

# ИЗВЕСТИЯ

Гомельского государственного университета  
имени Ф. Скорины

---

*Социально-экономические и общественные науки*  
№ 2 (83)

Гомельский государственный университет  
имени Ф. Скорины

## ИЗВЕСТИЯ

Журнал зарегистрирован в Министерстве информации Республики Беларусь (свидетельство о регистрации № 1/87 от 18.11.2013 года)

Журнал включен ВАК Республики Беларусь в перечень научных изданий Республики Беларусь, в которых публикуются результаты диссертационных исследований (приказы № 207 от 13.12.2005, № 9 от 15.01.2010, № 57 от 16.05.2013)

Журнал включен в библиографические базы данных ВИНТИ и Научную электронную библиотеку [eLIBRARY.RU](http://eLIBRARY.RU)

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Главный редактор А.В. РОГАЧЁВ**, д-р хим. наук, профессор, член-корр. НАН Беларуси  
**Зам. главн. редактора О.М. ДЕМИДЕНКО**, д-р тех. наук, профессор  
**Зам. главн. редактора М.В. СЕЛЬКИН**, д-р физ.-мат. наук, профессор

#### Члены редакционной коллегии:

**Г.Г. Гончаренко**, д-р биол. наук, проф., чл.-корр. НАН Беларуси  
**Ф.В. Кадол**, д-р пед. наук, проф.  
**В.Н. Калмыков**, д-р филос. наук, проф.  
**В.И. Коваль**, д-р филол. наук, проф.  
**Г.Г. Лазько**, д-р ист. наук, проф.  
**И.В. Семченко**, д-р физ.-мат. наук, проф.  
**В.С. Смородин**, д-р тех. наук, проф.  
**Б.В. Сорвиров**, д-р экон. наук, проф.  
**В.М. Хомич**, д-р юрид. наук, проф.  
**В.М. Лебедева**, ответственный секретарь

#### Члены редакционной коллегии по социально-экономическим и общественным наукам:

**Е.И. Гонга** (Украина), д-р экон. наук, проф.  
**Н.Н. Крестовская** (Украина), д-р юрид. наук, проф.  
**С. Н. Лебедева**, д-р экон. наук, проф.  
**Г.И. Нарскин**, д-р пед. наук, проф.  
**Р.М. Нижегородцев** (Россия), д-р экон. наук, проф.  
**В.Г. Никитушкин** (Россия), д-р пед. наук, проф.  
**В.Г. Рогань** (Украина), д-р юрид. наук, проф.  
**Н.В. Сильченко**, д-р юрид. наук, проф.  
**М. Шеневуа** (Франция), д-р. наук, проф. права

АДРЕС РЕДАКЦИИ:  
246019, Беларусь, Гомель, ул. Советская, 104,  
Телефоны: +375 (232) 60-73-82  
E-mail: [vesti@gsu.by](mailto:vesti@gsu.by)  
Интернет-адрес: <http://vesti.gsu.by>

Francisk Scorina Gomel State University

## PROCEEDINGS

The Journal is registered in the Ministry of Information of Republic of Belarus (registration certificate number 1/87 dated 18.11.2013)

The Journal is included in the Republic of Belarus Higher Attestation Commission list of scientific publications of the Republic of Belarus, which publish the main results for the degree of Doctor (Candidate) of Sciences (Order number 207 dated 13.12.2005, number 9 dated 15.01.2010, number 57 dated 16.05.2013)

The Journal is included in bibliographic databases of the All-Russia Institute of Scientific and Technical Information (VINITI), Scientific electronic library [eLIBRARY.RU](http://eLIBRARY.RU)

### EDITORIAL BOARD

**Editor-in-chief A.V. Rogachev**, Sc. D, Professor, Corresponding Member NASB  
**Deputy editor-in-chief O.M. DEMIDENKO**, Sc. D, Professor  
**Deputy editor-in-chief M.V. SELKIN**, Sc. D, Professor

#### Members of editorial board:

**G.G. Goncharenko**, Sc. D, Professor, Corresponding Member NASB  
**F. V. Kadol**, Sc. D, Professor,  
**V.N. Kalmykov**, Sc. D, Professor,  
**V.I. Koval**, Sc. D, Professor,  
**G.G. Lazko**, Sc. D, Professor,  
**I.V. Semchenko**, Sc. D, Professor,  
**V.S. Smorodin**, Sc. D, Professor,  
**B.V. Sorvirov**, Sc. D, Professor,  
**V.M. Homich**, Sc. D, Professor,  
**V.M. Lebedeva**, executive secretary

#### Members of editorial board for the socio-economic and social sciences

**E.I. Gonta** (Ukraine), Sc. D, Professor,  
**N.N. Krestovskaja** (Ukraine), Sc. D, Professor,  
**S.N. Lebedeva**, Sc. D, Professor.  
**G.I. Narskin**, Sc. D, Professor.  
**R.M. Nizhegorodtsev** (Russia), Sc. D, Professor,  
**V.G. Nikitushkin** (Russia), Sc. D, Professor,  
**V.G. Rogan** (Ukraine), Sc. D, Professor,  
**N.V. Silchenko**, Sc. D, Professor  
**M. Shenevua** (France) Sc. D, Professor

EDITORIAL OFFICE ADDRESS:  
246019, Belarus, Gomel, Sovetskaya Str., 104,  
Tel: +375 (232) 60-73-82  
E-mail: [vesti@gsu.by](mailto:vesti@gsu.by)  
Site: <http://vesti.gsu.by>

# ИЗВЕСТИЯ

Гомельского государственного университета  
имени Ф. Скорины

НАУЧНЫЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 1999 г.  
Выходит 6 раз в год

• 2014, № 2 (83) •

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ:  
ПЕДАГОГИКА•ПРАВО•ЭКОНОМИКА

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

Баранов Д.В. Развитие скоростных способностей боксеров взрослой возрастной группы, на основе инновационных средств .....	5
Бейзеров В.А. О некоторых мировых тенденциях в современном высшем образовании ..	10
Богатикова Л.И. Развитие эмпатических умений как условие успешности межкультурного общения.....	17
Боровая В.А., Коняхин М.В. Классификация специальных упражнений в тренировке метательниц копья.....	22
Валентьева Т.И. Воспитание чувства комического у старших дошкольников: результаты формирующего эксперимента.....	28
Гальмак А.М., Юрчанка І.В. Пра выданне курсаў лекцый, якія чытаюцца ў ВНУ .....	35
Горленко В.П. Делинквентное поведение подростков: сущностные и содержательные характеристики.....	41
Горлова С.Н., Бондаренко К.К. Система «Адаптолог-Эксперт» в диагностике донологического состояния спортсменок-баскетболисток высокой квалификации .....	46
Дворак В.Н., Якубович Г.В. Психологическая подготовленность к соревновательной деятельности легкоатлетов на этапе начальной специализации.....	51
Дзундза А.И., Цапов В.А. Потенциал математического образования в формировании личности представителей «цифрового поколения».....	57
Дудаль Н.Н. Стратегии поведения при переживании кризиса в профессиональной переподготовке личности .....	63
Ермаков В.Г. История математики и современное математическое образование .....	67
Зайцева И.Т. Индивидуализация процесса обучения в высшей школе.....	73
Зенько Н.Н. Волонтерская деятельность как средство творческой самореализации студентов.....	78
Кошман Д.М. Структура и содержание модели формирования акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков.....	83
Кошман Е.Е. Методологические основы экологической культуры личности.....	89
Кошман М.Г. Теоретико-методологические основы проективного образования в университете .....	95
Легун Е.Н. Общенаучное понятие смысла жизни.....	101
Лытко А.А., Зайцев М.Б. Развитие у студентов-спортсменов легитимной агрессивности как адаптивного личностного свойства .....	105

---

Мельников С.В., Нарский А.Г. <i>Сравнительный анализ компонентного состава тела пловцов различной квалификации</i> .....	109
Нарский Г.И., Гусинец Е.В. <i>Оценочная характеристика нервно-мышечного аппарата квалифицированных легкоатлетов, специализирующихся в спринтерском беге и прыжках</i> .....	116
Починок Т.В. <i>Воспитательный аспект содержания иноязычного образования</i> .....	120
Рожкова Н.В. <i>Значение и роль формирования коммуникативных компетенций в управленческой деятельности инженера</i> .....	125
Сидорко Т.В. <i>Особенности оперирования социальными нормами поведения детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированного обучения</i> .....	129
Сильченко И.В. <i>Личностная тревожность как предиктор психосоматических заболеваний</i> .....	134
Томашук Н.В. <i>Стратегии ведения делового дискурса как компонент содержания обучения иноязычному профессионально ориентированному общению</i> .....	139
<b>ПРАВО</b>	
Краснобаева Л.А. <i>Государственная должность: понятие, признаки, виды</i> .....	145
Павшук Е.А. <i>К вопросу о соотношении непосредственной и представительной форм демократии в Украине на примере института референдума</i> .....	151
Сенькова Т.В. <i>Правовое регулирование участия суда на стадии обжалования постановления по делу об административном правонарушении</i> .....	156
Тимошенко М.В. <i>Теоретические основы совершенствования правового регулирования статуса районного исполнительного комитета</i> .....	163
<b>ЭКОНОМИКА</b>	
Авдашкова Л.П., Бондаренко О.Г. <i>Стратегический анализ внешней среды организаций потребительской кооперации Республики Беларусь</i> .....	168
Арашкевич О.В. <i>Инновационный подход к оценке экономического потенциала предприятия на основе определения имплицитных издержек</i> .....	176
Банникова З.В. <i>Система рейтинговых оценок как инструмент управления инновационным потенциалом предприятия на уровне региона</i> .....	182
Пасека С.Р., Гуменюк А.С. <i>Модели государственного регулирования инновационного развития национальной экономики Украины</i> .....	188
Семченко А.И. <i>Дифференциация регионов Беларуси по основным социально-экономическим показателям</i> .....	193

# PROCEEDINGS

of Francisk Scorina Gomel state university

SCIENTIFIC, PRODUCTION AND PRACTICAL JOURNAL

There are 6 times a year  
Published since 1999.

---

• 2014, № 2 (83) •

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL SCIENCES:  
PEDAGOGICS • LAW • ECONOMICS

---

## Contents

### PEDAGOGICS

D.V. Baranov. <i>Development of speed abilities of boxers of adult age group on the basis of innovative tools.</i> .....	5
V.A. Beiserov. <i>Recent trends in the global higher education.</i> .....	10
L.I. Bogatikova. <i>Empathic skills development as a condition of successful intercultural communication.</i> .....	17
V.A. Borovaya, M.V. Konyakhin. <i>Classification of special exercises in training javelin throwers...</i>	22
T.I. Valenteva. <i>Fostering of sense of comic for older preschoolers: results of a formative experiment.</i> .....	28
A.M. Galmak, I.V. Yurchenko. <i>On publication of lecture courses taught at universities.</i> .....	35
V.P. Gorlenko. <i>Teenagers' Delinquent Behavior: essential and substantial characteristics.</i> ....	41
S.N. Gorlova, K.K. Bondarenko. <i>System «Adaptation-Expert» in prenosological diagnostics of highly skilled woman basketball players</i> .....	46
V.N. Dvorak, G.V. Yakubovich. <i>Psychological readiness for competitive activity of athletes in initial specialization.</i> .....	51
A.I. Dzundza, V.A. Tsapov. <i>The mathematical education potential for the personality formation of the «digital generation» representatives</i> .....	57
N.N. Dudal. <i>Strategy of behaviour undergoing the crisis in professional retraining of a personality</i>	63
V.G. Ermakov. <i>History of mathematics and modern mathematical education</i> .....	67
I.T. Zaitseva. <i>Individualization of the learning process in higher education institutions</i> .....	73
N.N. Zenko. <i>Volunteering as a means of creative self-realization of students.</i> .....	78
D.M. Koshman. <i>The structure and content model of the formation of acmeological competence of students of the Faculty of Foreign Languages</i> .....	83
E.E. Koshman. <i>Methodological foundations of ecological culture of a personality</i> .....	89
M.G. Koshman. <i>Theoretical and methodological foundations of projective education at the university.</i> .....	95
E.N. Legun. <i>General scientific meaning of the sense of life.</i> .....	101
A.A. Lytko, B.M. Zaitsev. <i>Development of legitimate aggressiveness in student-athletes as adaptive personal property</i> .....	105
S.V. Melnikov, A.G. Narskin. <i>Comparative analysis of the component body composition of the swimmers of various skills.</i> .....	109
G.I. Narskin, E.V. Gusinets. <i>Estimated characteristic of neuromuscular apparatus of qualified athletes specializing in sprinting and jumping.</i> .....	116

T.V.Pochinok. <i>The educational aspect of the content of foreign language education</i> .....	120
N.V. Rozhkova. <i>The importance and role of formation of communicative competence in management activity of an engineer</i> .....	125
T.V. Sidorko. <i>Features of manipulating social norms of behavior of children with severe speech disorders in terms of integrated education</i> .....	129
I.V. Sil'chenko. <i>Trait anxiety as a predictor of psychosomatic diseases</i> .....	134
N.V. Tomashuk. <i>Strategy of business discourse as a component of foreign language learning content of professionally oriented communication</i> .....	139
<b>LAW</b>	
L.A. Krasnobaeva. <i>Public post: concept, features and types</i> .....	145
E.A. Pavshuk. <i>On the question of the relationship between direct and representative forms of democracy in Ukraine on the example of Referendum Institute</i> .....	151
T.V. Senkova. <i>Legal regulation of court involvement on appeal ruling in the case concerning an administrative offense</i> .....	156
M.V. Tymoshenko. <i>Theoretical bases of improvement legal regulations of the status of regional executive committee</i> .....	163
<b>ECONOMICS</b>	
L.P. Avdashkova, O.G. Bondarenko. <i>Strategic analysis of the external environment of the consumer cooperation of the Republic of Belarus</i> .....	168
O.V. Arashkevich. <i>Innovative approach to assessing the economic potential of the company based on the definition of implicit costs</i> .....	176
Z.V. Bannikova. <i>Rating system as a tool for managing the innovation potential of the enterprise at the regional level</i> .....	182
S.R. Paseka, A.S. Gumeniuk. <i>Models of state regulation of innovation development of the national economy of Ukraine</i> .....	188
A.I. Semchenko. <i>Differentiation of regions of Belarus on the main socio-economic indicators</i> .....	193

## ПЕДАГОГИКА

УДК 796.83:796.034.6:001.895

### Развитие скоростных способностей боксеров взрослой возрастной группы на основе инновационных средств

Д.В. БАРАНОВ

Рассматриваются вопросы развития специальной быстроты у боксеров, на решение которых влияет ряд значимых факторов. Наряду с традиционными средствами и методами спортивной подготовки выявлена группа упражнений, позволяющая комплексно влиять на развитие многих видов специальной быстроты у боксеров, а также повышать уровень их подготовленности к соревнованиям.

**Ключевые слова:** средства спортивной тренировки, общая быстрота, специальная быстрота, технико-тактическая подготовка, общая физическая подготовка боксеров.

This article discusses issues of special speed boxers' decision which affects a number of important factors. In addition to considering the problems of traditional means and methods of athletic training, there is a group of exercises that allows influencing on the development of many kinds of special speed and improving the level of preparedness to compete in boxing.

**Keywords:** means of sports training, general speed, special speed, technical and tactical training, general physical preparation of boxers.

**Постановка проблемы.** В системе спортивной подготовки применяются общепринятые средства и методы для развития физических качеств, повышения уровня функциональной и технико-тактической подготовленности боксеров. На протяжении многих десятилетий разработка традиционных средств зависела от ряда значимых факторов, главными из которых являлись специфика физической и технико-тактической подготовки в боксе, задачи, поставленные на конкретный период годового цикла, а также уровень подготовки и квалификации занимающихся.

Необходимо отметить, что в специальной литературе по боксу у авторов К.В. Градополова, И.П. Дегтярева, Е.И. Огуренкова, Ю.Б. Никифорова и др. определен ряд упражнений, применяемых для осуществления процесса общефизической подготовки (ОФП) и специальной подготовки (СП) у боксеров [2],[3],[5],[6]. Ю.Б. Никифоров, И.Б. Викторов подробно характеризуют эти средства по содержанию, специфике и направленности (таблица 1).

Таблица 1 – Тренировочные средства ОФП и СП по Ю.Б. Никифорову, И.Б. Викторову, И.П. Дегтяреву

Средства ОФП	Кросс в быстром темпе, бег в медленном темпе, бег с ускорениями, баскетбол, футбол, силовые упражнения, упражнения с камнями, восстановительная ходьба, спортивная ходьба, плавание и др.
Средства СП	СТТМ <sup>1</sup> в парах, СТТМ на снарядах, имитационные упражнения, упражнения на лапах, условные бои, вольные бои, спарринги, имитационные упражнения с утяжелителями, упражнения со скакалкой и др.

Указанные в таблице 1 упражнения направлены на развитие физических качеств, а также на повышение уровня технико-тактического мастерства у спортсменов. Соответственно, каждая группа упражнений направлена на развитие определенных качеств, например, общей выносливости, силы или скоростной выносливости. Целью совокупного применения вышеописанных средств является комплексное приобретение высокого уровня физической и специальной подготовленности, проявление которых необходимо в поединке.

<sup>1</sup> СТТМ – совершенствование технико-тактического мастерства

Особую роль в данном процессе играет подбор средств для развития общей быстроты и многих видов специальной быстроты у тренирующихся. Совокупность развития необходимого уровня всех видов специальной быстроты является важным условием для успешного выступления боксеров на соревнованиях. В связи с этим необходимо отметить, что традиционно развитие общей и специальной быстроты происходит различными способами. Объясняется это тем, что сущность проявления общей и специальной быстроты в боксе серьезно различаются. В.М. Клевенко [4] отмечал, что повышение уровня общей быстроты у боксеров зачастую в малой степени способствует развитию специальной. Общая быстрота – это способность проявления скорости в самых разнообразных видах спортивной деятельности (спринтерском беге и др.). Специальная быстрота имеет ряд характеристик, самые важные из которых: время нервно-двигательной реакции, время выполнения одного удара, частота выполнения серии ударов, скорости передвижения, быстрота переключения с одного вида движений на другой. Во время соревнования требуется комплексное проявление описанных видов специальной быстроты. Следует добавить, что совершенствование скоростных возможностей в движениях одной формы специальной быстроты будет мало влиять на скорость, относящуюся к ее другим формам. Например, увеличение скорости одиночного удара почти не отразится на быстроте серийных ударов, выполняемых с максимальной частотой, на времени реакции или скорости передвижения боксеров. Целесообразно комплексное улучшение этих форм быстроты. Каждая форма специальной быстроты одинаково важна при проведении защитных и атакующих действий, различных передвижениях [2]–[6]. В связи с этим необходимо отметить, что развитие общей быстроты только подготавливает нервно-мышечный аппарат боксера к развитию специальной быстроты.

Исходя из вышесказанного, при рассмотрении проблемы развития скоростных способностей боксера необходимо учитывать следующие особо значимые факторы: применение упражнений для повышения общей быстроты должно позитивно влиять на развитие многих видов специальной; применение упражнений для развития специальной быстроты не должно существенно снижать уровень функциональной подготовленности, физических качеств, общей тренированности, например, выносливости, силы у спортсменов. Важно отметить, что общепринятые средства технико-тактической и специальной физической подготовки, на основе которых традиционно развиваются виды специальной быстроты боксера, применяются на высоких пульсовых режимах (170 уд./мин. и выше). Данный фактор зачастую способствует возникновению процессов переутомления и снижения работоспособности у спортсменов. Также необходимо отметить, что описанные традиционные средства СП нельзя использовать на протяжении всего годового цикла, что, соответственно, ограничивает количество времени, которое отводится для совершенствования специализированных приемов бокса и развития ведущих качеств боксера [3],[5].

Перспективным подходом в решении вышеперечисленных задач является разработка и внедрение упражнений определенной специфики и направленности, которые, во-первых, можно применять на всех этапах подготовки (ОФП и СП), при этом успешно развивая как общую, так и специальную быстроту одновременно, во-вторых, их применение будет также повышать уровень развития физических качеств и ведущих качеств боксера. В специальной литературе данным (*подводящим*) средствам при традиционном подходе рекомендуется отводить до 5–6 % объема от всех тренировочных упражнений [2],[3].

Ниже дается краткая характеристика групп инновационных упражнений, которые можно применять на протяжении всех периодов годового цикла спортивной подготовки боксеров:

Группа 1. Выполняется в воде: а) удары снизу в голову, находясь в воде до уровня плеч, до уровня ключиц; б) прямые удары в тех же положениях; в) боковые удары в тех же положениях; выполняются в зале: г) силовые упражнения;

Группа 2. Выполняется с отягощениями: а) толчки камней, ядра в правосторонней (левосторонней) стойке правой (левой) рукой; б) броски камней, ядра в разных направлениях (вперед, назад) через левое (правое) плечо; в) броски камня, ядра, стоя боком к партнеру, левой и правой рукой; г) силовые упражнения с ядром, двумя ядрами;

Группа 3. Специальные упражнения боксера: а) выполнение имитационных ударов прямо, сбоку, снизу, в движении приставными, скрестными шагами; б) непрерывные удары на боксерском мешке с уклонами, нырками, защитными действиями;

Группа 4. Круговая тренировка с выполнением заданий на боксерских снарядах в течение 10 мин. В основном применяются прямые, боковые и удары снизу с перемещениями вокруг снарядов; уклоны, нырки, отклонения в сочетании с ударами; кроссовый бег.

Группа 5. Упражнения для совершенствования специальной координации боксера, его нервно-двигательной реакции. Применяются упражнения на стойках, брусе, перемещения с бросками теннисного мяча в стену с близкого расстояния, подвижные игры с элементами единоборства.

Осветить полный комплекс, подробное содержание и способы выполнения инновационных упражнений в данной публикации не представляется возможным, поэтому представлена только их краткая характеристика и суть. В связи с этим необходимо отметить, что общий объем применяемых *инновационных упражнений* составляет 5 % от всех тренировочных средств в традиционном распределении и 65% – в новом (диаграммы 1 и 2).

На диаграммах 1 и 2 показано соотношение средств при традиционном и экспериментальном подходах, применяемых в спортивной подготовке боксеров.



Диаграмма 1 – Традиционное соотношение средств спортивной подготовки боксеров в годичном цикле

**Организация и методы исследования.** Внедрение и использование новых средств и методов спортивной подготовки в учебно-тренировочном процессе боксеров требует экспериментально обоснованного подтверждения их эффективности. Исследование проводилось на базе областной организации «Динамо».

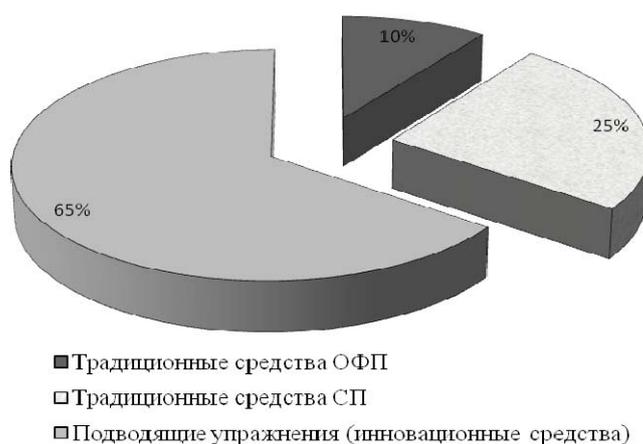


Диаграмма 2 – Экспериментальное соотношение средств спортивной подготовки боксеров в годичном цикле

В констатирующем этапе педагогического эксперимента участвовали 12 боксеров старшей возрастной группы (17 лет и более), имеющие квалификацию 1 разряд и выше. Контрольная группа боксеров тренировалась на основе традиционного соотношения тренировочных средств (диаграмма 1), экспериментальная – на основе подводящих упражнений (диаграмма 2).

Применялись следующие методы исследований:

- ✓ Анализ научно-методической литературы;
- ✓ Педагогические наблюдения;
- ✓ Педагогический эксперимент;
- ✓ Тестирование физической и специальной физической подготовленности боксеров;
- ✓ Математическая статистика.

Выбор тестов для определения уровня физической и специальной подготовленности рекомендован специальной литературой, учебной программой и учебником по боксу для институтов физической культуры [2], [3]. Математическая обработка результатов осуществлялась с использованием пакета прикладных компьютерных программ SPSS (версия 13), EXCEL.

**Результаты исследований и их обсуждение.** В процессе педагогического эксперимента, основанного на инновационной программе подводящих упражнений, было выявлено повышение уровня как физической, так и специальной физической подготовленности боксеров.

Показатели физической подготовленности в экспериментальной группе выше, чем результаты контрольной группы (бег 30 м, бег 100 м), как на завершающем этапе тестирования, так и на протяжении всего педагогического эксперимента (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели физической подготовленности (общей быстроты) контрольной и экспериментальной групп на начальных и завершающих этапах исследований

Тесты	Группы	Результаты тестирования $\bar{X} \pm \sigma$	
		Педагогический эксперимент	
		Начало	Завершение
Бег 30 м (время в сек)	контрольная	4,86 ± 0,20	4,50 ± 0,15*
	экспериментальная	5,00 ± 0,08	4,16 ± 0,05*•
Бег 100 м (время в сек)	контрольная	13,41 ± 0,36	12,86 ± 0,26*
	экспериментальная	13,61 ± 0,31	12,41 ± 0,23*•

\* – достоверные различия ( $p < 0,05$ ) по величине показателей тестирования на начало и завершение педагогического эксперимента;

• – достоверные различия ( $p < 0,05$ ) экспериментальной по отношению к контрольной группе.

Таблица 3 – Показатели специальной физической подготовленности (быстроты и силы) контрольной и экспериментальной групп на начальных и завершающих этапах исследований

Тесты	Группы	Результаты тестирования $\bar{X} \pm \sigma$		
		Педагогический эксперимент		
		Начало	Завершение	
Количество ударов на боксерском мешке	за 10 сек.	контрольная	61,83 ± 1,47	75,70 ± 1,97*
		экспериментальная	63,20 ± 1,47	100,33 ± 1,96*•
	за 2 мин.	контрольная	542,33 ± 4,03	571,83 ± 7,70*
		экспериментальная	542,50 ± 1,51	628,60 ± 12,00*•
Толкание ядра, м	левой рукой	контрольная	7,71 ± 0,87	8,22 ± 1,22*
		экспериментальная	7,77 ± 0,77	8,80 ± 1,20*•
	правой рукой	контрольная	8,06 ± 1,10	8,57 ± 1,10*
		экспериментальная	8,03 ± 0,74	8,95 ± 1,01*•

\* – достоверные различия ( $p < 0,05$ ) по величине показателей тестирования на начало и завершение педагогического эксперимента;

• – достоверные различия ( $p < 0,05$ ) экспериментальной группы по отношению к контрольной.

Показатели специальной физической подготовленности у боксеров старших возрастных групп улучшились как по отношению к первому тестированию, так и по данным заключительного контроля. Результаты показателей специальной быстроты и силы (количество ударов на боксерском мешке за 10 сек., 2 мин., толкание ядра левой и правой рукой) в экспериментальной группе за двухлетний период педагогического эксперимента достоверно выше, чем у спортсменов контрольной (таблица 3).

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод, что применение предложенных средств позволяет эффективно решить сложную задачу, касающуюся одновременного повышения уровня необходимых качеств, – общей быстроты, специальной быстроты и силы, что является одним из важных условий для достижения спортивного результата в боксе.

#### **Выводы.**

1. Анализ специальной литературы по боксу показал наличие вопросов, касающихся согласованного повышения уровня общей и специальной быстроты, осуществляемого на основе традиционных средств спортивной подготовки боксеров. Необходимость решения имеющихся вопросов предопределило поиск и разработку упражнений, применение которых повышает результативность подготовки боксеров к соревнованиям.

2. Изменение программы тренировочных средств боксеров в годичном цикле на основе инновационных упражнений позволило эффективно осуществлять одновременный процесс физической и специальной физической подготовки, что отразилось на повышении уровня развития ведущих качеств боксеров.

3. Экспериментальная группа превосходила по показателям физической (общей быстроты) и специальной физической подготовленности (специальной быстроты и силы) спортсменами контрольной группы как в течение педагогического эксперимента, так и на момент его завершения.

#### **Литература**

1. Баранов, В.П. Современная спортивная тренировка боксера: практическое пособие: в 2 т. / В.П. Баранов, Д.В. Баранов. – Гомель : Сож, 2008. – Т. 1. – 360 с.
2. Бокс: учеб. программа для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва / сост.: С.А. Сергеев, А.В. Дмитриев; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск : БГУФК, 2004. – 60 с.
3. Дегтярев, И.П. Бокс: учебник для институтов физической культуры / И.П. Дегтярев. – М. : Физкультура и спорт, 1979. – 287 с.
4. Клевенко, В.М. Быстрота в боксе / В.М. Клевенко. – М. : Физкультура и спорт, 1969. – 93 с.
5. Никифоров, Ю.Б. Построение и планирование тренировки в боксе / Ю.Б. Никифоров, И.Б. Виктор. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 211 с.
6. Харлампиев, А.Г. Бокс – благородное искусство самозащиты / А.Г. Харлампиев, А.Ф. Гетье, К.В. Градополов. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2007. – 512 с.

УДК 378:37.014.5

## О некоторых мировых тенденциях в современном высшем образовании

В.А. БЕЙЗЕРОВ

Раскрываются основные тенденции, происходящие в системах высшего образования стран мира. Рассматриваются важнейшие факторы, оказывающие влияние на формирование международного рынка образовательных услуг. Описываются ведущие тенденции в высшем образовании – массификация, глобализация, приватизация и другие. Прогнозируются дальнейшие пути развития мирового образовательного пространства на основе анализа различных факторов и тенденций.

**Ключевые слова:** массификация, глобализация, высшее образование, мировой рынок образовательных услуг, приватизация, мобильность студентов и преподавателей, университеты.

The paper describes the main trends occurring in the higher educational systems in the world. The most important factors that influence the formation of the international educational market are considered. Major trends in higher education – massification, globalization, privatization and others are described. Further development of the world education on the basis of the analysis of various factors and trends are predicted.

**Keywords:** massification, globalization, higher education, international educational market, privatization, mobility of students and teachers, universities.

В настоящее время высшее образование в мире развивается галопирующими темпами. Среди основных тенденций, происходящих в высшей школе следует отметить массификацию, глобализацию и приватизацию.

Приватизация является, с одной стороны, главным фактором массификации высшего образования, с другой стороны – основной проблемой. С резким ростом количества студентов частный сектор становится одним из основных игроков на рынке высшего образования, где ранее преобладали государственные учреждения.

В Соединенных Штатах высшее образование начиналось с частных вузов – таких, как Гарвардский, Йельский и Принстонский университеты. Однако США являются своего рода исключением. В большинстве стран мира первые вузы были открыты государством либо при финансовой поддержке государства. Сегодня растущий спрос на высшее образование вызывает рост предложения и рост числа частных вузов.

В настоящее время частные учреждения высшего образования являются признанным сектором в большинстве регионов мира, в том числе в Восточной Европе, Латинской Америке, Азии, Африке, Австралии и Океании. Развитие частного сектора в высшем образовании стимулируется позитивной государственной политикой по отношению к частным вузам и растущим спросом со стороны потребителей. Политика государств по поддержке частного сектора в высшем образовании поддерживается Всемирным банком. Всемирный банк рекомендует правительствам развивающихся стран снизить расходы на высшее образование с тем, чтобы инвестировать больше средств в развитие начального и среднего образования (т.к. отдача от этого сектора гораздо выше, чем в высшем образовании). Таким образом, с точки зрения национальных правительств, частные вузы – это простое решение проблемы финансирования высшего образования (с одной стороны, они удовлетворяют спрос на высшее образование, и с другой, экономят государственный бюджет).

Частные образовательные учреждения не являются однородными как по своей структуре, принадлежности, форме собственности, так и по источникам финансирования. Многие частные вузы являются некоммерческими (бесприбыльными), где все доходы направляются на расширение и улучшение материальной базы или создание новых мест для студентов.

Коммерческие вузы вошли на рынок высшего образования с четкой целью – получать прибыль и выплачивать дивиденды акционерам. На практике многие государственные вузы коммерциализируются. В частности, значительное число американских и австралийских вузов

открывают совместные коммерческие программы в различных странах Азии. В то же время в своих странах данные вузы остаются некоммерческими. С дальнейшим развитием информационных и коммуникационных технологий вузы, имеющие дистанционные курсы, превратились в совершенно инновационные структуры, действующие практически без ограничений в пространстве и во времени. Доля студентов в общей их численности по отдельным странам представлена в таблице 1 [1].

Таблица 1 – Доля студентов частных вузов по отдельным странам

Страна	Число студентов вузов	Число студентов частных вузов	% студентов, получающих образование в частных вузах
Австралия	1 040 153	22 827	2,19
Чехия	338 009	36 090	10,69
Франция	2 201 201	364 783	16,57
Германия	2 054 083	204 937	8,95
Япония	4 084 861	3 264 228	79,91
Корея	3 204 036	2 565 888	80,08
Мексика	2 446 726	799 615	32,68
Польша	2 145 687	661 699	30,84
Великобритания	2 336 111	–	–
США	17 487 475	4 465 641	25,54

В Соединенных Штатах 75 % студентов обучается в государственных вузах и лишь 25 % – в частных. Процентное соотношение частных вузов в странах Европы еще меньше, чем в США. В Старом Свете образование все еще рассматривается как забота государства о талантливой молодежи.

Тем не менее, количество частных образовательных учреждений растет в Германии, Франции, Испании, Нидерландах. В большинстве стран Азии частное высшее образование является доминирующим (особенно это касается Филиппин, Японии и Южной Кореи). В других азиатских странах частное образование также испытывает значительный рост как важный сектор образовательного рынка (Китай, Индия и Малайзия). К примеру, в Китае в 2004 г. насчитывалось 228 частных вузов, а к концу 2010 г. их число приблизилось к 300. Приватизация в высшем образовании приводит к возникновению важного вопроса о равенстве и качестве. В то время как небольшое количество элитных частных университетов по сей день предоставляет образование высочайшего качества, во многих развивающихся странах качество высшего образования в местных вузах является сомнительным.

Еще одним значительным фактором в сфере высшего образования является степень вмешательства государства в управление университетами и законодательство в области высшего образования.

В общем, как свидетельствует практика, в странах с жесткими законодательными рамками качество высшего образования является высоким.

Иной формой приватизации и коммерциализации государственных вузов является существенное увеличение стоимости обучения для студентов. В то время как в целом государственные расходы на высшее образование возрастают, расходы из расчета на одного студента сокращаются. Снижение расходов на одного студента в западных вузах наблюдается с 1998 г. Количество же студентов растет быстрыми темпами. За 8 лет расходы правительства в странах, где проводилось исследование, уменьшились в среднем на 6,71 % (таблица 2). Это значит, что либо родители студентов или сами студенты должны платить за обучение больше, либо затраты должны быть снижены, либо должна быть применена комбинация стратегий. В некоторых странах, где высшее образование до недавнего времени было бесплатным (к примеру, в Германии и Дании), университеты начали взимать плату за обучение в первую очередь с иностранных студентов и со студентов, обучающихся по длительным программам. Одновременное увеличение размеров платы за обучение и числа студентов – одно из прямых следствий роста мировой экономики в середине 90-х гг. XX в. Тем не менее, оздоровление экономики после финансового кризиса 2008 г. очень незначительно отражается на существующих

финансовых трудностях в высшем образовании. Плата за обучение в вузе и ее размер, по всей видимости, будет оставаться важной социальной проблемой. Большинство вузов не сможет даже благодаря увеличивающейся финансовой поддержке государства снизить стоимость обучения. Частные же учреждения столкнутся с еще большими финансовыми трудностями. Возможно, университеты ради сокращения расходов пойдут на закрытие определенных программ. Меньше всего потерь понесут вузы, обеспечивающие качественное образование и работающие по минимальной себестоимости. Способность вузов снизить себестоимость, а следовательно, и стоимость обучения является признаком их конкурентоспособности. В то же время ранее высокая стоимость обучения в этих же вузах считалась знаком высокого качества подготовки специалистов [2].

Таблица 2 – % государственного участия в финансировании высшего образования

Страна	1998	2001	2008
Австралия	56,14	51,34	47,80
Чехия	85,65	83,90	80,70
Франция	85,55	85,57	82,77
Германия	91,41	90,44	84,14
Япония	41,67	43,13	33,71
Корея	16,67	15,92	24,30
Мексика	87,88	70,44	68,98
Польша	80,64	76,76	73,98
Великобритания	62,70	71,02	66,91
США	46,85	34,00	34,73
В среднем	65,51	62,25	59,80

Способы управления вузами регулируются законами рынка. В то же время следует отметить существенные различия между странами. Во многих странах Европы длительное время существовало жесткое государственное регулирование высшего образования. В этих государствах наблюдается тенденция усиления роли рынка. В то же время в Великобритании высшее образование на протяжении нескольких веков практически было лишено какого-либо контроля со стороны государства. Здесь наблюдаются две разнонаправленные тенденции. Первая – движение к значительному государственному контролю, вторая – к полным рыночным отношениям.

Усиление рыночных отношений в управлении университетами и колледжами связано с уменьшением государственного финансирования, недовольством налогоплательщиков и усиливающейся конкуренцией на рынке высшего образования. В данных условиях правительства стран часто оказывают давление разного характера на вузы с целью увеличения эффективности их работы и усиления позиций на мировом рынке и повышения конкурентоспособности. Дерегуляция и децентрализация так же, как и рыночный менеджмент, в настоящее время являются ключевыми тенденциями в сфере государственного управления высшим образованием. Для большей степени гибкости и автономии в менеджменте правительства многих стран уменьшают прямое воздействие на вузы. На смену контроля правительства приходят новые организации – такие, как агентства по контролю качества. В некоторых случаях правительства предприняли шаги, направленные на изменение юридического статуса и формы собственности высших учебных заведений с государственной формы собственности в независимые учреждения. При этом учреждения образования объединяются в нечто вроде холдингов. Первичная задача данных изменений, как показывает опыт азиатских государств, – достичь большей степени независимости, автономности и финансовой прозрачности вузов путем отделения государственных учреждений от прямого вмешательства правительств. Передача функций управления и контроля попечительским советам позволяет государственным университетам быть гибкими, усиливает менеджмент и финансовый контроль в вузе. Подобные схемы по инкорпорации вузов были апробированы в Японии в 2004 г., Сингапуре – в 2006 г., Малайзии – в 1998 г.. В Южной Корее подобные проекты обсуждаются с середины 90-х гг. XX в.

Данная тенденция, тем не менее, не означает, что государство не влияет на вузы и систему образования вообще. Правительство вовлечено в образование через не прямые механизмы,

к примеру, прямое финансирование вузов и осуществление контроля за качеством работы вузов через специальных аудиторов. Правительства предпочитают оказывать влияние на вузы через финансовые рычаги, нежели чем при помощи административных методов. Правительства ряда стран, как правило, финансируют в большем объеме те вузы, которые показывают лучшее качество образования и привлекают больше абитуриентов. Изменяющиеся рыночные условия изменяют и внутреннюю структуру управления в вузах. Вузы вынужденно становятся более «рыночными» (т.е. структура и стиль управления в них напоминает крупные корпорации), т.к. им необходимо быть конкурентоспособными на мировом рынке образования. Управление вузами становится все более централизованным для того, чтобы добиться максимальной эффективности. В результате структурные подразделения вузов (факультеты, кафедры, колледжи, институты и др.) теряют часть своих прав и полномочий, лишаются значительной независимости. Таким образом, уходит в прошлое средневековая традиция академической независимости факультетов и кафедр. Усиливающаяся тенденция централизации управления в вузах названа основной мировой тенденцией в высшем образовании в обзоре 2008 г.

Ряд исследователей рассматривает управление вузами с точки зрения трех моделей: «рыночной», «профессионально-ориентированной» и «государственной». Страны по стилю управления высшим образованием также могут относиться к той или иной модели. К примеру, такие государства, как Великобритания, США, Австралия и Гонконг, относятся к «рыночной модели». Германию, Италию, Финляндию, Норвегию, Аргентину Б. Кларк (B. Clark) относит к «профессионально-ориентированной» модели, а большинство азиатских государств (Корея, Япония, Китай и Малайзия) классифицируются по «государственной» модели. Хотя и данная классификация не лишена недостатков (в ряде стран присутствуют признаки сразу двух, а то и трех моделей управления высшим образованием), она позволяет достаточно четко произвести оценку системы управления высшим образованием [3, p. 137].

Согласно собранному статистическим данным, около 55 % вузов имеют централизованную систему управления. Такой стиль управления в западной литературе принято называть «менеджмент сверху вниз (topdown management)», т.е. управленческие решения принимаются ограниченным кругом лиц, часто исключительно ректором или президентом вуза. Только в 30 % университетов и колледжей принятие ключевых управленческих решений осуществляется коллегиально.

Согласно анализу данных моделей, большинству экспертов становится очевидно, что вузы стран, где преобладает «рыночная» и «государственная» модели управления высшим образованием, гораздо более эффективны в сложившихся на рынке высшего образования условиях, т.е. более конкурентоспособны и гибки. Успешность «рыночной» модели логична, т.к. в условиях рынка она наиболее эффективна априори. Успех «государственной» модели можно объяснить реформами, инициированными правительствами азиатских стран. Руководство вузов применяет в оценке работы учреждений рыночные показатели – такие, как рентабельность, системный анализ, системы менеджмента качества. Во многих вузах создаются целые подразделения, занимающиеся внутренним аудитом качества. Кроме того, высшие учебные заведения с определенной периодичностью подвергаются внешнему оцениванию своих достижений (внешнему аудиту) со стороны государственных и частных агентств, средств массовой информации. В прошлом коллегиальным дискуссиям отводилась главная роль в принятии управленческих решений в вузах. В настоящее время все ключевые административные решения принимаются исключительно на основе анализа информации. Правительства предоставляют вузам большую степень автономности, однако продолжают контролировать их через институты контроля и финансовые механизмы. С другой стороны, и в вузах изменилась структура менеджмента. Если ранее кафедры и факультеты обладали значительной автономией в принятии решений, то в настоящее время все ключевые решения принимаются исключительно высшим руководством вуза.

Интернационализация является далеко не новой тенденцией в высшем образовании. Еще в средние века университеты Европы имели приблизительно одну и ту же программу обучения, предусматривали преподавание одних и тех же предметов (латыни, греческого, юриспруденции, медицины). Везде присуждались одинаковые академические степени, причем руководство университетов опиралось на одни и те же стандарты, признаваемые во всей Европе.

Студенты и преподаватели могли без всяких ограничений пересекать границы, работать и учиться в том учебном заведении, в котором желали. Таким образом, еще в средние века в Старом Свете существовало полноценно европейское образовательное пространство.

С появлением и становлением национальных государств к концу XVIII – началу XIX в. единое образовательное пространство распадается. Это было связано прежде всего с введением в систему образования национальных языков вместо средневековой латыни, а также с проявлением в учебных программах национальных особенностей стран.

В начале 90-х гг. XX в. интернационализация и интеграция вновь стала актуальна для Европы. Интеграция в образовании явилась продолжением схожих процессов в экономике и политике европейского континента. Интернационализация превратилась в основной инструмент достижения высокой конкурентоспособности европейского высшего образования. Для данной цели европейские университеты интернационализируются разными способами исходя из своей миссии, стратегий, доступных ресурсов и социально-экономической ситуации. В Европе основной задачей интернационализации также является стимулирование мобильности студентов, преподавателей и исследователей. Достижению данной цели способствуют различные программы, такие как Эразмус (Erasmus), Болонский процесс, Лиссабонская декларация.

В Соединенных Штатах – несколько иное видение интернационализации. Здесь в основном стремятся привлечь в свои вузы иностранных студентов, а местных студентов на определенный срок отправляют на учебу в другие страны. Длительное время США испытывали недостаток в высококвалифицированных научных кадрах и вынуждены были привлекать в свои вузы кадры из-за рубежа, а также талантливых и перспективных студентов-иностранцев.

В других странах также существуют свои подходы к интернационализации высшего образования. К примеру, Австралия, Новая Зеландия и Великобритания являются мировыми лидерами по количеству иностранных студентов. Эти страны активно привлекают иностранных студентов прежде всего для того, чтобы за счет взимаемой с иностранных студентов платы за обучение компенсировать убыточность обучения собственных студентов. Как показывает статистика, Австралия является мировым лидером по доле иностранных студентов (17,76 % от общего числа студентов). За ней следует Соединенное Королевство, где иностранных студентов насчитывается 15,52 %. На третьем месте – Новая Зеландия (14,13 %). В данных странах размер платы за обучение, взимаемой с иностранных студентов намного больше, чем плата, взимаемая с местных студентов. Среди азиатских стран Сингапур и Малайзия приняли на вооружение рыночную модель высшего образования. Во многих азиатских государствах интернационализация воспринимается как стратегия достижения большей конкурентоспособности вузов и реформирования системы высшего образования с целью изменения организационной структуры. Азиатские университеты с большим желанием воспринимают и используют мировые стандарты для эффективного найма персонала, развития системы менеджмента качества, реформирования академических программ и присуждения академических степеней. Эти страны подписали совместное соглашение с иностранными вузами об обмене академическими программами, организации совместных программ обучения, обмене студентами и преподавателями.

Правительства Южной Кореи и Японии активно привлекают иностранных студентов и преподавателей в свои вузы. К примеру, японское правительство в 1983 г. начало осуществление проекта, по которому в страну к 2000 г. планировалось привлечь 100 тыс. иностранных студентов. Южнокорейский проект 2005 г. предполагал привлечение 100 тыс. иностранных студентов за пятилетний срок (с 2005 по 2010 гг.) [4].

Степень интернационализации вузов в ряде стран мира можно проследить в таблице 3.

Интернационализация высшего образования внесла свой вклад в возрождение космополитического духа высшего образования и повышение качества вузовского образования. Интернационализация стимулирует студентов и преподавателей к изучению и пониманию культурного разнообразия, помогает в установлении глобальных стандартов и является катализатором реформ в системах высшего образования. Тем не менее, некоторые исследователи остаются скептически и даже негативно настроенными по отношению к интернационализации (к примеру, по их мнению, негативным фактом является то, что английский язык стал доминирующим во многих кампусах мира, что ущемляет другие языки). Стороны, вовлеченные

в процессы интернационализации высшего образования, должны четко определить свои цели (привлечение высококвалифицированных кадров, более привлекательная плата за обучение, возможность использования преимуществ культурного разнообразия, ускорение реформ образования и т.д.). Без определения конкретных целей, вузы просто потратят огромные средства, участвуя в международных проектах без получения каких-то существенных дивидендов.

Таблица 3 – Численность иностранных студентов в вузах отдельных стран

Государство	Общее количество студентов	Иностранных студентов	
		Количество	% от общего числа
Австралия	1 140 153	184 710	17,76
Австрия	253 139	30 366	12,00
Бельгия	394 427	24 854	6,30
Канада	1 014 837	75 576	7,44
Чехия	337 405	17 057	5,06
Дания	228 893	10 952	7,78
Франция	2 201 201	236 518	10,74
Япония	4 084 861	119 120	2,92
Нидерланды	579 672	27 037	4,66
Новая Зеландия	237 782	36 839	15,52
Швеция	422 614	21 315	5,04
Великобритания	2 336 111	330 076	14,13
США	17 487 475	584 814	3,34

Важной тенденцией и мерилом высшего образования стали рейтинги вузов.

Рейтинги университетов стали чрезвычайно популярны с момента их появления (впервые они были опубликованы в США). Данные рейтинги серьезно повлияли на управленческие решения, принятые руководством вузов и правительствами стран для укрепления конкурентоспособности учреждений образования. Побочным эффектом публикации рейтингов является стратификация университетов по заранее определенным и не всегда объективным показателям. Согласно Ю. Тейчлеру (U. Teichler), рейтинги университетов демонстрируют вертикальную классификацию вузов и показывают их разнообразие. В то же время все рейтинги предельно упрощены и не обязательно могут отразить качество работы того или иного учреждения. Большинство рейтингов, включая и наиболее известный шанхайский, больше внимания уделяет объему и качеству научно-исследовательской работы университетов, нежели качеству учебно-воспитательной работы. При оценке качества научно-исследовательской работы вуза в рейтинге в основном учитывается количество публикаций и цитирований вузовских статей, хотя данный показатель, безусловно, не может считаться определяющим в определении того, насколько успешно вуз ведет научную работу. Подобные ограниченные рейтинги могут привести чиновников к ложным выводам, также они способны вызвать дисбаланс в финансировании исследований по тем или иным направлениям со стороны государства и других источников. Согласно рейтингу, опубликованному в британском издании «Таймс», более половины из 200 лидирующих вузов мира находятся в англоязычных странах, что говорит о явном преимуществе английского языка в сфере науки и высшего образования (таблица 5) [5].

Во многих странах ученые публикуют результаты своих исследований на языках своих стран, и их публикации не учитываются при составлении мировых рейтингов, которые включают исключительно англоязычные публикации. Кроме того, в англо-американской научной традиции принято публиковать в основном труды, основанные на эмпирическом исследовании, в то же время философские и теоретические труды публикуются гораздо реже.

Таким образом, с одной стороны, рейтинги вузов являются катализаторами реформ в высшем образовании, с другой стороны, отражаются на вертикальной стратификации вузов, а также приводят к тому, что вузы более не стремятся к своему собственному «пути». Таким образом, чиновники и руководство вузов должны четко осознавать, что рейтинги университетов не могут дать в полной мере объективную информацию о деятельности того или иного учреждения, т.к. берут за основу ограниченные критерии для оценки.

Таблица 5 – Доля англоязычных и неанглоязычных стран в мировом рейтинге университетов

	Рейтинг «200»	Рейтинг «300»	Рейтинг «500»
Англоязычные страны	115 (58 %) (6 стран)	156 (52 %)	226 (38 %)
Не англоязычные страны	85 (42 %) 27 стран	144 (48 %) 33 страны	370 (62 %) 49 стран
Всего стран	200	300	596

В данной статье была предпринята попытка проанализировать процессы, происходящие в высшем образовании, в основном, массификацию высшего образования. В анализе проблем и тенденций в расчет брался финансово-экономический кризис 2008 г., который серьезно скорректировал все процессы, происходящие как в экономике, так и в социальной сфере. По всей видимости, высшие учебные заведения в настоящее время можно разделить на элитарные, высококласные, где преобладает научно-исследовательская работа, и занимающиеся почти исключительно учебной деятельностью. Кроме того, кризис 2008 г. повлиял на процессы приватизации в высшем образовании.

### Литература

1. Altbach, P.G. Peripheries and centers: Research universities in developing countries / P. G. Altbach // *Asia Pacific Education Review*. – 2008. – № 3. – P. 41–53.
2. McGuinness, A.C. The state and higher education / A.C. McGuinness // *American higher education in the twenty-first century* (2nd ed., pp. 198–225). MD : The Johns Hopkins University Press., 2005.
3. Clark, B.R. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation* / B.R. Clark. – N.Y. : Pergamon Press, 1997. – 380 p.
4. Enders, J. Higher education, internationalization, and the nation-state / J. Enders // *Higher Education*. – 2004. – № 11. – P. 46–60.
5. Teichler, U. Internationalisation of higher education: European experiences / U. Teichler // *Asia Pacific Education Review*. – 2009. – № 10. – P. 12–26.

Гомельский государственный  
университет им. Ф. Скорины

Поступила в редакцию 04.01.2014

## Развитие эмпатических умений как условие успешности межкультурного общения

Л.И. БОГАТИКОВА

Рассматривается проблема развития эмпатических умений как условия эффективности межкультурного общения. Дана трактовка понятия «эмпатия», раскрыта последовательность действий, лежащих в основе формирования эмпатических умений. Для развития эмпатии в рамках межкультурного общения, в частности, способности включаться в ощущения другого человека, принять точку зрения (перспективу) другого, а также способности к пониманию контекста социальных ситуаций и к смене перспектив, т.е. использования сходных «культурных моделей», предлагаются различные задания на основе иноязычного контекста и ситуаций межкультурного общения.

**Ключевые слова:** эмпатия, эмпатические умения, межкультурное общение, способность, смена перспектив, понимание контекста ситуации, перцептивная сторона общения.

The paper considers the issue of developing empathy as the basis of effectiveness of intercultural communication. The interpretation of the concept 'empathy' and the sequence of the actions for developing empathy are suggested. Some techniques for developing empathy which encompasses the capability of understanding the situation, the interlocutor's feelings and emotions, and the change of his views, i.e. the use of appropriate cultural models are also discussed.

**Keywords:** empathy, empathetic skills, intercultural communication, capability, techniques, change of views, understanding of the situation, perception.

Межкультурное общение является одной из основных форм взаимодействия между представителями разных лингвокультур. Оно представляет собой довольно сложную структуру, включающую коммуникативную, перцептивную и интерактивную стороны взаимодействия. Наиболее важной характеристикой общения является перцепция, т.е. восприятие, познание друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания, что предполагает способность правильно и адекватно воспринимать и понимать личность собеседника, прогнозировать его поведение, интерпретировать его мотивы, интенции, намерения и действия. Иными словами, в межкультурном взаимодействии возникает необходимость ориентировки не только в ситуации общения, но и в собеседнике, поскольку, только наблюдая реакцию собеседника, можно внести соответствующие коррективы в свое речевое поведение и добиться взаимопонимания и эффективности общения. Следует заметить, что в рамках одной культуры непосредственное (т.е. без профессиональной подготовки) *успешное общение* основывается на психологических чертах личности, характера, связанных с типом нервной деятельности, таких, как общительность, контактность, коммуникабельность, коммуникативная совместимость [1, с. 414–418]. В процессе межкультурного общения, т.е. при общении представителей различных культур, для его *продуктивности* требуется сформированность и постоянное развитие сложных умений, а именно эмпатии [2, с. 185–186]. Данное понятие трактуется по-разному, в частности, некоторые психологи считают, что «эмпатия основывается на способности временно отодвинуть в сторону собственное восприятие мира и принять альтернативную перспективу» [3, с. 152], другие полагают, что «эмпатия относится к тому, насколько мы можем представить мысли и чувства других людей с их точки зрения» [4, с. 197].

В обучении иноязычной культуре общения нам представляется целесообразным и необходимым опираться на структуру общения, которая отражает суть процесса общения в целом, что предполагает овладение тремя указанными сторонами общения и, в частности, формирование и развитие умений правильно воспринимать личность собеседника со всеми присущими ему национально-культурными характеристиками, прогнозировать его поведение, не только осуществлять обмен информацией, но и уточнять ее и, в общем, реализовывать межкультурное взаимодействие на уровне интеракции.

Перцептивная сторона иноязычного общения предполагает овладение механизмами межличностного восприятия, т.е. познание и понимание людьми друг друга как представителей разных культур на уровне идентификации, эмпатии, аттракции и тесно связанного с ними прогнозирования поведения собеседника, т.е. каузальной атрибуции. В рамках межкультурного общения идентификация означает познание собеседника как представителя другой культуры с присущими ему национально-специфическими характеристиками и особенностями, национальными коммуникативными нормами поведения, определение внутреннего состояния собеседника путем сопоставления себя со своим партнером по общению. Существенную роль для достижения эффективности общения и взаимопонимания между собеседниками, как было сказано выше, играет эмпатия, которая составляет неотъемлемую часть культуры иноязычного общения.

Будучи сложным умением, эмпатия требует определенной последовательности ряда действий или шагов. Предлагается следующая последовательность действий, которые лежат в основе модели формирования способности эмпатического отношения к иноязычному собеседнику и способствуют развитию эмпатических умений:

1. *Допущение наличия «другого» (otherness)* как равноправной и самодостаточной категории без приписывания «другому» оценочных значений. Только при условии, что мы можем принять идею, что мы сами можем быть совершенно другими в других обстоятельствах и при другом воспитании, мы сможем реконструировать то, как мысли и чувства могут меняться в зависимости от перспективы. И только на основе описанной способности мы сможем представить себя не на месте, но внутри другого индивида с его мыслями, чувствами, реакциями на окружающий мир, т.е. сможем воспринимать его эмпатически.

2. *Знание самого себя (self-awareness)*, что предполагает осознание собственных культурных и индивидуальных ценностей, их истоков и их относительной природы; понимание того, что они составляют нашу сущность, однако не являются единственно возможными в мире.

3. *Временный отказ от собственного «я» (suspending self)*, под которым понимается то, что после осознания сущности «другого» и познания собственной личности как продукта родной культуры индивид вырабатывает умение видения одних и тех же событий, ситуаций, состояний, действий в *двойной перспективе одновременно*.

4. *Формирование умения направленного воображения*. В норме воображение индивида либо затрагивает его собственный внутренний мир, либо распространяется на воображаемые им характеристики внешних по отношению к нему явлений, включая других индивидов. Особенностью направленного воображения является то, что оно касается опыта и внутреннего мира другого индивида. Аутентичность, подлинность такого воображения невозможна, во-первых, без прохождения первых трех стадий формирования эмпатических умений, а во-вторых, без представлений воображающего индивида о культуре собеседника, конституирующих факторах его личности и специфических обстоятельствах, в которых он находится.

5. *Осуществление комплексного эмпатического подхода*. После принятия идеи существования «другого», познания собственной сущности, выработки двойного видения и навыков направленного воображения участник межкультурного общения готов к действительному применению своих эмпатических умений, к переживанию, к «испытыванию» того, что испытывает его собеседник, будучи носителем другой культуры с ее ценностями и моделями поведения [2, с. 194–196].

Таким образом, эмпатия состоит из: 1) способности включаться в ощущения другого человека; 2) способности принять точку зрения (перспективу) другого; 3) способности к пониманию контекста социальных ситуаций; 4) способности к смене перспектив, под которой понимается знание ситуации партнера по коммуникации, его чувств, мыслей и ожиданий, т.е. использование сходных «культурных моделей» [5, с. 55]. Фактически эмпатия представляет собой когнитивный процесс, происходящий на более абстрактном уровне. При этом, «если способность принятия чужой точки зрения требует определенной эмоциональной близости, то смена перспектив предполагает определенную эмоциональную дистанцию, которая обеспечивает осознание взглядов инокультурного партнера на данную ситуацию [5, с. 56]. Прогнозирование поведения собеседника или каузальная атрибуция представляет собой механизм интерпретации поступков и чувств другого человека, стремление к выяснению причин поведения собеседника, мотивов [6, с. 26], прогнозирование его последующих коммуникативных действий и поведения в целом.

Для развития выше указанных эмпатических умений автором разработан и находится в стадии апробации комплекс заданий.

Задания для развития *способности включаться в ощущения другого человека*, в частности на:

1) идентификацию личности собеседника, его национально-специфических характеристик и особенностей поведения, например:

– Прочитайте следующие описания. Угадайте, представители каких лингвокультур здесь описаны. Скажите, каким образом внешность персонажей может воздействовать на характер их общения с окружающими. Что происходит, когда физиологическая идентичность преломляется через призму межкультурного восприятия?

– Ознакомьтесь со следующей информацией. Сравните эталон женской / мужской красоты в англоязычной (британской и американской) и русской культурах.

– Знаете ли Вы этого человека? – Отгадайте, о ком идет речь; определите национальный стереотип. Обсудите свой выбор в группах: а) бесшабашный, щедрый, ленивый, необязательный, простодушный, бестолковый, неорганизованный, бесцеремонный, широкая натура; б) вежливый, сдержанный, педантичный, малообщительный, невозмутимый, консервативный, аккуратный, добросовестный, изящный

– *Describe the appearance of an American, Russian, Belarusian, English, African American, Spanish, German, Italian, using the words and expressions given above.*

– *What's on First?*

**Person A.** *Read the following list of «A»'s character traits to another person, in the order given.*

<i>Intelligent</i>	<i>Critical</i>
<i>Industriou</i>	<i>Stubborn</i>
<i>Impulsive</i>	<i>Envious</i>

*Ask that person to choose one word to represent his or her impression of «A».*

**Person B.** *Next, read this list of «B»'s character traits to another person, in the order given.*

<i>Envious</i>	<i>Impulsive</i>
<i>Stubborn</i>	<i>Industrious</i>
<i>Critical</i>	<i>Intelligent</i>

*As before, ask the person to choose one word to represent his or her impression of «B».*

2) определение чувств собеседника, его эмоций, мотивов, значения каких-либо невербальных действий (жестов, мимики);

– *Describe the people in the photo. Judging by the appearance define what culture they are representatives of. Try to guess*

*What is the most important in the life of this person?*

*How does (s)he spend his / her free time?*

*What is her / his favourite book / movie?*

*What is his / her attitude to his /her friends?*

*What's special or remarkable about him /her?*

*How would someone else recognize him /her?*

– *Do you think that the speaker likes or dislikes the people s/he is talking about?*

<i>Di's very thrifty</i>	<i>George's quite bossy.</i>
<i>Molly's usually frank</i>	<i>I find Dave self-important.</i>
<i>Liz's quite broad-minded.</i>	<i>Don't you think Jim's nosy?</i>
<i>Sam can be aggressive</i>	<i>Jill is very original</i>

– *Analyze the following sets of words to see how your reactions may change as the labels change. Comment on your reaction and emotions:*

<i>coffin</i>	<i>casket</i>	<i>slumber room</i>
<i>girl</i>	<i>woman</i>	<i>broad</i>
<i>backward</i>	<i>developing</i>	<i>underdeveloped</i>
<i>the</i>	<i>the deceased</i>	<i>the loved one</i>
<i>corpse</i>		

<i>cheat</i>	<i>evade</i>	<i>find loopholes</i>
<i>janitor</i>	<i>custodian</i>	<i>sanitary engineer</i>
<i>kill</i>	<i>waste</i>	<i>annihilate</i>
<i>war</i>	<i>police action</i>	<i>defensive maneuvers</i>
<i>toilet</i>	<i>bathroom</i>	<i>rest room</i>
<i>senior</i>	<i>aged</i>	<i>old people</i>
<i>citizens</i>		

3) определение по фотографиям людей с выражением «удивления» на лице или с «искусственной» улыбкой и проч.

Следует заметить, что в процессе формирования эмпатических умений иноязычного общения необходимо развивать также способность социокультурной наблюдательности и творческого воображения.

Задания для развития способности принять точку зрения (перспективу) другого:

– Briefly define each of the following terms: radical, pat, freak, swing, rap, pad, grass, gross, crack etc Show the list, without definition to your friends, older relatives and ask them to give their definitions for the words. Compare your meaning for each term with the meaning given by others. Why do you suppose their meanings differed from yours? Pretend it is now the year 2020. On a separate sheet of paper, create new meanings for each of the words listed.

– Choose any personal item (a bag, a pen, a comb, etc.) and introduce its owner on behalf of this item. Tell about its owner something interesting, special or brilliant about this person.

В ситуации овладения иностранным языком значения иноязычной культуры должны интерпретироваться обучающимся, наделяться смыслом, что осуществляется посредством их включения в индивидуальный контекст [7]. Как считает А.Р. Яковлев, усвоить смысл – значит построить некоторую структуру, состоящую из имеющихся представлений в качестве интерпретаторов нового концепта, вводимого в концептуальную систему [8, с. 286].

Задания для развития способности к пониманию контекста социальных ситуаций:

– опишите свое состояние в следующих ситуациях: «Вы опаздываете на вокзал. Ваш поезд отправляется через 20 минут, а, чтобы добраться на вокзал, нужно около 30 минут», «Вы спускаетесь в темный подвал», «Вас пригласили на прием к английской королеве», «Вы оказались в толпе людей». Обратите внимание на состояние своего собеседника в аналогичной ситуации и сравните его.

Задания для развития способности к смене перспектив, под которой понимается знание ситуации партнера по коммуникации, его чувств, мыслей и ожиданий, т.е. использование сходных «культурных моделей»:

– Answer the following questions and discuss them with your group mates:

1. Would you feel comfortable using obscenities with any of the following people? Why or why not?

<i>Your grandparent</i>	<i>Your rector of the university</i>	<i>Your team coach</i>
<i>Your best friend</i>	<i>Your head of the company</i>	<i>Your instructor</i>
<i>Your sister / brother</i>	<i>Your neighbour</i>	<i>Your teacher</i>

2. How would your answers to question 1 change if you were in each of the following environments?

<i>Fancy restaurant</i>	<i>Your den</i>	<i>University cafeteria</i>
<i>Truck-stop diner</i>	<i>Classroom</i>	<i>Sports stadium</i>
<i>Your living room</i>	<i>Department store</i>	<i>Auditorium</i>

3. How would your answers change if each person listed in questions 1 was a man? How would your answers change if each person listed in questions 1 was a woman? To what extent, if any, did your responses vary? Why?

– Choose a partner and select one of the following topics to discuss (an embarrassing situation, capital punishment, lying). One person begins the discussion. Before adding ideas, the second person must paraphrase the first speaker's statement. If the paraphrase is accurate, the second person may continue by offering his or her own thought. However, if the paraphrase is inaccurate, the second person must correct any misperceptions. Only when the first speaker agrees that the paraphrase is accurate may the second person continue.

e.g. PERSON 1. My boss is really trying to fire me.

PERSON 2. If I understand you / If I am not mistaken, you believe your boss is out to replace you. Do I have it straight?

Таким образом, эмпатические умения позволяют индивиду познать то, каких действий и какого восприятия «другие» ожидают по отношению к себе с точки зрения их собственной перспективы, миропонимания, ценностей, культурных норм и правил коммуникативного поведения. Развитие эмпатических умений требует целенаправленной тренировки и организации практики в общении, обеспечивающей определенную последовательность действий для формирования способности включаться в ощущения другого человека, принять точку зрения (перспективу) другого, а также способности к пониманию контекста социальных ситуаций и к смене перспектив, т.е. использования сходных «культурных моделей», что, несомненно, будет способствовать достижению взаимопонимания и эффективности межкультурного общения.

### Литература

1. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
2. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
3. Stewart, E.C. American Cultural Patterns. A Cross-Cultural Perspective / E.C. Stewart, M.J. Bennett. – USA: Intercultural Press, Inc., 1991. – 192 p.
4. Bennett, M.J. (ed.) Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected readings / M.J. Bennett. – Intercultural Press, Inc., 1998. – 272 p.
5. Моосмюллер, А. Межкультурная компетентность и этноцентризм / А. Моосмюллер // Межкультурная коммуникация: парадигмы исследования и преподавания: материалы межвузовской научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – с. 52–63.
6. Фомин, Ю.А. Психология делового общения / Ю.А. Фомин. – 3-е изд, пераб. и доп. – Минск : Амалфея, 2003. – 448 с.
7. Никифоров А.Л. Семантическая концепция понимания / А.Л. Никифоров // Загадка человеческого понимания. М. : Политиздат, 1991. – С. 72–94.
8. Яковлев А.Р. Языковое сознание. Содержание и функционирование. / А.Р. Яковлев – М. : МГЛУ, 2000. – 326 с.

## Классификация специальных упражнений в тренировке метательниц копья

В.А. БОРОВАЯ, М.В. КОНЯХИН

Представленная в статье классификация специальных упражнений, применяемых в тренировке копьеметательниц, позволила разработать инновационную экспериментальную методику по формированию оптимального технического исполнения соревновательного действия на основе выявленных особенностей его биомеханической структуры. Применение данной методики на практике способствовало эффективности реализации двигательной задачи и достижению более высокого уровня спортивной результативности.

**Ключевые слова:** специальные упражнения, метание копья, техника выполнения, точности самооценки кинематических и динамических характеристик броска, моторных способностей спортсменок.

The paper presents the classification of special exercises used in training javelin throwers, which allowed the development of an innovative experimental procedure for the formation of the optimal technical mastery performance of competitive action, based on the identified features of its biomechanical structure. Application of this technique in practice helped to improve implementation of the decision of the motor task and achieve a higher level of athletic performance.

**Keywords:** special exercises, javelin-throwing, performance technique, accuracy of self-kinematic and dynamic characteristics of the throw and motor abilities of female athletes.

**Введение.** В настоящее время в метании копья при одинаковом уровне функциональной подготовленности большинство спортсменок добивается гораздо более скромных результатов по сравнению с мастерством избранных, затратив порой в процессе обучения не менее, чем они, физических усилий и времени. Высоких результатов добиваются спортсменки, которым удается максимально реализовать свои двигательные качества в очень рациональной технике броска. Этому способствует более умелое использование в тренировочном процессе строго ограниченного количества специальных упражнений.

В сознании большинства тренеров обучение в метании копья ограничивается предварительным ознакомлением с техникой конкретного спортивного упражнения и продолжается лишь на начальных этапах спортивного совершенствования. Все остальное время происходит тренировка – повторение усвоенного. Предполагается, что совершенствование способа выполнения броска происходит само по себе.

Предлагаемые различными авторами упражнения [1], [4], [5]–[7], [10], как правило, применяются в учебно-тренировочном процессе всеми представительницами данного вида легкой атлетики, но их использование носит бессистемный характер. Нет обоснованных рекомендаций для выбора конкретного упражнения для отдельно взятой спортсменки на различных этапах подготовки.

**Цель исследования** – классификация специальных упражнений, применяемых в тренировке квалифицированных копьеметательниц.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Специальные упражнения являются основным средством совершенствования технического мастерства метательниц копья, которое осуществляется в двух направлениях: максимизация полноты решения двигательной задачи (рисунок 1) и развитие специфических двигательных качеств метательниц (рисунок 2). Согласно принципу динамического соответствия [2], специальные упражнения должны соответствовать соревновательному по следующим критериям: группам мышц, вовлекаемых в работу; амплитуде и направлению движения; акцентированному участку амплитуды движения; величине усилия и времени его развития; скорости движения; режиму работы мышц.

В соответствии со способом решения выявленных задач совершенствования технического мастерства копьеметательниц мы предлагаем разделить специальные упражнения на

группы, каждой из которых будут соответствовать свои особенности в нагрузке: по содержанию, по объему, по дополнительным условиям выполнения. За основу разработки принята классификация Л.П. Матвеева – по степени сходства (близости) либо различия используемых специальных упражнений с целевой соревновательной деятельностью [8].

**Первая группа** – упражнения, предельно моделирующие параметры целевой соревновательной деятельности.

Эта группа предусматривает выполнение целостного соревновательного упражнения в тренировке с максимальной интенсивностью усилий и высокой скоростью. Исходя из целевой направленности, эти упражнения могут применяться с помощью двух групп методических приемов. Задачей первой из них является постепенное повышение скорости выполнения упражнения, чтобы планомерно адаптировать организм спортсменов к специфическому скоростному режиму работы. Другая группа упражнений рассчитана на периодическое превышение освоенной скорости с целью выведения организма на новый, более высокий уровень функциональных возможностей. В обоих случаях техника выполнения упражнения не должна нарушаться. В метании копья эти методические приемы применяются следующим образом: предварительная часть разбега выполняется на оптимальной скорости, а затем она увеличивается к финальному усилию до максимально возможной. При этом контролируется ритмическая структура всего движения, угол атаки и угол вылета снаряда. От занятия к занятию скорость метания следует постепенно повышать, а также увеличивать мощность усилий в финале, контролируя технику и дальность броска. В другом варианте сначала выполняются броски на максимально возможной скорости, но не с максимальной интенсивностью. Дальность метаний постепенно увеличивается, но при нарушении техники скорость следует снижать. В связи с остротой нагрузки, предъявляемой к организму спортсменов при метаниях с разбега на около максимальной скорости и с максимальной интенсивностью, применение этих упражнений лимитировано. Они используются не чаще двух раз в неделю в предсоревновательный период.

**Вторая группа** – упражнения, воспроизводящие состав соревновательной деятельности фрагментарно либо (и) с иными оправданными изменениями ее параметров.

В зависимости от преимущественной направленности их тренирующего воздействия на структурные компоненты двигательного состава системы движений эти упражнения подразделяются на:

1. *специальные упражнения, основу которых составляют элементарные действия (группа движений, имеющих общую подцель) биокинематической цепи основного действия.* Эти упражнения позволяют решать несколько задач: развитие координационных способностей (освоение амплитуды отдельных элементов, воспитание специальных физических качеств и подготовки мышечного и сухожильно-суставного аппарата к динамическим нагрузкам). В этих упражнениях ведущее место занимает развитие специальных качеств в сочетании с техническими элементами, то есть содержание таких упражнений имеет локальную направленность по овладению и совершенствованию техники адекватной основному действию. Кроме того, эти упражнения используются для исправления ошибок в технике, а также для воспитания точности выполнения биомеханических параметров и формирования умения максимально использовать основные механизмы двигательного действия (рисунок 1).

2. *специальные упражнения, представляющие собой биомеханизмы биокинематической цепи основного действия.* Биомеханизм – модель части опорно-двигательного аппарата человека, функционирование которой в соответствии с программой управления мышцами обеспечивает достижение цели. В частности, повышает эффективность двигательного действия за счет преобразования одного вида энергии в другой, или способствует экономизации метаболической энергии, или способствует выходу максимума механической мощности без выхода за определенные физиологические критерии оптимальности функционирования организма [9].

Эти упражнения применяются для развития психомоторных качеств копьеметателей (рисунок 2). Здесь двигательные действия рассматриваются как способы решения двигательных задач, формируемых в сознании спортсмена. основополагающим подходом в разработке специальных упражнений явилось упрощение двигательной задачи, позволяющее уменьшить число



Рисунок 1 – Структура основных элементов двигательной задачи в метании копья, влияющих на полноту реализации ее решения

управляемых эффекторных параметров и упростить обработку поступающей афферентации.

В зависимости от направления решения двигательной задачи мы использовали три группы специальных упражнении:

- 1). упражнения с уменьшением избыточного числа степеней свободы;
- 2). упражнения с использованием акцентированного воздействия на нервно-мышечный аппарат для создания двигательной подсказки;
- 3). упражнения, основанные на принудительном перемещении тела и звеньев человека в ходе выполнения двигательных действий;



Рисунок 2 – Специфические функциональные возможности метательниц, определяющих результат в метании копья

3. *Специальные упражнения, представляющие собой отдельные временные ряды (фазы) биокинематической цепи основного действия.* Фаза движения – это отрезок времени между граничными моментами (существенной сменой заданий по изменениям биомеханических характеристик) и граничными позами в эти моменты. Каждый временной ряд – это не просто сумма сформированных элементарных действий и биомеханизмов. При их взаимодействии наблюдаются эмерджентные характеристики, новые, уникальные свойства системы движений, возникающие в результате синергетического взаимодействия ее элементов. Новая функциональность системы свидетельствует о том, что взаимодействие частей

в целом представляет значительно большую сложность, чем простое их суммирование. Каждая фаза – это не столько самостоятельный конструктивный элемент, сколько ориентир, позволяющий синхронизировать многочисленные характеристики в потоке движений. Контроль правильности выполнения таких упражнений осуществляется как по количественным критериям (результат), так и по внешней оценке техники движений (визуальные критерии качества техники).

При разработке методики применения специальных упражнений с целью формирования планируемых адаптационных изменений следует определить возможный способ воздействия избранных средств на организм спортсменов. Упражнения первой и второй групп можно классифицировать в зависимости от направленности тренирующего воздействия:

4. *Специальные упражнения интегрального (одновременного) воздействия*, направленные на совершенствование техники движения и одновременное развитие специфических двигательных качеств.

Эффективность их применения зависит от величины сопротивления. Чрезмерное увеличение сопротивления (по сравнению с соревновательным) при выполнении специальных упражнений исключает возможность не только технического совершенствования, но и развития специфических двигательных качеств. В этом случае основная нагрузка переносится на неспецифические мышечные группы, и упражнение становится средством общей силовой подготовки.

Чтобы в тренировке метательниц копья одновременно развивались скоростно-силовые качества мышечных групп, несущих основную нагрузку при метании, и совершенствовалась техника броска, необходимо преодолевать сопротивления, по весу равные соревновательному (600 г), с субпредельной и предельной интенсивностью. При метании утяжеленного снаряда ухудшаются пространственные и временные биомеханические характеристики броска, а также уменьшается скорость выполнения упражнения. При метании облегченного снаряда (450–500 г) ухудшаются условия для развития специальной силы работающих мышечных групп. При метании основного снаряда, но с интенсивностью ниже субпредельной, происходит локальное развитие силового компонента скоростно-силовых качеств и совершенствование отдельных биомеханических параметров броска.

В связи с тем, что специальные упражнения интегрального воздействия требуют максимальной интенсивности, их применение в тренировке квалифицированных копьеметательниц крайне ограничено. При общем объеме бросковой работы одной рукой у спортсменок I – II разрядов  $12990 \pm 1510$  бросков, метания основного снаряда с разбега более пяти шагов и интенсивностью более 60% составляют  $660 \pm 80$  бросков, у высококвалифицированных метательниц (КМС–МС) эти объемы соответственно равны  $7250 \pm 650$  и  $320 \pm 30$  бросков.

5. *Специальные упражнения аналитического (избирательного) воздействия*, которые характеризуются избирательным развитием отдельных компонентов специальных двигательных качеств при сохранении общей специфической структуры движения. Например, основой физиологического механизма развития специфических скоростно-силовых качеств метательниц копья является совершенствование необходимых нервно-координационных отношений – внутримышечной и межмышечной координации. Внутримышечная координация совершенствуется, прежде всего, в процессе преодоления сопротивлений, по весу равных соревновательному или превышающих его, а межмышечная координация – в упражнениях с сопротивлениями меньше соревновательного, за счет уменьшения длительности усилий.

*Третья группа – упражнения, требующие преимущественных проявлений тех же функциональных качеств, какие проявляются в избранной соревновательной деятельности, но по форме отчасти отличные от ее компонентов.*

Это физические упражнения, позволяющие локально развивать функциональные качества отдельных мышечных групп в соответствии с внутренней структурой основного соревновательного действия, когда сохранить внешнюю структуру его методически невозможно. К ним относятся упражнения с отягощением, имитационные упражнения с резиновым амортизатором и метания из различных исходных положений.

По мнению Ю.В. Верхошанского в упражнениях с отягощением величина сопротивления (от максимального) влияет на решение различных задач по развитию специальных

физических качеств: 15–20 % – на развитие быстроты и частоты неотягощенных движений; 30–50 % – на развитие скорости движений при незначительном внешнем сопротивлении; 50–70 % – на развитие скорости движений и взрывной силы при умеренном внешнем сопротивлении; 70–100 % – на развитие максимальной и взрывной силы, проявляемой в условиях значительного внешнего сопротивления [3].

**Выводы.** Данная классификация специальных упражнений позволила разработать экспериментальную методику по формированию оптимального технического исполнения соревновательного действия на основе выявленных особенностей его биомеханической структуры. Экспериментальная апробация показала ее высокую эффективность как фактора оптимизации всего учебно-тренировочного процесса. По сравнению с предшествовавшим годичным циклом, когда методика не применялась, в экспериментальном макроцикле достигнуто статистически достоверное ( $p < 0,01$ ), более чем трехкратное (с +5,81% до +22,87%) ускорение средних темпов роста спортивной результативности испытуемых при том, что темпы прироста показателей специальной подготовленности изменились незначительно: от 0,3 % в прыжке в длину с места, тройном прыжке с места и броске ядра (3кг) вперед, до 1,8 % в броске ядра из-за головы с разбега, что свидетельствует о повышении реализации решения двигательной задачи спортсменок в соревновательном упражнении на основе улучшения способности к точному выполнению биомеханических параметров броска и максимизации использования основных механизмов двигательного действия.

Таким образом, разработанная классификация специальных упражнений позволяет систематизировать их применение в соответствии с целевой направленностью и возможным способом воздействия избранных средств на организм спортсменок.

### Литература

1. Бакаринов, Ю.М. Адекватность специальных упражнений копьеметателей / Ю.М. Бакаринов, А.А. Желудев, И.Л. Жуков // Научно-спортивный вестник. – 1990. – № 1. – С. 11–14.
2. Верхошанский, Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю. В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорт, 1970. – 263 с.
3. Верхошанский, Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю.В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 330 с.
4. Дмитрусенко, О.З. Экспериментальное исследование влияния вариативной системы скоростно-силовой подготовки на развитие тренированности высококвалифицированных метателей копья: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.З. Дмитрусенко; Всесоюз. науч.-исслед. ин-т физ. культуры. – М., 1977. – 24 с.
5. Карпеев, А.Г. Исследование техники метания копья и некоторые пути совершенствования технической подготовленности копьеметателей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Карпеев; Омск. гос. ин-т физ. культуры. – Омск, 1973. – 17 с.
6. Константинов, О.В. Специальные упражнения копьеметателей / О.В. Константинов // Легкая атлетика. – 1974. – № 2. – С. 23.
7. Матвеев, Е.Н. Экспериментальное обоснование применения специальных упражнений для развития скоростно-силовых качеств у метателей копья: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Матвеев; Гос.центр. ордена Ленина ин-т физ. культуры. – М., 1967. – 20 с.
8. Матвеев, Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты / Л.П. Матвеев. – 4-е: изд., испр. и доп. – СПб. : Лань, 2005. – 384 с.
9. Селуянов, В. Н. Теория и практика дидактики развивающего обучения в подготовке специалистов по физическому воспитанию: Труды сотрудников проблемной научно-исследовательской лаборатории РГАФК. / Научный руководитель В.Н. Селуянов. – М. : Физкультура, образование и наука, 1996. – 106 с.
10. Тренажеры и специальные упражнения в легкой атлетике.– изд. 2-е перераб. и доп. / под ред. В.Г. Алабина, М. П. Кривоносова. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 222 с.

УДК 573.2.015.31-053.4+37.018.58

## Воспитание чувства комического у старших дошкольников: результаты формирующего эксперимента

Т.И. ВАЛЕНТЬЕВА

Освещаются результаты контрольного среза, проведенного после завершения формирующего этапа эксперимента, направленного на воспитание чувства комического у старших дошкольников; приводится содержание и методика работы, представлен качественный и количественный анализ полученных результатов.

**Ключевые слова:** чувство комического, старшие дошкольники, воспитание, педагогическая диагностика, контрольный срез.

In the paper the results of the reference check, conducted after completion of the forming stage of the experiment and directed on upbringing of sense of comic for senior under-fives are lighted up. The author cites the content and methodology of work and represents a qualitative and quantitative analysis of the results.

**Keywords:** sense of comic, senior under-fives, upbringing, pedagogical diagnostics, control cut.

**Введение.** Среди проблем, связанных с воспитанием дошкольников, особое место занимает развитие их эмоционально-чувственной сферы, которая является незаменимой составляющей социальной компетентности подрастающей личности. Один из путей эффективного решения этой задачи связан с воспитанием у старших дошкольников чувства комического.

Чувство комического относится к эстетическим категориям и предполагает наличие у ребенка знаний об окружающем мире, умения оценивать его объекты и явления с точки зрения целесообразности – противоречивости, адекватно реагировать на них, используя вербальные и невербальные способы, воссоздавать и создавать собственное смешное. По мнению ученых, чувство комического не передается генетически, оно воспитывается и корректируется. Благодаря этому происходит улучшение и обогащение отношений ребенка с окружающими его людьми. Недостаточное внимание к этим вопросам может спровоцировать возникновение у него трудностей как в проявлении своих чувств и эмоций, так и в понимании эмоциональных состояний других людей, привести к нарушению межличностных отношений.

В связи с этим в рамках формирующего этапа эксперимента нами проводилась работа, направленная на воспитание у старших дошкольников чувства комического. Данные контрольного среза, которые мы приводим ниже, свидетельствуют о ее результативности.

**Цель статьи** – раскрыть содержание, методику и результаты контрольного среза, ориентированного на выявление уровней воспитанности чувства комического у старших дошкольников.

Контрольный срез проводился как в экспериментальной, так и в контрольной группах, между которыми не существовало резких отличий ни в отношении наполняемости, ни в отношении распределения старших дошкольников по уровням воспитанности чувства комического. Для работы применялся специально подобранный комплекс взаимосвязанных методов, основное место среди которых занимали беседы, устный опрос, выполнение творческих заданий, метод проблемных ситуаций, работа с рисунками, целенаправленные педагогические наблюдения, метод социометрии. Диагностические процедуры выполнялись индивидуально или с небольшими группами детей в несколько этапов.

**Результаты исследования и их обсуждение.** При помощи бесед и наблюдений устанавливалось отношение старших дошкольников к комическому. Положительное отношение к смешному в процессе беседы словесно выразили 67 (65%) детей контрольной группы и 88 (89,8%) детей экспериментальной группы. Необходимо отметить, что методом наблюдений у детей экспериментальной группы было зафиксировано активное использование комического в процессе разных видов деятельности: адекватное употреблениелюбимых фраз комических героев, разыгрывание (по собственной инициативе) смешных сценок, организация смешных игр, пересказ юморесок и детских анекдотов, соответствующих ситуации.

Конкретные продукты комического содержания (анекдоты, комиксы, карикатуры, сказки, юморески, стихотворения, кино- и мультфильмы, киножурналы, радио- и телепередачи, смешные игры) смогли вспомнить и объяснить, что именно в них кажется комическим, вызывает смех 8 (8,2 %) детей контрольной группы. Преимущественно назывались такие виды, как мультфильмы и юмористические телепередачи, хотя не все они, на наш взгляд, соответствуют возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста. Вспомнить и рассказать историю, в которой бы ребенок воспринимал себя в качестве субъекта комической ситуации, не смог ни один из детей контрольной группы. В экспериментальной группе 18 (15,5 %) детей без особых затруднений вспомнили произведения комического содержания, живо и эмоционально пересказывали наиболее рассмешившие их эпизоды, воспроизвели полюбившиеся фразы комических персонажей. 12 (12,3 %) детей экспериментальной группы назвали неприятные ситуации, неудачи, которые им удалось преодолеть благодаря чувству комического, поднять настроение себе и другим, придумав смешное описание происходящего. Дети, которые входили в экспериментальную группу, рассказывали о том, как они помогали воспитателю придумывать смешные наказания для неаккуратных, непослушных, жадных, завистливых, ленивых, плакс, тех, кто зазнается и трусит, проявляет другие негативные качества (придумывали им звания и комичные награды за плохие поступки, например, «Выдающиеся хрюшки сентября», «Совсем непохвальная грамота»).

В процессе наблюдений установлено, что стремление поднять настроение себе и другим характерно для 9 (8,7 %) детей контрольной группы. Однако это преимущественно выражалось при помощи способов, которые могли причинить физическую боль или моральные страдания объектам смеха, а также в не соответствующем ситуации гримасничанье. Что касается экспериментальной группы, то, как показали наблюдения, 15 (15,3 %) входивших в ее состав старших дошкольников применяли адекватные приемы использования комического с целью улучшения настроения себе и другим. Например, Дима П. вспомнил, как они столкнулись с Андреем Д. и больно ударились лбами. Вместо того, чтобы разозлиться или заплакать, он пошутил: «Мы как козлики из сказки, которые встретились на мостике».

При помощи следующего вида работы мы пытались установить, правильно ли старшие дошкольники понимают содержание произведений разных видов комического (юмор, сатира, ирония). С этой целью предлагали им послушать отрывки из книги Г. Остера «Вредные советы» (ирония), Ю. Чичева «Смешнушки» (юмор), В. Юрченко «Сказка про трех сыновей» (сатира). Слушание сопровождалось рассматриванием иллюстраций, которые прилагались к произведениям. Правильно понять сущность всех предложенных произведений и эмоционально адекватно прореагировать на них смогло 9 (8,7 %) старших дошкольников контрольной группы и 12 (12,2 %) старших дошкольников экспериментальной группы. Наибольшие трудности возникли в правильном понимании иронического произведения.

Проводилась также работа, в процессе которой выясняли понимание старшими дошкольниками переносного значения стойких фразеологических выражений. Выполняя первое задание, необходимо было соотнести буквальное содержание фразем с комичным их изображением и ответить, правильно ли проиллюстрированы выражения. Если ребенок давал правильный ответ, просили объяснить, что эти выражения означают на самом деле а когда их употребляют в переносном значении. Среди детей контрольной группы ни один ребенок не смог выполнить это задание полностью. В экспериментальной группе с ним справились 9 (9,2 %) старших дошкольников.

Наиболее сложными оказались задания на генерирование собственных продуктов комического.

Выполняя первое задание, старшие дошкольники должны были выбрать из комплекта карточек М. Лебедевой «Эти разные эмоции» (представлены люди и сказочные герои, выражающие каждую из семи основных эмоций: радость, страх, гнев, интерес, стыд, отвращение, грусть) эмоцию радости. Успешно с заданием справилось 67 (65,1 %) детей контрольной группы и 95 (96,9 %) детей экспериментальной группы.

Во втором задании предлагалось найти несоответствия на иллюстрациях Р. Бутчкова «Обед» и «В поле». Результаты показали, что, рассматривая первую иллюстрацию, 45 (43,7 %) детей контрольной группы, хотя и нашли изображенные на ней несоответствия, не проявили эмоциональной реакции. Найденные несоответствия вызвали адекватную улыбку и смех только у 17 (16,5 %) детей этой группы. Остальные не смогли выполнить задание.

Что касается экспериментальной группы, то здесь 75 (76,5 %) детей выразили яркую положительную реакцию на найденные несоответствия. Остальные дети не смогли увидеть большую часть несоответствий, что относим на счет недостаточно развитой наблюдательности.

Рассказать смешную историю, анекдот или юмореску смогли 9 (8,7 %) детей контрольной группы и 17 (17,3 %) старших дошкольников экспериментальной группы. Причем большая часть детей контрольной группы рассказывала анекдоты и истории, которые можно отнести к категории «злорадного смеха», что противоречит наличию чувства комического и свидетельствует об отсутствии позитивных эмоций и эмпатических способностей.

Умение генерировать собственное комическое проверялось путем выполнения старшими дошкольниками системы заданий: продолжить предложение так, чтобы оно стало смешным; дать смешной ответ на загадку-шутку; придумать название к смешной картинке; придумать рассказ по серии сюжетных картинок, создать смешную сказку на основе кумулятивной сказки; нарисовать рисунок «Страны – наоборот» и составить рассказ про эту страну.

Например, для выполнения задания на придумывание смешного названия рисунку или смешной фразы, которую произносит персонаж сказки, показывали изображение избушки на курьих ножках, у которой одна нога одета в носок, а на босой ноге избушка подпрыгивает. Перед избушкой сидит Баба-Яга и вяжет огромный носок. Дети контрольной группы не смогли придумать ни названия к рисунку, ни остроумной фразы сказочного персонажа, в то же время у 8 (7,8 %) детей из этой группы рисунок вызвал смех. В экспериментальной группе остроумное смешное название к рисунку придумали 8 (8,2 %) детей.

В следующем задании предлагалось разместить серию сюжетных картинок в логической последовательности и составить связный смешной рассказ. На первой картинке изображен дед и желтый полукруг с зелеными лепестками, виднеющийся из земли; на второй персонажи сказки «Репка» тянут этот полукруг из земли; на третьей – персонажи разбегаются в страхе, увидев, что вытащенная «репка» оказалась летательным кораблем инопланетян. У «репки» остается только перепуганный дед, с которым за руку здоровается дружелюбный маленький желтый инопланетянин. Смешной рассказ составили 7 (6,8%) старших дошкольников контрольной группы и 10 (10,2 %) старших дошкольников экспериментальной группы.

В процессе проведения контрольного среза старшим дошкольникам также предлагалось создать смешную сказку на основе известной. За основу предлагалась сказка «Курочка Ряба». В контрольной группе выполнить задание смогли только 3 (2,9 %) ребенка. Для детей экспериментальной группы это задание также вызвало некоторые трудности, на высоком уровне с этим заданием справились лишь 9 (9,2 %) детей. В то же время следует отметить, что эти старшие дошкольники во время сочинения новой сказки использовали разнообразные средства создания комического: изменяли сказочные объекты на другие, не соответствующие содержанию, создавали алогизмы внешнего вида героев, предлагали несоответствия в характеристиках объектов, их функций должному. Например, курочка снесла (пуговицу, горошину, слиток золота, теннисный мячик и др.); у курочки (хвост павлина, тело покрыто колючками, уши медведя и др.); баба (говорила басом, ездила на гоночном автомобиле); дед (носил прическу из трех косичек, одевал юбку и платок и пел частушки); баба и дед вместо плача стали (барабанить в кастрюли, танцевать, петь и др.), курочка, в свою очередь, (снесла сто простых яиц, начала петь голосом оперной певицы, танцевать рэп и др.).

Нарисовали смешную «Страну Наоборот» 6 (5,8 %) старших дошкольников контрольной группы, остальные просто нарисовали рисунки с нарушением несоответствий. 14 (14,3 %) старших дошкольников выполнили рисунки в соответствии с нашими указаниями. Предложенные детьми контрольной группы несоответствия касались размеров и цвета изображаемых объектов. Рассказы в своем большинстве отличались низкой эмоциональностью, их содержание часто ограничивалось перечислением изображенных несоответствий: «снег зеленый», «кот меньше мышки», «розовая елка» и др. Дети экспериментальной группы подошли к выполнению этого задания более творчески: использовали довольно широкий спектр средств создания комического, кроме несоответствий в цвете и размере объектов, изображали несоответствия в форме, свойствах объектов, предлагали пространственные и временные несоответствия и др. Описывая придуманные страны, употребляли такие фразы, как «деревья растут вверх корнями», «звери вьют гнезда на деревьях, а птицы живут в норах», «реки из малинового компота, в них водятся розовые медведи», «рыбы летают по небу, ныряют в тучах» и др.

В процессе контрольного среза использовалась социометрия по методике Т. Репиной «Секрет», адаптированной для детей дошкольного возраста с целью выявления социометрического статуса каждого ребенка в группе, характера отношений между детьми и степени благополучия в группе. Проверялось предположение о том, что воспитание чувства комического способствует налаживанию и улучшению межличностных отношений. Во время констатирующего этапа эксперимента было установлено, что дети-лидеры, которые имеют в группе высокий социометрический статус, характеризуются высоким уровнем воспитанности чувства комического. В результате наблюдений было установлено общее повышение внутригрупповых положительных эмоционально-психологических отношений. Среди детей экспериментальной группы уменьшилось количество «непринятых» (на 5,1 %), малочисленная, но все же существующая на этапе констатирующего эксперимента группа «изолированных» детей после завершения формирующего этапа эксперимента перестала существовать, уровень сплоченности детей повысился до 23,5 %, а коэффициент сплоченности возрос с 64,3 % до 78,6 %.

Описывая результативность формирующего эксперимента, мы опирались на положение воспитанности чувства комического как интегративного личностного образования, включающее три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий.

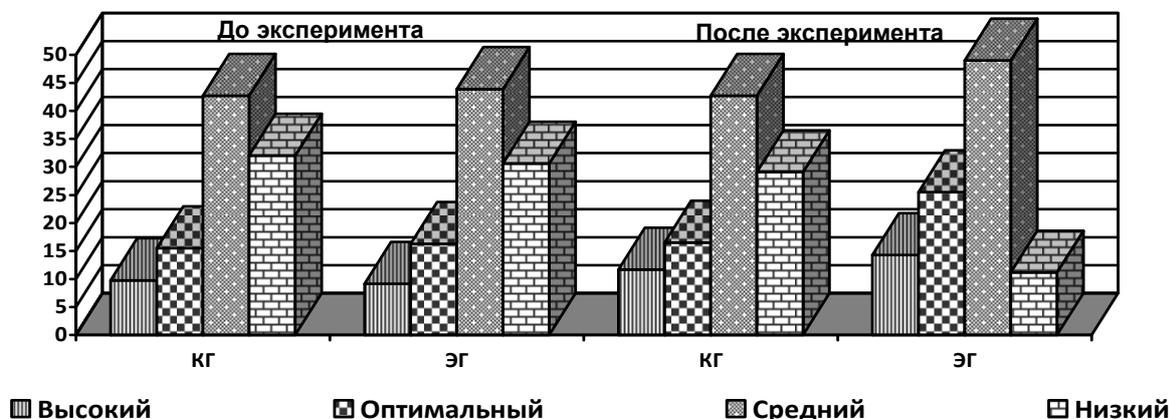
При определении уровней воспитанности чувства комического когнитивным компонентом в экспериментальной группе было установлено наличие у старших дошкольников основательных знаний о надлежащих и противоречивых взаимосвязях между объектами и явлениями окружающей действительности. Дети имели достаточно четкие представления о многозначных словах и выражениях, употреблении их в прямом и переносном значении, задумывались и рассуждали о значении чувства комического в жизни людей.

Таблица 1 – Уровни воспитанности чувства комического старших дошкольников контрольной и экспериментальной групп по когнитивному компоненту до и после завершения формирующего эксперимента, %

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	9,8	9,2	11,7	14,3
Оптимальный	15,5	16,3	16,5	25,5
Средний	42,7	43,9	42,7	49
Низкий	32,0	30,6	29,1	11,2

Обобщенные результаты уровней воспитанности чувства комического старших дошкольников по когнитивному компоненту представлены в таблице 1 и на гистограмме 1.

Гистограмма 1 – Динамика уровней воспитанности чувства комического старших дошкольников контрольной и экспериментальной групп по когнитивному компоненту до и после завершения формирующего эксперимента, %



По данным таблицы 1 и гистограммы 1 видно, что в контрольной группе позитивные сдвиги в уровнях воспитанности чувства комического по когнитивному компоненту были сравнительно незначительными: по высокому уровню прогресс составил 1,9 %, по оптимальному – 1 %,

тогда как в экспериментальной группе количество старших дошкольников высокого уровня увеличилось на 5,1 %, оптимального – на 9,2 %, среднего – на 5,1 %, существенно уменьшилась численность детей, которые по результатам констатирующего эксперимента были отнесены к низкому уровню воспитанности исследуемого личностного образования.

Анализ и обобщение результатов, которые были получены в экспериментальной группе, показали заметное увеличение количества детей, которые выявляли стойкое позитивное отношение к смешному, часто просили почитать или рассказать что-нибудь смешное, провести смешную игру, разыграть смешные сценки. У этих старших дошкольников зафиксирована адекватная чувственная реакция на смешное, они умели вполне сознательно воспринимать объекты и явления, признанные комическими с общенаучных позиций морали и эстетики. Значительно уменьшилась группа детей, которые оставались равнодушными к комическому.

В контрольной группе подобные изменения зафиксированы не были. Большинство старших дошкольников проявляли индифферентное отношение к комическому, среди детей этой группы 6,8 % имели склонность к проявлению сарказма и злой иронии.

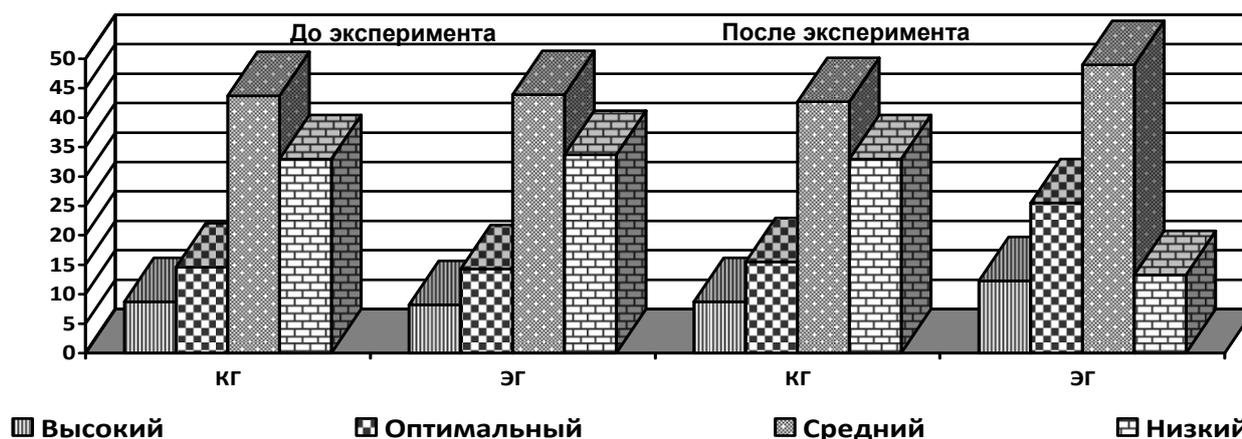
Обобщенные результаты за уровнями воспитанности у старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп чувства комического по эмоционально-ценностному компоненту представлены в таблице 2 и гистограмме 2.

Таблица 2 – Уровни воспитанности чувства комического старших дошкольников контрольной и экспериментальной групп по эмоционально-ценностному компоненту до и после завершения формирующего эксперимента, %

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	8,7	8,2	8,7	12,3
Оптимальный	14,6	14,3	15,5	25,5
Средний	43,7	43,9	42,7	49
Низкий	33	33,7	33	13,3

Проверке по эмоционально-ценностному компоненту подлежали эмоциональное отношение детей к смешному, адекватная чувственная реакция к нему; стремление испытывать и создавать комическое.

Гистограмма 2 – Динамика уровней воспитанности чувства комического старших дошкольников контрольной и экспериментальной групп по эмоционально-ценностному компоненту до и после завершения формирующего эксперимента, %



Сравнение результатов контрольного среза по эмоционально-ценностному компоненту в группах показало, что количество старших дошкольников контрольной группы, которые были отнесены к высокому уровню воспитанности чувства комического, не изменилось, тогда как в экспериментальной группе этот показатель возрос на 4,1 %. Еще больший прогресс был зафиксирован среди старших дошкольников экспериментальной группы, которые принадлежали к оптимальному уровню воспитанности исследуемого качества, их количество увеличилось на 11,2 %.

В связи с повышением наполняемости более высоких уровней значительно (на 20,4 %) уменьшилось в ЭГ количество старших дошкольников с низким уровнем воспитанности чувства комического.

В контрольной группе существенных позитивных изменений по эмоционально-ценностному компоненту выявлено не было.

Важное значение в воспитании чувства комического имеет поведенческий компонент. Его основными показателями было определено умение видеть несоответствия, противоречия в реальных и воображаемых объектах и явлениях, способность создавать собственное комическое, используя языковые и неязыковые выразительные средства.

По данным таблицы 3 и гистограммы 3 видно, что формирование показателей этого критерия вызывало наибольшие трудности у старших дошкольников и показало более низкую результативность по сравнению с другими критериями.

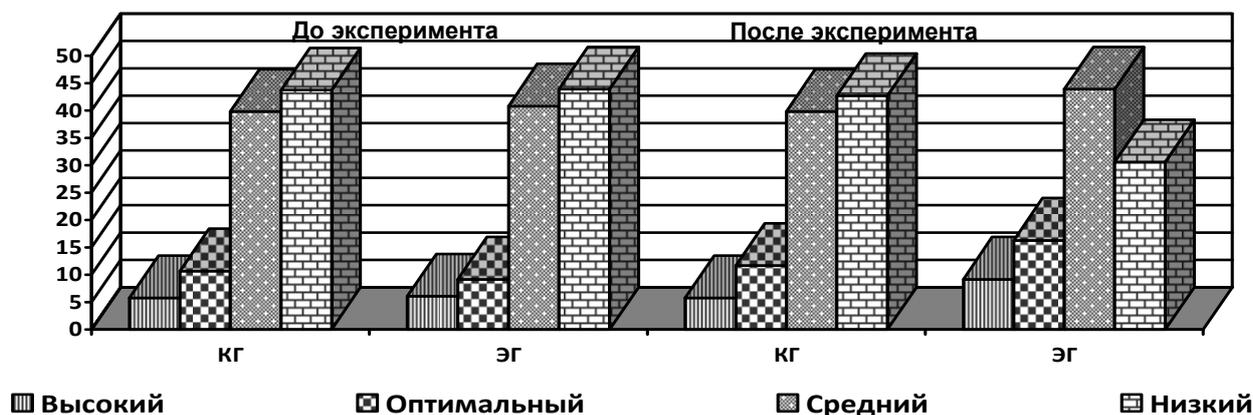
Таблица 3 – Уровни воспитанности чувства комического старших дошкольников контрольной и экспериментальной групп по поведенческому компоненту до и после завершения формирующего эксперимента, %

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	5,8	6,1	5,8	9,2
Оптимальный	10,7	9,2	11,7	16,3
Средний	39,8	40,8	39,8	43,9
Низкий	43,7	43,9	42,7	30,6

Контрольный срез, проведенный в экспериментальной группе, дал возможность зафиксировать такие позитивные изменения: наполняемость высокого уровня в ЭГ повысилась на 3,1 %; оптимального – на 7,1 %; среднего – на 3,1 %.

В контрольной группе по показателям поведенческого компонента существенных изменений не произошло.

Гистограмма 3 – Динамика уровней воспитанности чувства комического старших дошкольников контрольной и экспериментальной групп по поведенческому компоненту до и после завершения формирующего эксперимента, %

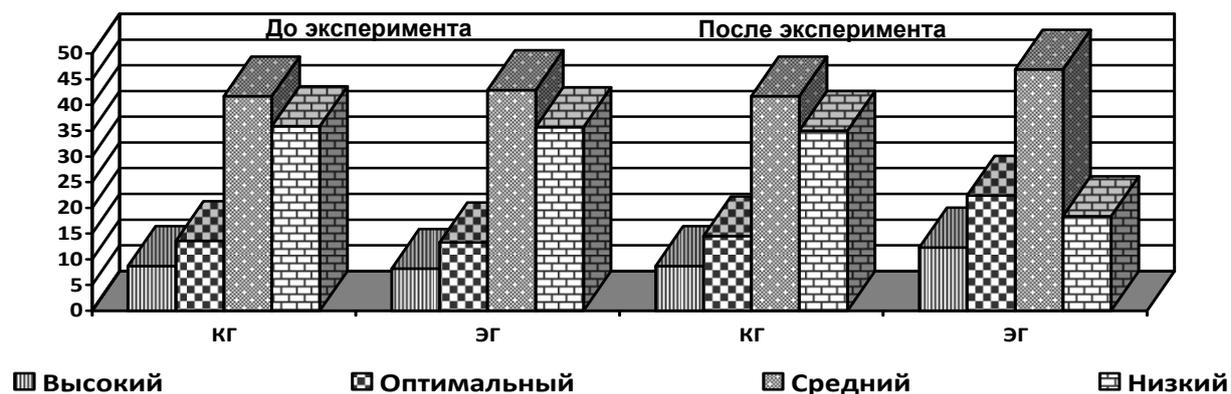


Количественная результативность проведенной нами экспериментальной работы обобщена и представлена в таблице 4 и гистограмме 4.

Таблица 4 – Уровни воспитанности чувства комического старших дошкольников контрольной и экспериментальной групп до и после завершения формирующего этапа эксперимента %

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	8,7	8,2	8,7	12,3
Оптимальный	13,6	13,3	14,5	22,4
Средний	41,7	42,9	41,7	46,9
Низкий	35,9	35,7	35	18,4

Гистограмма 4 – Динамика уровней воспитанности чувства комического старших дошкольников контрольной и экспериментальной групп до и после завершения формирующего этапа эксперимента %



**Выводы.** Таким образом, проведенный нами контрольный срез показал, что в экспериментальной группе произошли существенные положительные изменения в уровнях воспитанности чувства комического старших дошкольников. На 4,1 % повысилась наполняемость высокого уровня, на 9,1 % – наполняемость оптимального уровня, на 4 % – наполняемость среднего уровня; количество старших дошкольников с низким уровнем воспитанности чувства комического уменьшилось на 17,3 %. В контрольной группе наблюдалась такая тенденция: наполняемость высокого уровня не изменилась, в сравнении с результатами контрольного этапа эксперимента, количество детей оптимального уровня выросло на 0,9%, изменений в наполняемости среднего уровня не зафиксировано, понижение численности детей низкого уровня составило 0,9 %.

### Литература

1. Баркан, А. Большая книга о воспитании детей. Дайте ребенку максимальные шансы стать счастливым, или я люблю тебя, мой шалунишка! / А. Баркан. – М. : АСТ, 2009, – 670, [2] с.
2. Дерманова, И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / И.Б. Дерманова. – СПб : Речь, 2002. – 176 с.
3. Кононко, О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів. / О.Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
4. Кряжева, Н.Л. Мир детских эмоций: дети 5–7 лет / Н.Л. Кряжева – Ярославль : Академия развития, 2000. – 158 с.: ил. – (Ваш ребенок: наблюдаем, изучаем, развиваем).
5. Попова, О.М. Особенности чувства комического у дошкольников и система его формирования в целях оптимизации эмоционально-нравственного развития: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.07 / О.М. Попова – Н. Новгород, 2006. – 58 с.
6. Старовойтенко, Н.В. Виховання почуття гумору у старших дошкільників та молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Старовойтенко. – К., 2000. – 17 с.

УДК (075.8)

## Пра выданне курсаў лекцый, якія чытаюцца ў ВНУ

А.М. ГАЛЬМАК, І.В. ЮРЧАНКА

Фармулююцца і абмяркоўваюцца пытанні, звязаныя з выданнем курсаў лекцый, што чытаюцца ў ВНУ. Вырашэнне гэтых пытанняў, на думку аўтараў, будзе спрыяць удасканаленню вучэбнага працэсу і павышэнню якасці выкладання вывучаемых дысцыплін.

**Ключавыя словы:** лекцыя, канспект, падручнік.

The questions connected with publication of courses of lectures in high school are formulated and discussed. The solution of these questions will contribute to improving educational study and raising the quality of teaching state disciplines.

**Keywords:** lecture, abstract, textbook.

Ідэя выдання курсаў і канспектаў лекцый не новая. Яна заўсёды прысутнічала ў вышэйшай школе, а яе ажыццяўленне стрымлівалася ў асноўным недасканаласцю паліграфічнай базы ВНУ. У апошні час гэтая ідэя актуалізавалася. Выклікана гэта не ў апошнюю чаргу тым, што ў большасці ВНУ адбылася замена састарэлага паліграфічнага абсталявання на больш сучаснае і дасканалое, што пацягнула за сабой імклівы рост аб'ёмаў выдавецкай дзейнасці, значную частку якой складае зараз выданне канспектаў і курсаў лекцый, што чытаюцца ў ВНУ. Але ці ўсе без выключэння курсы лекцый трэба выдаваць? Якімі павінны быць аб'ёмы выдадзенных матэрыялаў? Як суадносяцца паміж сабой вусная лекцыя і яе друкаваная версія? Ці мэтазгодна выдаваць курс лекцый да таго, як ён будзе рэальна прачытаны? Гэтыя і шэраг іншых пытанняў, звязаных з выдавецкай дзейнасцю ў ВНУ, патрабуюць абмеркавання.

Калі звярнуцца да айчынай і сусветнай практыкі выдання навуковай і вучэбнай літаратуры па агульнаадукацыйных дысцыплінах, якія маюць шматгадовую гісторыю выкладання ў ВНУ (матэматыка, фізіка, хімія, філасофія і г.д.), то можна заўважыць, што яшчэ не так даўно назвы пераважнай большасці адпаведных кніг не ўтрымлівалі слова «лекцыя» ці ягоных вытворных. Тым не менш, зрэдку выдаваліся і кнігі, у назвы якіх такія словы ўваходзілі. Кнігі падобнага кшталту выдаваліся на розных мовах ва ўсе часы і ва ўсім цывілізаваным свеце. Для пацвярджэння гэтага абмяжуемца некалькімі найбольш яскравымі прыкладамі. Перш за ўсё трэба адзначыць выдадзенныя на лацінскай мове яшчэ ў 1670 г. ў Кэмбрыджы лекцыі І. Барроу [1], які вядомы тым, што разам са сваім вучнем І. Ньютонам займаўся стварэннем і развіццём тэорыі злічэння бясконца малых. Менавіта І. Ньютону перадаў І. Барроу сваю кафедру ў Кэмбрыджскім універсітэце. Пачынаючы з 1837 г., значнае месца ў расійскай сістэме матэматычнай адукацыі займалі лекцыі М.В. Астраградскага [2], выдадзенныя ў Санкт-Пецярбургу. Нельга не ўзгадаць і лекцыі ірландскага матэматыка У. Гамільтона [3], які пабудаваў алгебру вектараў, кватэрніёнаў і агульных гіперкамплексных сістэм. Манаграфіі і падручнікі са словам «лекцыя» ў назвах выдаваліся і ў іншых краінах. У якасці прыкладу можна прывесці манаграфію Ф. Кляйна [4] і падручнік Л. Кронэкера [5], выдадзенныя ў нямецкім Ляйпцыгу. Выдаваліся лекцыі і ў былым Савецкім Саюзе [6]–[9]. Усе пералічаныя вышэй кнігі маюць выключна матэматычны змест. Гэта тлумачыцца толькі тым, што аўтары дадзенага артыкула з'яўляюцца матэматыкамі. Пры жаданні хімікі, фізікі, гісторыкі, філосафы, выкладчыкі іншых дысцыплін могуць прывесці свае прыклады. Напрыклад, фізікі абавязкова ўзгадаюць «Фейнмановские лекции по физике», а гісторыкі – «Курс лекций по истории КПСС» у двух частках, па якім усе беларускія студэнты вывучалі гісторыю Камуністычнай партыі ў 70–80-я гады мінулага стагоддзя.

Карыснасць выдадзеных паліграфічным спосабам курсаў лекцый відавочная. Пералічым толькі некаторыя, звязаныя з гэтым станоўчыя моманты.

Перш за ўсе адзначым, што выдадзены курс лекцый, у адрозненне ад студэнцкага канспекта, не ўтрымлівае памылак, недакладнасцей і блытаніны, якія могуць узнікнуць па розных прычынах, звязаных як з няўважлівасцю студэнта, яго слабым слыхам ці зрокам, так і з неахайнасцю запісаў лектара на дошцы, яго ціхім голасам, дрэннай дыкцыяй ці звычайнай стомленасцю, калі ён перад гэтым ужо прачытаў не адну лекцыю, правёў практычныя заняткі, можа, нават не адну пару, і ў дадатак прыняў залік ці экзамен.

Студэнты часцяком скардзяцца, што імкненне падрабязна заканспектаваць лекцыю амаль што не пакідае ім часу адразу на лекцыі асэнсоўваць новы матэрыял, асабліва калі ён даволі складаны, як, напрыклад, на лекцыях па вышэйшай матэматыцы. Такія студэнты, маючы друкаваны тэкст лекцый, могуць не рабіць падрабязнага запісу лекцыі, абмяжоўваючыся толькі нататкамі найбольш складаных, на іх думку, месцаў. Вызвалены пры гэтым час яны могуць скарыстаць менавіта на асэнсаванне паведамляемай лектарам інфармацыі.

Асабліва ўдзячнымі за ўжо гатовы, надрукаваны і атрыманы ў пачатку семестра курс лекцый бываюць студэнты, якія па нейкіх прычынах лекцыі не канспектуюць. А такія студэнты заўсёды знаходзяцца. Больш таго, у апошнія гады ўсе часцей пачалі сустракацца студэнты, якія проста не паспяваюць запісваць лекцыі (у прыватнасці, гэта тычыцца замежных студэнтаў), але здольныя атрымаць здавальняючую ці нават станоўчую адзнаку на экзамене, самастойна працуючы з падручнікамі і метадычнымі дапаможнікамі.

Штогод вынікі цэнтралізаванага тэсціравання адлюстроўваюць даволі нізкі ўзровень ведаў выпускнікоў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі. У 2013 г. сярэднія балы (па стобальнай шкале) былі наступныя: па матэматыцы – 21,56; па хіміі – 31,66; па фізіцы – 18,6; па рускай мове – 30,48; па беларускай мове – 31,11. Параўнанне балаў, атрыманых першакурснікамі розных ВНУ падчас ЦТ, паказвае, што студэнтамі педагагічных універсітэтаў становяцца, мякка кажучы, не лепшыя выпускнікі сярэдніх школ. Зразумела, што зрабіць з іх належным чынам падрыхтаваных настаўнікаў амаль што немагчыма. Трапляючы па размеркаванні ў школу, такія настаўнікі пагаршаюць якасць выкладання школьных дысцыплін, што цягне за сабой зніжэнне агульнага ўзроўню ведаў школьнікаў, у прыватнасці, выпускнікоў, якія стануць студэнтамі ВНУ, у тым ліку і педагагічных. Атрымліваецца заганны круг, які ў рэшце рэшт павінен быць нейкім чынам разарваны.

Беручы пад увагу сказанае, можна спрагназаваць, што ў бліжэйшыя гады колькасць студэнтаў, не здольных адэкватна перанесці словы лектара на паперу, будзе толькі павялічвацца. Адпаведна будзе ўзрастаць запатрабаванасць гатовых канспектаў лекцый, па якіх такія студэнты, працуючы самастойна ці з дапамогай выкладчыка, будуць імкнуцца засвойваць веды, неабходныя для іх будучай прафесійнай дзейнасці.

Пералік аргументаў на карысць друкаваных курсаў лекцый можна працягваць, але і прыведзеных дастаткова, каб упэўніцца ў тым, што выдадзеныя на паліграфічнай базе ВНУ курсы лекцый спрыяюць удасканаленню вучэбнага працэсу і паляпшаюць якасць выкладання вывучаемых дысцыплін.

На жаль, мадэрнізацыя вучэбнага працэсу дадае да ўжо існуючых у ВНУ праблем новыя, якія раней было нават цяжка сабе ўявіць. Адна з такіх праблем праявілася ў апошнія гады ў практыцы чытання лекцый. Некаторыя не вельмі добрасумленыя выкладчыкі, якія не жадаюць абцяжарваць сябе падрыхтоўчай працай, выкарыстоўваючы электронны варыянт сваіх раздрукаваных лекцый, ператвараюць лекцыю ў аўдыторыі ў суцэльную прэзентацыю. Зразумела, што агучванне тэксту са слайдаў, якія, дарэчы, навідавоку не толькі ў выкладчыка, але і ў студэнтаў, нельга лічыць паўнаватарскай лекцыяй. Дададзім, што для большага ўласнага камфорту «лектар-агучвальнік» можа дазволіць сабе рабіць сваю справу седзячы. Цікава, ці зможа такі «наватар» працягнуць лекцыю ў традыцыйным, так бы мовіць, класічным стылі, калі раптам сапсуецца тэхніка ці наогул узнікнуць праблемы з электрычнасцю?

Патрабуе таксама абмеркавання абсурднае, на першы погляд, пытанне: ці можа быць выдадзены курс або канспект лекцый да таго, як гэтыя лекцыі былі агучаны ў аўдыторыі? На дзіва, сёння такое здараецца, хоць раней было амаль што немагчыма. Пра гэта сведчаць

прадмовы да вядомых падручнікаў, у тым ліку і ўзгаданых вышэй. Напрыклад, выдадзеныя ў 1670 г. лекцыі І. Барроу [1] чыталіся ў 1664–1666 гадах, а лекцыі Л. Кронэкера, якія ён чытаў ў 1883–1891 гг. у Берлінскім універсітэце, былі выдадзены толькі ў 1903 г. [5]. Дарэчы, менавіта ў гэтых лекцыях Л. Кронэкера ўтрымліваецца крытэрыі сумеснасці сістэмы лінейных ураўненняў, вядомы пад назвай тэарэмы Кронэкера – Капэлі ўсім першакурснікам, якія вывучаюць вышэйшую матэматыку.

Калі лекцыі выдаюцца да таго, як яны былі агучаны, ці адразу пасля гэтага, то фактычна аўтар выдае не канспект лекцый, а падрыхтаваны ім тэкст гэтых лекцый. У якасці прыкладу можна прывесці выдадзеныя ратапрынтным спосабам ў 1970 г. ў МДУ ім М.В. Ламаносава лекцыі А.Г. Кураша [10], якія ён чытаў ў 1969–1970 навучальным г. У прадмове рэдактара да перавыдання 1974 года гэтых лекцый адзначаецца, што ў 1970 г. быў апублікаваны не канспект лекцый, а менавіта напісаны А.Г. Курашам матэрыял.

Кожнаму вопытнаму лектару, які чытае лекцыі не па паперцы, вядома, што вымаўленая ў аудыторыі лекцыя, а значыць, і якасны яе канспект, запісаны старанным студэнтам, могуць адрознівацца, у некаторых выпадках даволі значна, ад падрыхтаванага тэксту. Адбываецца так таму, што не толькі падрыхтоўка да лекцыі, але і сама лекцыя ў аудыторыі – гэта творчы працэс. Бывае так, што непасрэдна перад лекцыяй ці нават прама на лекцыі лектар вырашае ўнесці нейкія нязначныя карэктывы ці нават кардынальныя змены ў загадзя падрыхтаваны тэкст, якія, на яго думку, будуць спрыяць лепшаму засваенню студэнтамі выкладаемага матэрыяла. Карэктыроўкі зместу лекцыі могуць быць выкліканы і пытаннямі студэнтаў па ходу лекцыі. Каб улічыць усе такія карэктывы і змены, а таксама карысныя парады і каштоўныя заўвагі добразычлівых калег, пажадана, каб спачатку лекцыі агучваліся ў аудыторыі, лепш неаднаразова, і толькі потым друкаваліся. Будзе яшчэ лепш, калі пры падрыхтоўцы сваіх лекцый да публікацыі лектар будзе абавязана не толькі на падрыхтаваны ім самім тэкст, але і на зроблены кім-небудзь, у прыватнасці, старанным студэнтам, запіс лекцый. Так, у прадмове да першага выдання сваіх лекцый па лінейнай алгебры [7], апублікаваных у 1948 г., І.М. Гедьфанд падкрэсліў, што чытаў гэтыя лекцыі ў 1945 г. і падзякаваў дацэнтам БДУ А.Е. Турэцкаму за тое, што той перадаў яму апрацаваныя запісы гэтых лекцый.

З усіх матэматычных падручнікаў, названых іх аўтарамі лекцыямі, вылучаюцца кнігі М.М. Постнікава, аб'яднаныя ў серыю «Лекции по геометрии». Кнігі з гэтай серыі адметныя ў першую чаргу тым, што ў іх няма звычайных глаў і параграфіў, а ўсё матэрыял разбіты на лекцыі. Кожная кніга адпавядае аднаму семестру двухгадовага курса «Геаметрыя». У прадмове да першай кнігі [11] М.М. Постнікаў адзначаў, што яна з'яўляецца амаль дакладным запісам лекцый, якія аўтар чытаў у першым семестры на механіка-матэматычным факультэце МДУ імя М.В. Ламаносава. Акрамя таго, у згаданай прадмове сфармуляваны некаторыя палажэнні, якімі кіраваўся аўтар:

- кожная лекцыя, перанесеная на паперу, – гэта, як правіла, пераказ двухгадзіннай вуснай лекцыі;
- змест лекцыі вызначаецца вучэбнай праграмай, традыцыямі кафедры, патрэбамі курсаў наступнага семестра і асабістымі ўстаноўкамі аўтара;
- паслядоўнасць выкладання вызначаецца неабходнасцю ўзгаднення з паралельна чытаемымі курсамі і патрабаваннямі асістэнтаў, што вядуць семінарскія і практычныя заняткі;
- пры структураванні лекцыйнага матэрыялу ў межах кожнага семестра трэба абавязкова ўлічваць тую акалічнасць, што з-за свят і па іншых прычынах колькасць рэальна прачытаных лекцый звычайна бывае меншай за прадугледжаную вучэбным планам;
- змест апошніх лекцый у асноўным вызначаецца практычнай немагчымасцю замацаваць матэрыял гэтых лекцый на практычных занятках.

Відавочна, што пералічаныя вышэй палажэнні карысна ведаць і сённяшнім лектарам і ўлічваць іх пры складанні ўласных курсаў ці канспектаў лекцый. Наогул, «Лекции по геометрии» М.М. Постнікава, на наш погляд, можна лічыць адным з найлепшых узораў выдадзеных паліграфічным спосабам лекцый.

Заўважым, што за савецкім часам у Беларусі таксама выдаваліся падручнікі, у якіх увесь матэрыял групуваўся не па главах і параграфам, а быў разбіты на лекцыі. Маюцца на ўвазе канспекты лекцый Ю.И. Багданава па матэматычнаму аналізу [12, 13] і па дыферэнцыяльных ураўненнях [14].

Абавязкова трэба адзначыць існаванне некалькіх пунктаў гледжання на тое, як студэнт павінен працаваць з надрукаваным канспектам лекцый. У прыватнасці, існуюць істотныя разыходжанні па пытанні, ці павінен студэнт наогул канспектаваць лекцыю выкладчыка, калі ўсё, што той паведамляе на працягу яе, студэнт мае магчымасць бачыць адразу ў надрукаваным выглядзе. Сітуацыя, калі студэнт на лекцыі проста параўноўвае сказанае лектарам з гатовым друкаваным тэкстам, які ляжыць перад яго вачыма, не робячы ніякіх запісаў, абсурдная. Але некаторыя выкладчыкі, іх значная меншасць, лічаць, што так і павінна быць. Мы ж не падзяляем такіх поглядаў, а згодныя з тымі (такіх пераважная большасць), хто лічыць, што падчас лекцыі асноўная ўвага студэнта павінна быць скіравана на словы лектара, а праца з друкаваным тэкстам павінна пачынацца пасля лекцыі. Праца гэтая найчасцей павінна быць самастойнай, а пры ўзнікненні складанасцей яна можа ператварацца ў, як зараз прынята казаць, самастойную, кантралюемую выкладчыкам працу.

Мэтазгоднасць выдання друкаваных тэкстаў лекцый па новых дысціплінах, для якіх яшчэ не напісаны стабільныя падручнікі, не выклікае сумненняў. Іншая справа – традыцыйныя дысціпліны, гісторыя выкладання якіх налічвае дзесяцігоддзі ці нават стагоддзі, як у выпадку з вышэйшай матэматыкай. Засяродзім зараз увагу менавіта на вышэйшай матэматыцы, якая выкладаецца ў ВНУ. Тут ёсць месца для дыскусіі, ёсць што абмяркоўваць.

Толькі папярэдне трэба зрабіць адну важную і істотную заўвагу: амаль любы падручнік па вышэйшай матэматыцы фактычна з'яўляецца курсам лекцый. Пра гэтую большасць аўтараў прама пішуць у прадмовах да сваіх кніг. Па гэтай прычыне словы *падручнік* і *курс лекцый* у дачыненні да вышэйшай матэматыкі можна лічыць тоесамымі.

Калі прааналізаваць статыстыку выдання падручнікаў па вышэйшай матэматыцы за апошнія гады, то лёгка заўважыць цікавую асаблівасць: амаль усе выдадзеныя кнігі – гэта ў асноўным перавыданні ўжо вядомых падручнікаў, якія вытрымалі праверку часам.

Чаму так адбываецца, што выкладчыкі вышэйшай матэматыкі ў большасці сваёй не спяшаюцца выдаваць уласныя лекцыі? Чаму наогул з'яўленне новых падручнікаў па вышэйшай матэматыцы – даволі рэдкая з'ява? Сярод шматлікіх адказаў на гэтае пытанне можна вылучыць некалькі, якія не трэба доўга шукаць, таму што яны ляжаць на паверхні.

За доўгі час выкладання вышэйшай матэматыкі было выдадзена вельмі шмат самых разнастайных падручнікаў на любы густ, сярод якіх заўсёды можна падабраць такія, які альбо будзе цалкам адпавядаць нейкай канкрэтнай праграме, альбо можа быць без асаблівых цяжкасцей прыстасаваны да любой новай праграмы, калі толькі ў яе назве прысутнічаюць словы *вышэйшая матэматыка* ці нават проста *матэматыка*. На шчасце, вельмі добрыя і якасныя падручнікі і дапаможнікі па вышэйшай матэматыцы, якія вытрымалі не адно выданне і па якіх вучылася не адно пакаленне студэнтаў, ёсць у бібліятэках ВНУ ў дастатковай колькасці і яны даступныя як для студэнтаў, так і для іх выкладчыкаў.

А зараз уявіце сабе сучаснага выкладчыка, які вырашыў напісаць падручнік па вышэйшай матэматыцы. Ён добра ведае, што ягоны твор будучы параўноўваць і калегі-выкладчыкі і студэнты з ужо існуючымі ўзорамі. Каб вытрымаць такое параўнанне і падрыхтаваць новы падручнік, не горшы за падручнікі сваіх папярэднікаў, аўтар павінен добра папрацаваць, трымаючы ўвесь час пад увагай лепшыя ўзоры існуючых падручнікаў. Такім чынам, задача стварэння новага падручніка па вышэйшай матэматыцы даволі складаная, але, як мы лічым, вырашальная. Заўсёды знойдуцца людзі, гатовыя шукаць і знаходзіць адказы на самыя складаныя пытанні.

Любы аўтар, стварыўшы новы падручнік, жадае бачыць яго надрукаваным. І вось тут пачынаюцца цяжкасці. Вядома, што паўнаўтасны падручнік па вышэйшай матэматыцы, у якім сістэмна выкладаюцца ўсе пытанні – гэта заўсёды даволі аб'ёмны твор. Таму надрукаваць яго на паліграфічнай базе ВНУ як курс лекцый ці канспект лекцый праблематычна. Прычына –

існаванне ў большасці ВНУ абмежаванняў на аб'ём друкуемых курсаў. Напрыклад, у лекцыйным курсе праграмы па вышэйшай матэматыцы для тэхналагічных спецыяльнасцей на ўсё дыферэнцыяльнае злічэнне, якое пачынаецца з задач, што прыводзяць да паняцця вытворнай, і заканчваецца даследаваннем функцый і пабудаваннем іх графікаў, прадугледжана 9 гадзін (6 гадзін аўдыторнай і 3 гадзіны самастойнай працы). Калі, як у некаторых ВНУ, адной лекцыйнай гадзіне адпавядае 0,2 вучэбна-выдавецкія аркушы (прыблізна 16 старонак друкаванага тэксту), то каб укласціся ў гэты нарматыў, трэба ўсё дыферэнцыяльнае злічэнне выкласці на  $9 \times 0,2 \times 16 = 28,8$  старонак. Параўнаем гэты аб'ём з вядомымі падручнікамі: [15] – 52 с.; [16] – 68 с.; [17] – 71 с.; [18] – 77 с.; [19] – 95 с.; [20] – 83 с. Пры такіх непараўнальных аб'ёмах падручнік, у якім дыферэнцыяльнае злічэнне ўціснута ў 29 старонак, ніколі не зможа канкураваць з існуючымі падручнікамі.

Настойлівы аўтар можа паспрабаваць скараціць тэкст і выдаць не курс лекцый, а канспект лекцый. Распаўсюджаны пункт гледжання, што канспект лекцый павінен быць значна карацейшым за курс тых жа самых лекцый, бо лічыцца, што канспект лекцыі – гэта фактычна даслоўны перанос сказанага лектарам на паперу. Прынамсі, так лічаць студэнты, якія імкнуцца даслоўна заканспектаваць словы лектара, і ў некаторых з іх гэта няблага атрымліваецца. Але і на гэтым шляху нічога добрага не атрымаецца. Спроба ўціснуць усё дыферэнцыяльнае злічэнне, нават у скарачаным выглядзе, у той самы фармат, прывядзе да того, што адпаведны друкаваны тэкст набудзе форму даведніка і будзе выглядаць як суцэльны, цяжка ўспрымальны набор формул, што мала каму патрэбна. Падручнікі такога залішне фармалізаванага кшталту зрэдку друкаваліся, але, можна лічыць, аказаліся няўдалымі, таму былі незапатрабаванымі і не пакінулі пра сябе добрай памяці.

Дарэчы, на наш погляд, ужыванне тэрміна «канспект лекцый» замест «лекцыі» ці «курс лекцый» мы лічым не вельмі ўдалым, таму што ў тлумачальных слоўніках пад канспектам разумеецца кароткі запіс чаго-небудзь, у прыватнасці, лекцыі, а не даслоўны перанос сказанага лектарам на паперу, як лічаць студэнты і некаторыя выкладчыкі, якія патрабуюць ад студэнтаў пры адказе на экзамене прытрымлівацца агучанага імі падчас лекцыі тэксту ў дэталях, успрымаючы спасылкі на падручнікі нават вельмі вядомых аўтараў як асабістую абразу.

Абмежаванасць часу, адведзенага на выкладанне ўсяго курса вышэйшай матэматыкі, у тым ліку найважнейшых ягоных тэм, вымушае выкладчыкаў паведамляць на лекцыях толькі неабходны мінімум, звяртаючы ўвагу толькі на самыя істотныя моманты. Гэта прыводзіць да таго, што лекцыі розных выкладчыкаў па адной і той жа тэме, так бы мовіць, у «жывым» фармаце выглядаюць амаль што аднолькава, адрозніваюцца толькі манерай падачы матэрыялу, тэмпераментам лектара ды некаторымі іншымі момантамі, абумоўленымі зноў жа індывідуальнасцю лектара. Калі тэксты такіх лекцый перанесці на паперу, то згубіцца і гэтая індывідуальнасць, а ўсе атрыманыя канспекты будуць на адзін твар і падобнымі, да прыкладу, да лекцыі Письменная [18] (нядрэнныя, на наш погляд, падручнікі па вышэйшай матэматыцы, папулярныя ў асяроддзі студэнтаў). А навошта «штампаваць» аднолькавыя канспекты?

На нашу думку, выданне аб'ёмных падручнікаў па вышэйшай матэматыцы трэба пакінуць дзяржаўным і прыватным выдавецтвам. У ВНУ, калі ўлічыць важнасць, а таксама складанасць засваення студэнтамі асобных раздзелаў вышэйшай матэматыкі, больш запатрабаванымі будуць вучэбныя дапаможнікі, у якіх падрабязна ў разгорнутым выглядзе разглядаюцца менавіта гэтыя раздзелы. Пры падрыхтоўцы такіх дапаможнікаў пажадана пазбягаць празмернай фармалізацыі выкладаемага матэрыялу, праз якую, як вядома, губляецца наглядная сутнасць і выкарыстаных метадаў і атрыманых вынікаў.

На заканчэнне яшчэ раз падкрэслім, што выданне ў ВНУ курсаў і канспектаў лекцый – добрая і карысная справа. Але пры гэтым трэба ўлічваць шэраг акалічнасцей, у тым ліку і тыя, пра якія гаварылася вышэй.

### Літаратура

1. Barrow, I. *Lectiones Geometricae* / I. Barrow. – Londini, 1670.
2. Остроградский, М.В. *Лекции алгебраического и трансцендентного анализа* / М.В. Остроградский. – Санкт-Петербург, 1837.

3. Hamilton, W.R. Lectures on quaternions / W.R. Hamilton. – Dublin, 1853.
4. Klein, F. Vorlesungen über das Ikosaeder und die Auflösung der Gleichungen von fünften Grade / F. Klein. – Leipzig, 1884.
5. Kronecker, L. Vorlesungen über die Theorie der Determinanten / L. Kronecker. – Leipzig, 1903.
6. Сушкевич, А.К. Лекции по теории конечных групп / А.К. Сушкевич. – Днепропетровск, 1931.
7. Гельфанд, И.М. Лекции по линейной алгебре / И.М. Гельфанд. – М – Л. : Гостехиздат, 1948.
8. Мышкис, А.Д. Лекции по высшей математике / А.Д. Мышкис. – М. : Наука, 1973.
9. Емеличев, В.А. Лекции по теории графов / В.А. Емеличев, О.И. Мельников, В.И. Сарванов, Р.И. Тышкевич. – М. : Наука, 1990.
10. Курош, А.Г. Общая алгебра: Лекции 1969/70 учебного года / А.Г. Курош. – М. : МГУ, 1970.
11. Постников, М.М. Аналитическая геометрия / М.М. Постников. – М. : Наука, 1979.
12. Богданов, Ю.И. Лекции по математическому анализу. Часть 1 / Ю.И. Богданов. – Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1974.
13. Богданов, Ю.И. Лекции по математическому анализу. Часть 2 / Ю.И. Богданов. – Минск : Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1978.
14. Богданов, Ю.И. Лекции по дифференциальным уравнениям / Ю.И. Богданов. – Минск : Высшая школа, 1977.
15. Гусак, А.А. Высшая математика. Часть 1. / А.А. Гусак. – Минск : Изд. БГУ, 1983.
16. Герасимович, А.И. Математический анализ. Часть 1 / А.И. Герасимович, Н.А. Рысюк. – Минск : Высшая школа, 1989.
17. Русак, В.М. Курс высшей математики / В.М. Русак, Л.І. Шлома, В.К. Ахраменка, А.П. Крачкоўскі. – Высшая школа, 1994.
18. Шнейдер, В.Е. Краткий курс высшей математики Т.1. / В.Е Шнейдер, А.И. Слуцкий, А.С. Шумов. – М. : Высшая школа, 1978.
19. Шипачев, В.С. Основы высшей математики / В.С. Шипачев. – М. : Высшая школа, 1989.
20. Кудрявцев, В.А. Краткий курс высшей математики / В.А. Кудрявцев, Б.Д. Демидович. – М. : Наука. 1989.
21. Письменный, Д.Т. Конспект лекций по высшей математике: полный курс / Д.Т. Письменный. – 9-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2002.

## Делинквентное поведение подростков: сущностные и содержательные характеристики

В.П. ГОРЛЕНКО

Представлен терминологический аппарат понятия «делинквентное поведение», обращено внимание на его понимание в широком и узком значениях. Выделены юридические и психолого-педагогические составляющие данного понятия. Выявлены системообразующие элементы подростковой делинквентности, отмечен рост корыстных мотивов делинквентных и преступных деяний современных подростков, указано на высокий процент их групповой делинквентности.

**Ключевые слова:** девиантность, девиации, делинквентность, делинквентное поведение, подростковая делинквентность, делинквентная субкультура.

The terminological apparatus of the concept «delinquent behavior» is presented; attention is drawn to its understanding in the broad and narrow sense. Legal and psycho-educational components of the concept are depicted. Backbone elements of teenage delinquency are identified. The increase in selfish motives of delinquent and criminal acts of modern teenagers is specified. High percentage of a group teenage and youth delinquency is shown.

**Keywords:** deviance, deviation, delinquency, delinquent behavior, juvenile delinquency, delinquent subculture.

Проблема делинквентного (противоправного, антиобщественного) поведения является центральной для исследования большинства социальных наук, поскольку общественный порядок играет важную роль в развитии как государства в целом, так и каждого гражданина в отдельности. От того, как она решается в настоящее время, во многом зависят состояние и тенденции преступности в будущем, нравственный климат в обществе. В отношении противоправного поведения используются различные подходы и понятийный аппарат. В современной литературе его чаще всего обозначают как *делинквентное поведение*. Понятие происходит от латинского слова *delinquens* – проступок, провинность, правонарушение. «Делинквентное поведение, – пишет Е.В. Змановская, – действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях» [1, с. 97].

Личность, совершающая противозаконные действия, квалифицируется как *делинквентная личность* (делинквент), а сами действия – *деликтами*. С правовой точки зрения делинквент – «лицо, чье поведение носит противоправный характер, или нарушающее юридические нормы» [2, с. 27]. В юридической психологии под делинквентным поведением понимается противоправное поведение, которое рассматривается главным образом как криминальное, т.е. такое поведение лица, от которого можно ожидать совершения преступления. Однако единовременная или случайная форма проявления делинквентного поведения не означает его отождествления с преступным поведением, в котором преступное деяние является элементом не случайным, а повторяющимся. В целом делинквентное поведение непосредственно направлено против существующих норм государственной жизни, четко выраженных в правилах и законах общества.

В литературе делинквентное поведение иногда рассматривается как синоним девиантного поведения. На самом деле это не так. Попытаемся разобраться в этом вопросе. *Девиантное поведение* (лат. *deviare* – сбиваться с пути) – совершение поступков, которые противоречат нормам социального поведения в том или ином сообществе. В *широком смысле* термин «девиантность» подразумевает любое отклонение от принятых в обществе социальных норм, начиная с самых незначительных, кончая самыми серьезными. Когда американские социологи пишут о том, что девиантное поведение принимает такие формы, как криминал, делинквентность, героические поступки, самоубийство, бунт, гениальность, растрата чужих денег, наркомания и т.д., то они, по существу, говорят о девиантности в широком смысле.

В отечественной социологии девиантность в широком смысле стали обозначать термином «отклоняющееся поведение». В словаре по социальной педагогике читаем: «Отклоняющееся поведение – система или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам и ролевым предназначениям» [3, с. 207]. Итак, всякое поведение, которое вызывает неодобрение общественного мнения, называется отклоняющимся. По своему содержанию и направленности это чрезвычайно широкое понятие, которое позволяет говорить о формах и размерах отклонения. К основным формам девиантного поведения в широком смысле относят пьянство и алкоголизм, наркоманию, преступность, самоубийство, проституцию, гомосексуализм, азартные игры и т.д. Для более серьезных форм нарушения специалисты применяют термин «криминальное» (преступное) поведение.

В узком понимании под девиантным поведением подразумеваются такие отклонения, которые не влекут за собой уголовного наказания, иначе говоря, не являются противоправными. Совокупность противоправных поступков, или преступлений, получила название «делинквентное поведение». Делинквентность, по словарю Н. Вебстера, понимается как психологическая тенденция к правонарушениям.

Таким образом, отклоняющееся поведение – это собирательный термин, охватывающий три формы поведения: собственно девиантное, делинквентное и криминальное. Авторы фундаментальной социологии В.И. Добренков и А.И. Кравченко в этой связи пишут: «Использование термина «отклоняющееся поведение» в качестве общей категории, а трех иностранных терминов в качестве ее конкретизации дает определенные терминологические преимущества. Исчезает необходимость одним и тем же понятием «девиация» обозначать разные явления» [4, с. 279].

Термин «подростковая (юношеская) делинквентность», появившийся в 80–90-х гг. XX ст. в США, часто переводится на русский язык как «преступность несовершеннолетних» и означает нарушение закона несовершеннолетними, т.е. молодыми людьми в возрасте до 18 лет. В этом плане используется также термин «правонарушающее поведение». Правонарушения обычно квалифицируют как вид действий, противоречащий правовым нормам. Однако следует различать правонарушения взрослого человека и несовершеннолетнего. «Правонарушения несовершеннолетних, – подчеркивает Л.В. Мардахаев, – это антисоциальные действия несовершеннолетнего, которые следовало бы рассматривать как уголовные по своему характеру, если бы они совершались взрослыми» [3, с. 218].

Как видим, термин «делинквентность» означает специфически подростковую форму отклоняющегося поведения, а термины «криминальное поведение» и «преступность» – поведение взрослых людей. Различие между ними кроется также в степени профессионализма или закоренелости. Взрослая преступность, тем более рецидивная (повторная), предполагает уровень профессионализма, а подростковая (юношеская) делинквентность – это малозначительные проступки, которые являются результатом низкого уровня правовых способностей личности и делинквентных ситуаций. «Проступок, – отмечает П.Д. Павленок, – это противоправное и виновное деяние, не представляющее, однако, большой общественной опасности. Правонарушения в форме проступка проявляются в вызывающей манере поведения, сквернословии, драчливости, мелком воровстве, пьянстве, бродяжничестве» [5, с. 397].

Юридический термин «подростковая делинквентность» был введен для обозначения деяний юных правонарушителей с целью не клеймить их как преступников, а выделить несовершеннолетних из массы преступников и иметь возможность обращаться с ними иначе, чем со взрослыми преступниками. В большинстве случаев их судят в специальных судах по делам несовершеннолетних, и судьи стараются выносить более мягкий приговор. Подростковой делинквентностью обычно занимаются подразделения по делам несовершеннолетних, поскольку делинквентное поведение – не наказуемое с точки зрения Уголовного кодекса правонарушение.

В содержательном отношении термин «делинквентное поведение» включает в себя мелкое хулиганство, незначительное хищение продуктов в магазине, мелкое воровство в транспорте или на рынке, драки без нанесения тяжких телесных повреждений, переход улицы или курение в неположенном месте. По данным зарубежных и отечественных социологов [4, с. 295], в перечень делинквентных поступков подростков обычно входят следующие: отсутствие ночью дома, употребление алкоголя и наркотиков, приставание к взрослым, драка, незаконное

хранение оружия, нанесение телесных повреждений кому-либо холодным оружием, воровство, прогулы занятий, вымогательство карманных денег у других подростков, нарушение порядка в общественных местах, порча общественного имущества, рисование краской на стенах и т.д.

Еще раз укажем, что любое поведение, которое не одобряется общественным мнением, называется девиантным, а поведение, которое не одобряется законом – делинквентным. Однако неодобрение еще не означает наказания. Уголовное наказание очерчивает границу между делинквентным и преступным поведением. Подростки, стоящие на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних, – делинквенты, но не преступники. Они не могут быть таковыми и по возрастным признакам. Делинквентное поведение – дело подростков и юношей, криминальное – взрослых. К уголовной ответственности можно привлекать за ряд преступлений с 14 лет, а за большинство – с 16–18 лет. Таким образом, делинквентное поведение характерно для подростково-юношеского возраста. Поэтому в зарубежной социологии делинквентные проблемы целиком попадают в ведение *juvenile delinquency*.

Подчеркивание возрастной специфики делинквентного поведения является традиционным как для криминологии, так и для социально-психологических наук. Например, отмечается, что около трети всех имущественных преступлений несовершеннолетних причиняют небольшой ущерб и что в отличие от большинства такого рода преступлений взрослых их кражи, грабежи и другие деяния не всегда имеют корыстную мотивацию. Обычно они обуславливаются озорством, стремлением похвастаться, показать предприимчивость, превосходство, завладеть предметами молодежной моды, престижа, чтобы «быть как все» в составе группы.

Вместе с тем, в последние годы отмечается возрастание доли мотивации корыстных (корыстно-насильственных) преступлений несовершеннолетних, приближающееся к взрослой, возрастает и причиняемый ущерб. Автор учебного пособия по криминологии Г.Г. Шиханцов в связи с этим констатирует: «Корыстные преступления доминируют среди несовершеннолетних (по корыстным мотивам ими совершается почти половина преступлений). В то же время мотивация преступлений против собственности в данной группе весьма специфична: например, при совершении краж лишь около 30 % руководствуются корыстными мотивами, у остальных – стремление самоутвердиться и завоевать авторитет у сверстников» [6, с. 168].

Ухудшение мотивации делинквентного поведения несовершеннолетних особенно ярко прослеживается на примере преступлений против жизни и здоровья другого человека, которые сопровождаются проявлениями жестокости, садистскими издевательствами над потерпевшими и имеют в своей основе цинизм, жестокость, агрессивность. Причем жестокость выступает не как средство достижения цели, а как самоцель. Достаточно типична для делинквентности подростков неадекватность повода и содеянного, когда достаточно невинное замечание влечет за собой немедленное нападение и беспощадное избивание кого-либо. Подростки могут преследовать свою жертву, оскорблять ее, провоцировать на выражение возмущения, угрозу милицией, учинять над ней жестокую физическую расправу.

Как отмечают специалисты-криминологи, в среде несовершеннолетних в последнее время получают распространение новые виды корыстных девиаций – преступлений, которые раньше были присущи только взрослым. К ним, в частности, относятся различные формы вымогательства; посягательства на жизнь и здоровье жертвы с использованием жестоких способов обращения; компьютерные преступления; спекуляция и торговля краденым; рэкет в своей среде; нападения на предпринимателей и иностранцев; мошеннические действия с валютой; угон автомобилей или воровство автомобильных деталей; вандализм и др. «Основными предметами удовлетворения корыстных мотивов, – отмечает В.Д. Ермаков, – все в большей степени становятся различного вида импортная и отечественная техника (автомобильные видеомэгафоны, радио- и фототовары – до 60 %), дефицитная модная одежда (до 20 %), валюта, ценные бумаги, деньги, золото, серебро, драгоценности (более 20 %)» [7, с. 282].

Известно, что большинство делинквентных проступков и преступлений несовершеннолетних (приблизительно 70–75 %) носит групповой характер. Доля групповой делинквентности подростков и учащейся молодежи примерно в 1,5–5 раз выше аналогичного показателя взрослой преступности. Удельный вес групповой делинквентности несовершеннолетних самый высокий у 14-летних, самый низкий у 17-летних. Он выше при кражах, грабежах,

разбоях, изнасилованиях, ниже – при умышленных убийствах и причинении тяжкого вреда здоровью. Попав в группу с отрицательной направленностью ориентаций и поступков, подросток вовлекается в подходящей ситуации в действия «скопом», которые вряд ли совершили бы в одиночку. Вместе с тем в ряде таких групп более отчетливо проявляются элементы сплоченности, организованности, ориентации именно на преступную деятельность. Значительное их число носит смешанный характер, включая в свой состав как подростков, так и взрослых, или возглавляется несовершеннолетними, которые вернулись из воспитательно-трудовых колоний, закрытых воспитательных учреждений.

Подростки присоединяются к ассоциальным группировкам и уличным бандам по целому ряду причин: из чувства солидарности с приятелями, в поисках защиты, острых ощущений, неблагоприятных взаимоотношений в семье. В результате длительного общения в специфических условиях такой созданной группы подростки по существу отчуждаются от нормальной жизнедеятельности, присущей сверстникам, дезориентируются в нравственно-правовых нормах, безоговорочно принимают ценности «своей» группы.

Особая проблема психологов и педагогов сегодня – девиантность и делинквентность девочек-подростков и девушек. Обычно считается, что удельный вес мужского пола среди несовершеннолетних правонарушителей выше (90–95 %). Доля лиц женского пола среди совершающих делинквентные и противоправные действия составляет 7–8%. Однако выборочные исследования обнаруживают в последние годы увеличение числа девушек, совершивших преступления. Причем несовершеннолетние женского пола не только совершают такие традиционные для них преступления, как кражи, мошенничество, но и все чаще становятся участницами хулиганства, тяжких преступлений против личности, грабежей и разбоев. Существенную специфику имеют и личностные характеристики несовершеннолетних делинквенток. Они, как правило, более скрытны, замкнуты, серьезно травмированы предшествующими жизненными обстоятельствами, при этом чаще избирательно лживы, эгоистичны.

Американский социолог и криминолог А. Коэн построил *теорию делинквентной субкультуры*, основанную на теории аномии К. Мертона. Истоки формирования такой субкультуры он видел в расхождении между надеждами, которые дает подлинная культура, и ограниченными возможностями добиться успеха. Книга А. Коэна «Делинквентные подростки: культура бандформирований» [8] прочно вошла в золотой фонд мировой криминалистики и считается самым значимым исследованием социологии девиантного поведения. Ученый установил, что питательной средой ювенальной делинквентности выступает классовая дифференциация общества, неравные жизненные старты для молодежи из высшего, среднего и низшего слоев общества. Факторами, которые поощряют развитие делинквентной культуры, по А. Коэну, выступают классовые различия, родительские практики воспитания и ожидания относительно будущего своих детей, школьные стандарты и качество обучения. На основании этих факторов А. Коэн выделил три различных типа судьбы: *corner boys*, *college boys*, *delinquent boys*.

*Delinquent boys* – выходцы из социального дна. Почти все свое время они проводят на улице с такими же, как они сами, сорвиголовами. Поначалу они могут курить в подвалах, играть в азартные игры и распивать спиртное. Они устраивают драки и даже воруют. Со временем уровень делинквентного поведения у них повышается, растет и уровень групповой делинквентности. От отдельных нападений на граждан и покушения на чужое имущество они переходят к формированию подростковых банд, которые организуются на улицах для того, чтобы отстоять свой статус «хозяина улицы». Их поведение импульсивно, они опираются на групповую солидарность и физическую силу, не планируют свое будущее, полагаясь на ценности текущего момента.

Однако современные социологи уже не проявляют убежденности в том, что девиантность и преступность молодежи – побочный продукт бедности. Исследования показывают, что подростковая и молодежная делинквентность равномерно распределяются по всем слоям. По результатам американского психолога Ф. Райса [9], выяснилось, например, что учащиеся, принадлежащие к верхнему слою среднего класса и высшему классу, чаще участвовали в актах школьного вандализма, чем дети из более бедных семей. Правда, юные правонарушители из среднего класса реже подвергаются аресту, чем их сверстники – представители низших классов. Детей из состоятельных семей часто отпускают, сделав им предупреждение, в то время как молодых людей

из бедных семей арестовывают и наказывают. Причины такого положения видятся в том, что современная молодежь имеет в своем распоряжении карманные деньги, автомобиль, алкоголь, наркотики. Их жизнь протекает весьма активно: свидания, танцы, рок-концерты, пикники, сборища в излюбленных местах. Причем наибольшая активность приходится на вечернее и ночное время, что толкает подростков на хулиганство, акты вандализма, преступления ради развлечения.

Все вышесказанное говорит о том, что состояние и тенденции формирования делинквентности несовершеннолетних дают достаточные основания для вывода: одна из важнейших задач современного общества – пристальное внимание к данной проблеме в плане систематической профилактической работы с подростками «группы риска». Коренное улучшение работы с данной категорией несовершеннолетних на уровне государства, общественных организаций, сети социальных служб, службы СППС учреждений образования позволит превентивным образом снизить процент преступности взрослых, стабилизировать социальную эволюцию общества.

Для осуществления профилактической работы с несовершеннолетними в целях предупреждения их делинквентного поведения специалисту необходимо, прежде всего, быть компетентным в вопросах социально-правовых границ возраста, знать и понимать многогранные личностные особенности тех из них, которые могут стать или уже стали делинквентами. Возрастные и социально-психологические особенности несовершеннолетних с делинквентным поведением отражают их социальную сущность, сложный комплекс характеризующих его свойств, связей, отношений, нравственный и духовный мир. Взятые в развитии, во взаимодействии с социальными условиями и психологическими характеристиками, эти особенности дают полное представление о личности делинквента, а их глубокое знание предоставляет возможность более успешно разрабатывать в теории и на практике модели и методики предупреждения делинквентного поведения несовершеннолетних.

### Литература

1. Змановская, Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
2. Криминология : словарь / под общ. ред. В.П. Сальникова. – СПб. : Изд-во «Лань»; Изд-во Санкт-Петербургского ун-та МВД России, 1999. – 256 с.
3. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
4. Добренков, В.И. Фундаментальная социология : в 15 т. Т. VI : Социальные деформации / В.И. Добренков, А.И. Кравченко. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 1074 с.
5. Основы социальной работы : учебник / отв. ред. П.Д. Павленок. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 560 с.
6. Шиханцов, Г.Г. Криминология : учеб. пособие / Г.Г. Шиханцов. – Минск : Тесей, 2006. – 296 с.
7. Ермаков, В.Д. Преступность несовершеннолетних и ее предупреждение / В.Д. Ермаков // Криминология : учебник; под ред. акад. В.Н. Кудрявцева, проф. В.Е. Эминова. – М. : Юристъ, 1997. – С. 274–298.
8. Cohen, A.K. Delinquent Boys: the Culture of the Gang / A.K. Cohen. – New Yor : Free Press, 1955. – 202 с.
9. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.

УДК 796.01:612

## Система «Адаптолог-Эксперт» в диагностике донозологического состояния спортсменок-баскетболисток высокой квалификации

С.Н. Горлова<sup>1</sup>, К.К. Бондаренко<sup>2</sup>

Оптимизация тренировочных нагрузок с учетом функциональных возможностей женского организма является серьезной и актуальной проблемой, позволяющей добиваться высоких спортивных результатов без угрозы для их здоровья. В статье представлены результаты оценки адаптационных резервов организма высококвалифицированных баскетболисток в соревновательном периоде.

**Ключевые слова:** донозологическая диагностика, адаптационный потенциал, функциональные возможности.

The results of adaptive capacity estimation of highly skilled woman basketball players during the contest season are described in the paper. Optimization of training loads based on functional capabilities of the female body is a serious and urgent problem. The solution of this problem will make it possible to achieve the best results without any threats to the players' health.

**Keywords:** prenosological diagnostics, adaptation potential, capabilities.

**Введение.** По мнению Р.М. Баевского и А.П. Берсенева, состояние организма (его здоровье или болезнь) обусловлено его взаимодействием с окружающей средой, является результатом адаптации к ее условиям [1]. В ответ на воздействие факторов среды, в организме происходит мобилизация структурных, энергетических и информационных ресурсов, что позволяет формировать системный структурный след адаптации, который обеспечивает приспособление организма к комплексу факторов внешней среды. Одним из показателей общего состояния здоровья человека является поддержание равновесия внутри организма (гомеостаза) за счет адаптационных механизмов.

Жизнь спортсмена тесно связана с воздействием различных факторов: физических нагрузок, атмосферного давления, температуры, питания, режима отдыха и соревнований и т.д. Поэтому увеличение в спорте количества сложных ситуаций, в том числе и экстремальных, требует развития соответствующих защитных реакций, способствующих сохранению гомеостаза и поддержанию оптимального уровня жизнедеятельности.

В настоящее время тренировочный процесс женщин-спортсменок изобилует предельными физическими и психическими нагрузками и строится по общепринятой методике для мужчин, что, безусловно, негативно сказывается на функционировании всех систем организма спортсменок. Большие физические и психо-эмоциональные нагрузки повышают число травм, перенапряжений, часто служат причиной истощения адаптационного резерва женского организма.

Донозологическая диагностика заключается в измерении качественных и количественных показателей здоровья, адаптационных возможностей организма и получении научно-обоснованного ответа на вопрос о том, как далеко от возможной дезадаптации и развития заболевания находится человек [2],[3].

Донозологическая диагностика в спорте позволяет контролировать состояние, пограничное между здоровьем и болезнью спортсменов при отсутствии клинических проявлений. Диагностика донозологических состояний связана с подготовкой спортсменов, т.к. способствует своевременной корректировке тренировок путем изменения мощности и интенсивности нагрузки, варьирования длительности периодов отдыха.

Таким образом, раннее выявление состояния перетренированности и динамический контроль донозологического функционального состояния организма спортсменов в режиме усиленных тренировок чрезвычайно актуально для предотвращения срыва адаптации и выбора средств из арсенала современной спортивной медицины.

В настоящее время для оценки текущего функционального состояния, адаптационного потенциала, раннего прогнозирования степени напряжения регуляторных систем организма человека разработано и используется множество современных диагностических компьютерных комплексов: «Эксса-2007», «Омега-3», «Варикард», «Ритм-экспресс», «Истоки здоровья» и др.

Однако на сегодняшний день существует новая разработка, которая является результатом донозологических исследований в авиационной и космической медицине – это система функциональной диагностики «Адаптолог-Эксперт». Аппаратно-программный комплекс (АПК) имеет международные сертификаты и разрешение Министерства здравоохранения РФ. Система «Адаптолог» успешно применяется рядом спортивных клубов как в России, так и зарубежом, показывая свою эффективность [4]–[6]. АПК «Адаптолог-Эксперт» основан на количественной оценке адаптационного потенциала организма в ответ на силу воздействия факторов внешней среды. В случае перенапряжения регуляторных систем и истощения адаптационного резерва организма наблюдаются изменения интегральных показателей защитно-компенсаторных функций организма.

**Цель исследования** – провести донозологическую диагностику функционального состояния баскетболисток высокой квалификации в соревновательном периоде с использованием автоматизированной диагностической системы «Адаптолог-Эксперт», которая позволяет отображать вегетативный гомеостаз организма спортсмена по показателям температуры различных участков кожи.

**Материал и методы исследований.** Эксперимент проводился с участием практически здоровых испытуемых женского пола в количестве 12 человек в возрасте от 18 до 27 лет (члены спортивного клуба «Согдиана» по баскетболу). До проведения эксперимента было выяснено, что все спортсменки профессионально занимаются баскетболом не менее десяти лет, выступают в составе Суперлиги в чемпионате России, имеют спортивную квалификацию кандидат в мастера спорта и мастер спорта.

Исследование проводилось в январе 2012 г. на базе спортивного комплекса Воронежского государственного института физической культуры в отдельном небольшом помещении при отсутствии движения воздуха. В начале обследования измерялась температура воздуха в помещении, а затем температура кожи на руках и височных областях головы испытуемых спортсменок. Для измерения температуры кожных покровов использовался инфракрасный термометр (рисунок 1), связанный с компьютером, на котором после прикосновения прибора к зонам кожи на 2 секунды полученная информация проходила математическую обработку.

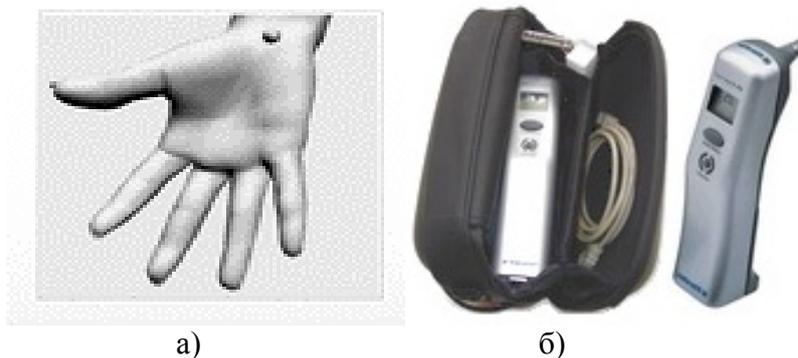


Рисунок 1 – а) места измерения температуры; б) вид термометра

При исследовании рассматривался вопрос функционального состояния организма баскетболисток в ходе пятидневного тренировочного микроцикла анаэробной направленности в соревновательном периоде. Экспресс-оценка адаптационных реакций организма проводилась во время вечерней тренировки, до и после двухчасовой нагрузки.

На основе экспериментально установленных авторами методики закономерностей диагностическая система позволяет регистрировать следующие показатели: адаптационный уровень, коэффициент реакции, напряженность защитно-компенсаторных реакций, энергетическую характеристику организма, показатели эндокринной, иммунной и центральной нервной систем.

**Результаты и их обсуждение.** Система «Адаптолог» позволяет оценить общую картину изменений показателей регуляторных систем организма, а результаты обследования представить в виде сводной таблицы и графиков. На рисунке 2 приведен пример результатов обработки экспериментальных данных: полученный адаптационный потенциал отражает системные изменения, происходящие в организме, которые определяются косвенно по оценке взаимосвязей более чем 114 показателей.

Фамилия: Токарева И.С.		возраст: 18 лет						
Адаптационный уровень 2: оптимальный, легкое повышение коэффициента реакции								
		норма	норма					
Степень адаптивности	5	макс. 5	Эндокринная система, %					
Общее состояние организма	94,27	более 96%	инсулин	88,2	85–105	Трийодтиронин	96,0	90–105
			кортизол	68,1	70–110			
Защитные функции организма	130,2	85–115%	Иммунная система, %					
Сила воздействующих факторов	11,72	0–10у.е.	Т-лимфоциты	93,6	95–100	Фагоцитоз 3	101	80–115
			тжелперы	96,3	95–105	IgG	117	95–115
Энергия немедленного типа	25,88	15–20%	тсупрессоры	101	до 120	IgA	93,4	до 120
			В-лимфоциты	89,3	80–115	IgM	95,3	70–110
Энергия отсроченного типа	25,58	25–30%	нулевые кластеры	89,4	60–120			
			Нервная система, %					
Резервная энергия	38,72	40–50%	эмоциональные реакции	193,3	85–120	двигательные анализаторы	90,4	93–105
Общая энергия	90,19	85–100%	тревожность	108,5	95–110	время выполнения	109	95–108
Вероятность изменений	6,049	0–10%	когнитивные функции	93,29	90–105	ошибки выполнения	119	95–115

Рисунок 2 – Вид сводной таблицы исследуемых показателей, выданных по результатам исследования спортсменки

Среднестатистический анализ данных по команде показал, что в условиях спортивного зала исходные показатели сбалансированности регуляторных систем спортсменок по данным измерения температуры кожных покровов инфракрасным медицинским термометром Riester gi-thermo до и после тренировки были в пределах физиологической нормы.

Адаптационный уровень, который характеризует энергетический потенциал группы баскетболисток, определялся по семибалльной шкале и составил в среднем –  $3,08 \pm 0,47$ . Незначительное повышение коэффициента реакции ( $0,88 \pm 0,13$ ) показывает, что для адекватного системного ответа на физическую нагрузку энергетических ресурсов у спортсменок достаточно (таблица 1). В совокупности эти показатели характеризуют пространственно-временную локализацию текущего физиологического состояния организма девушек и определяют качественную особенность динамики функциональных изменений, т.е. адаптационный потенциал организма.

Таблица 1 – Среднестатистические показатели адаптационного состояния баскетболисток Суперлиги (n=12 человек)

Показатели	( $\bar{x} \pm \sigma$ )	n
Адаптационный уровень (физический)	$3,08 \pm 0,47$	3
Коэффициент реакции (физический)	$0,88 \pm 0,13\%$	0,50–0,80
Степень адаптивности (физический)	$3,33 \pm 0,49$	5
Общее состояние (физический)	$86,36 \pm 3,96\%$	>96 %
Защитные функции (физический)	$121,39 \pm 12,68\%$	85–115 %
Вероятность изменения (физический)	$26,05 \pm 5,31\%$	0–10 %
Сила воздействующих факторов	$19,64 \pm 3,96$	0–10 у.е.

Где ( $\bar{x} \pm \sigma$ ) – среднее значение и стандартное отклонение  
n – норма для данного показателя

Средний показатель общего состояния баскетболисток в группе составил  $86,36 \pm 3,96$  %, что свидетельствует об удовлетворительном самочувствии спортсменок и об отсутствии утомления и перегрузок (таблица 1). Количественная оценка общего состояния – это интегральный параметр степени выраженности отклонения показателей регуляторных систем организма (центральной нервной, эндокринной, иммунной) от нормальных показателей. Другими словами, такая характеристика служит количественной оценкой истощения функциональных резервов организма.

В результате исследования установлено, что у всех обследованных баскетболисток наблюдается легкое повышение напряженности защитных функций организма ( $121,39 \pm 12,68$  %), которое объясняется биоритмологическими колебаниями и вовлечением в деятельность резервных функциональных систем (таблица 1). Количественная оценка напряженности защитно-компенсаторных механизмов организма – это интегральный параметр степени отклонения от уровня нормы по показателям клеточного и гуморального иммунитета, представленного в процентах от оптимального состояния.

Анализ данных исследования показал, что в команде наблюдается умеренная степень нестабильности состояния организма ( $26,05 \pm 5,31$ %) и крайне низкая вероятность изменения (при тех же условиях в этот же период времени) в ближайшие сутки (таблица 1). Вероятность изменения состояния организма характеризует степень устойчивости (от стабильного до нестабильного) состояния и рассчитывается исходя из полученных закономерностей вероятности изменения адаптационного состояния организма в течение определенного временного интервала.

Количественная оценка силы воздействующих факторов отражает тонирующее или ослабляющее влияния внешних агентов на организм. Иными словами, под «воздействующими факторами» подразумевается совокупность воздействий, на которые реагирует организм. Расчет данного показателя основывается на оценке энергетических затрат организма в зависимости от локализации его состояния на том или ином адаптационном уровне. В процессе обследования нами выявлено, что общее адаптационное состояние команды баскетболисток может быть результатом воздействия разных по характеру слабых и умеренных нагрузок ( $19,64 \pm 3,96$  у.е.) различной длительности и природы при хороших защитно-компенсаторных возможностях организма спортсменок (таблица 1).

**Выводы.** Полученные в ходе исследования данные по средним показателям функциональное процесса позволили отметить адаптационное состояние команды как удовлетворительное.

Анализ экспериментальных материалов позволил констатировать, что тренировочные нагрузки анаэробной направленности в соревновательном периоде для высококвалифицированных баскетболисток в течение пятидневного микроцикла не нарушают функций органов и систем и не ведут к истощению резервных возможностей организма. При этом функционально-адаптивные перестройки происходят за счет удовлетворенной сбалансированности работы регуляторных систем в ответ на воздействие оптимальных физических нагрузок.

Таким образом, учитывая адаптационные и резервные возможности организма, диагностическая система «Адаптолог-Эксперт» дает возможность тренеру в любой период тренировочного и соревновательного циклов перераспределить объем и направленность физических нагрузок и обеспечить эффективную работу спортсменок на тренировке.

Донозологическая диагностика функциональных состояний у девушек-спортсменок является важнейшим моментом не только для повышения спортивных результатов и спортивного долголетия, но и для поддержания нормального уровня здоровья женского организма.

Дальнейшие исследования предполагается провести в динамике в течение годового цикла подготовки команды женской Суперлиги.

## Литература

1. Баевский Р.М. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. / Р.М. Баевский, А.П. Берсенева. – М. : Изд-во Медицина, 1997. – 235 с.
2. Иорданская Ф.А. Закономерности долговременной адаптации организма высококвалифицированных спортсменов к напряженной мышечной деятельности и оценка специальной работоспособности в их изучении / Иорданская Ф.А. // Оценка специальной работоспособности спортсменов разных видов спорта: (диагностика): Сб. науч. тр. – М., 1993. – С. 6–27.

3. Перхуров А.М. Очерки донологической функциональной диагностики в спорте / под науч. ред. проф. Б.А. Поляева. – М.: РАСМИРБИ. – 2006. – 152 с.

4. Сорокин О.Г. Некоторые теоретические аспекты адаптационных процессов организма: исследования, практическое применение. Валеология. № 2. - 1999. - с.59-63.

5. Ушаков И.Б. Адаптационный потенциал человека. / И.Б. Ушаков, О.Г. Сорокин // Вестник Российской академии медицинских наук. – 2004. – № 3. – с. 13.

6. Ушаков И.Б., Целостная оценка состояния организма. / И.Б. Ушаков, О.Г. Сорокин // Современные медицинские технологии. № 7. – 2011. – С. 63–67.

---

<sup>1</sup> Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

<sup>2</sup> Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступила в редакцию 06.02.2014

## Психологическая подготовленность к соревновательной деятельности легкоатлетов на этапе начальной специализации

В.Н. ДВОРАК, Г.В. ЯКУБОВИЧ

Раскрывается роль и значимость психологической подготовленности спортсменов на этапе начальной специализации. Представлена авторская программа психологической подготовки к соревновательной деятельности легкоатлетов на этапе начальной специализации в избранном виде спорта. Доказана эффективность использования предлагаемых в программе средств и методов в работе спортивного психолога с легкоатлетами 13–14 лет.

**Ключевые слова:** легкоатлеты, соревновательная деятельность, этап начальной специализации, результативность выступлений, психологическая устойчивость, психологическая подготовленность к соревновательной деятельности.

The role and the importance of psychological readiness of sportsmen at the stage of initial specialization are developed. The author's program of psychological training for the competitive activity of athletes at the stage of initial specialization in the chosen kind of sport is proposed. The efficiency of the use of the means and methods offered in the program is proved in the work of the sport psychologist with the 13–14 years' old athletes.

**Keywords:** athletes, competitive activity, stage of initial specialization, productivity of performances, psychological stability, psychological readiness to competitive activity.

Экстремальный характер соревнований, а также требования, предъявляемые к психике спортсмена, позволяют сделать вывод о недостаточности лишь высокого уровня физической подготовленности для эффективного решения соревновательной задачи. Психологическая подготовка в настоящее время является одним из важнейших факторов обеспечивающих максимальную эффективность выступления спортсмена на соревнованиях.

Говоря о важности подготовки для обеспечения успешности выступления спортсмена, А.А. Юнкевич отмечает, что спортивная деятельность в силу протекания в условиях ярко выраженного психологического напряжения, требует не только физической, технической, тактической, но и психологической подготовленности, позволяющей спортсмену выработать стремление к самовоспитанию воли, сознательному управлению своим психическим состоянием в экстремальных условиях соревновательной деятельности [1].

Как подчеркивает Л.Д. Гиссен, «...современный спорт с его огромными нагрузками, жесткой конкуренцией, большой психической напряженностью и ответственностью предъявляет, как и любая другая профессиональная деятельность, определенные требования к личности» [2, с. 65]. Поэтому при прочих равных условиях и примерно одинаковом уровне профессионального мастерства качественная психологическая подготовка к предстоящему соревнованию дает спортсмену неопределимое преимущество перед соперником, позволив максимально полно реализовать все свои потенциальные возможности.

В 13–14 лет заканчивается этап начальной подготовки легкоатлетов и наступает стадия специализации [3]. На данном этапе обеспечивается всесторонняя физическая подготовленность спортсменов, происходит дальнейшее совершенствование техники легкоатлетических упражнений, закладываются основы, способствующие достижению наивысших спортивных результатов [4]. Значительно повышается физическая нагрузка, спортсменами приобретается соревновательный опыт. В связи с этим важнейшими направлениями психологической подготовки на данном этапе выступают повышение уверенности в себе, ведь «для успеха выполнения спортивного упражнения, для достижения высокого результата спортсмену нужна твердая уверенность в своих силах» [5, с. 201], а также обучение приемам саморегуляции, развитие эмоциональной устойчивости спортсменов. Подчеркивая значимость психологической готовности

спортсмена к соревнованию Б.Дж. Кретти, пишет, что помехоустойчивость позволяет спортсмену полностью сконцентрироваться на выполнении спортивной задачи, не отвлекаясь на соперников, зрителей и судей, а также на ряд других внешних и внутренних препятствий [6]. При характеристике соревновательной эмоциональной устойчивости легкоатлетов, т.е. способности преодолевать разнообразные помехи в ходе выступления, стоит отметить, что в легкой атлетике, как и в других видах спорта, спортсмены сталкиваются с внешними и внутренними помехами.

В то же время, помимо трудностей, связанных с субъективным отношением к общим условиям спортивной борьбы, исследователями выделяются также трудности, обусловленные индивидуальными особенностями отношения к отдельным условиям выполнения легкоатлетических упражнений. Первая группа трудностей характерна для различных видов спорта и представлена следующими видами: боязнь соревнований (участия в соревновательной борьбе); боязнь показать низкий результат; боязнь поражения; боязнь соперника; неуверенность в своих силах; болезненное отношение к неудачам; повышенное эмоциональное отношение к реакциям зрителей и др. Вторая группа трудностей специфична и имеет отношение лишь к легкой атлетике: боязнь не рассчитать свои силы (при беге на длинные и средние дистанции); боязнь старта (при беге на короткие дистанции и беге с барьерами); боязнь высоты (при прыжках в высоту) [7]. Поэтому важнейшим моментом при подготовке спортсменов к соревнованиям также выступает и волевая подготовка, так как развитие волевых качеств в значительной мере определяет устойчивость легкоатлетов к соревновательным трудностям.

Целью нашего исследования явилась разработка и экспериментальная апробация программы развития психологической готовности легкоатлетов к соревновательной деятельности на этапе начальной специализации. Практическая значимость результатов работы определяется выраженной прикладной значимостью психологической готовности легкоатлетов к соревновательной деятельности, так как связана с результативностью и надежностью выступлений спортсменов. Реализация экспериментальной программы осуществлялась в несколько этапов, что отражено в таблице.

Таблица – Экспериментальная программа «Развитие психологической готовности к соревновательной деятельности у легкоатлетов 13–14 лет»

Этап	Цель	Средства, методы	Результаты
Ориентировано-мотивационный	Сформировать потребность к сотрудничеству со спортивным психологом и достижению положительных личностных изменений	Беседа, дискуссия, анкетирование	Выявлены проблемные аспекты в психологической подготовленности спортсменов к соревнованиям, сформирована потребность в сотрудничестве и достижении личностных изменений
Диагностический	Определить уровень психологической подготовленности легкоатлетов	Опросник «Психологическая подготовленность» (С.М. Гордон, Л.Т. Ямпольский)	Выявлен уровень психологической подготовленности спортсменов
Процессуально-развивающий	Улучшить психологическую подготовленность легкоатлетов 13–14 лет к соревновательной деятельности	Убеждение, самовнушение, психологические игры, обучение приемам саморегуляции, упражнения на повышение уверенности в себе, развитие внимания и самоконтроля, волевых качеств	Повысилось качество психологической подготовленности легкоатлетов 13–14 лет к выступлению на соревнованиях
Оценочно-рефлексивный	Изучить итоговый уровень психологической подготовленности, выявить отношения тренера и спортсменов к программе	Повторная диагностика, индивидуальные и групповые беседы со спортсменами, анкетирование	Проанализированы полученные экспериментальные результаты. Даны практические рекомендации спортсменам и тренеру

В ходе диагностического этапа осуществлялось изучение психологической готовности легкоатлетов 13–14 лет. Для этого была сформирована выборка исследования количеством 30 человек (на рисунках индивидуальные показатели спортсменов ( $n=30$ ) обозначены как «№ п/п»). С помощью методики [8] определены исходные уровни следующих параметров: фрустрационная толерантность, самоконтроль и волевая активность (рисунки 1–3).

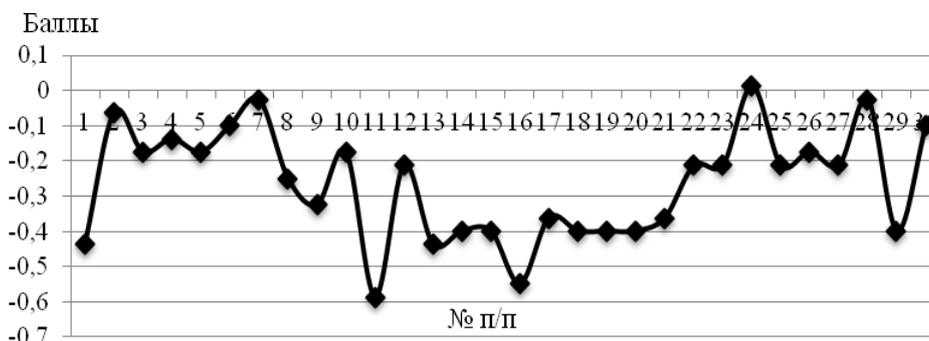


Рисунок 1 – Показатели исходного уровня параметра «Фрустрационная толерантность»

Абсолютное большинство результатов (76,67 %) достаточно низки, что указывает на слабую психическую устойчивость, а также повышенную впечатлительность, тревожность. Спортсмены чрезвычайно чувствительны к любым неудачам, поэтому ожидание старта может негативно сказываться на выступлении, дезорганизовывая его.

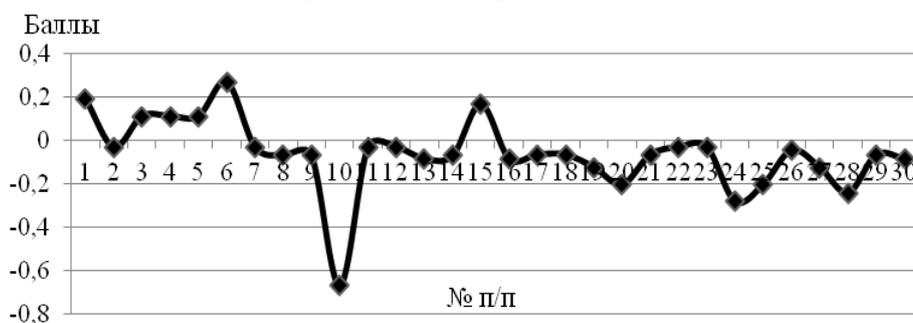


Рисунок 2 – Показатели исходного уровня параметра «Самоконтроль»

Большинство оценок (66,7 %), полученных по изучаемому параметру, являются высокими. Это свидетельствует о достаточном уровне самоконтроля у легкоатлетов 13–14 лет. Эти данные согласуются с результатами исследования С.М. Гордона и А.Б. Ильина [9], которые отмечают, что высокие значения для показателя «Самоконтроль» характерны для спортсменов циклических видов спорта.

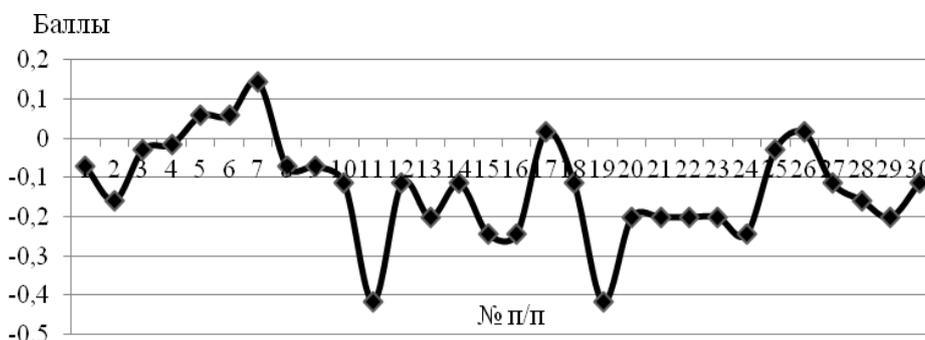


Рисунок 3 – Показатели исходного уровня параметра «Волевая активность»

Результаты указывают на нерешительность, отсутствие упорства и настойчивости в достижении поставленных целей значительной части (63,3 %) легкоатлетов 13–14 лет. Для данных спортсменов также характерно уклонение от личной ответственности, колебание при необходимости принятия самостоятельного ответственного решения, а также неумение противостоять воздействию сбивающих факторов соревнования.

Определено количество спортсменов (36,7 %), характеризующихся смелостью, решительностью и активностью, а также уверенностью в своих силах.

По результатам диагностики были отобраны атлеты, которые имеют наиболее низкие значения по исследуемым показателям и которым было предложено принять участие в экспериментальном исследовании, направленном на оптимизацию психологической подготовленности. С помощью анкетирования выявлено, что среди проблем спортивной деятельности, которые спортсмены обсудили бы со спортивным психологом, находится обучение приемам релаксации (33,3 %), повышение уверенности в себе (66,7 %). Важность саморегуляции подчеркнули все опрошенные: оценили саморегуляцию как довольно важную 50 % легкоатлетов, очень важна саморегуляции для 33,3 % опрошенных, а для 16,7 % данный вопрос имеет исключительную важность. Актуальной для спортсменов является и проблема поддержания концентрации внимания (83,3 %).

Средства и методы экспериментальной программы были включены в структуру подготовки спортсменов наряду с иными видами в целях достижения всесторонней подготовленности легкоатлетов к соревновательной деятельности.

Вводное занятие, проводимое на ориентировочно-мотивационном этапе, преследовало цель повышения мотивации спортсменов к участию в занятиях. Оно было организовано в форме беседы. Спортсменам были приведены примеры, демонстрирующие необходимость психологической подготовки к соревнованиям, вызывающие к обращению к своему соревновательному опыту и его анализу. В ходе данного занятия был разработан ритуал приветствия, правила поведения участников группы, а также ритуал прощания, который способствовал сплочению группы и повышению уверенности атлетов в своих силах.

Процессуально-развивающий блок составили 8 занятий, длительностью 1–1,5 час., в структуру которых были включены упражнения, способствующие повышению уверенности в себе, развитию внимания и самоконтроля, направленные на обучение приемам саморегуляции, а также на развитие волевых качеств.

Оценка эффективности экспериментальной программы осуществлялась с помощью итоговой диагностики психологической подготовленности легкоатлетов 13–14 лет, по результатам которой были выявлены статистически достоверные улучшения показателей исследуемых параметров (рисунки 4, 5, 6).

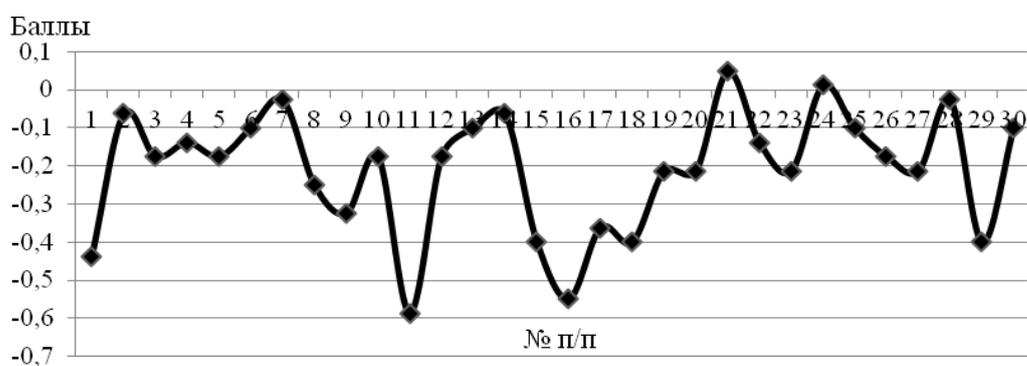


Рисунок 4 – Данные по параметру «Фрустрационная толерантность» по окончании экспериментальной программы

Представленные диаграммы отражают наиболее существенные положительные изменения в изучаемых показателях психологической подготовленности. Так, анализ рисунка 6 отражает положительные изменения в показателях, характеризующих устойчивость спортсменов к воздействию соревновательных стресс-факторов, что свидетельствует об эффективности средств, используемых в экспериментальной программе. Большинство легкоатлетов составили второй класс по показателю «Фрустрационная толерантность», однако на 13,3 % увеличилось количество спортсменов в третьем, более высоком классе.

Характер кривой на рисунке 7 также демонстрирует повышение индивидуальных значений исследуемого показателя по сравнению с рисунком 2, в частности, у испытуемых

13,14, 19, 20, 22, 25 и 26. Между тем, отмечается снижение индивидуального значения по показателю «Самоконтроль» у испытуемого под номером 21. Это может быть связано с возрастанием самоуверенности в ущерб самоконтролю.

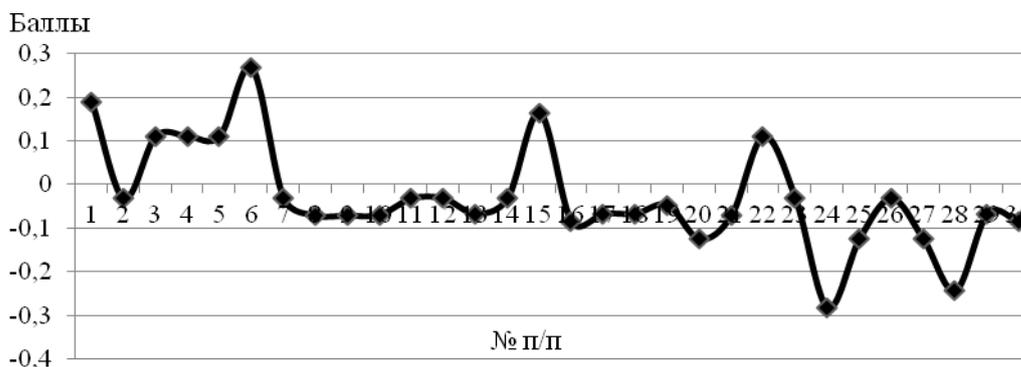


Рисунок 5 – Данные по параметру «Самоконтроль» по окончании экспериментальной программы

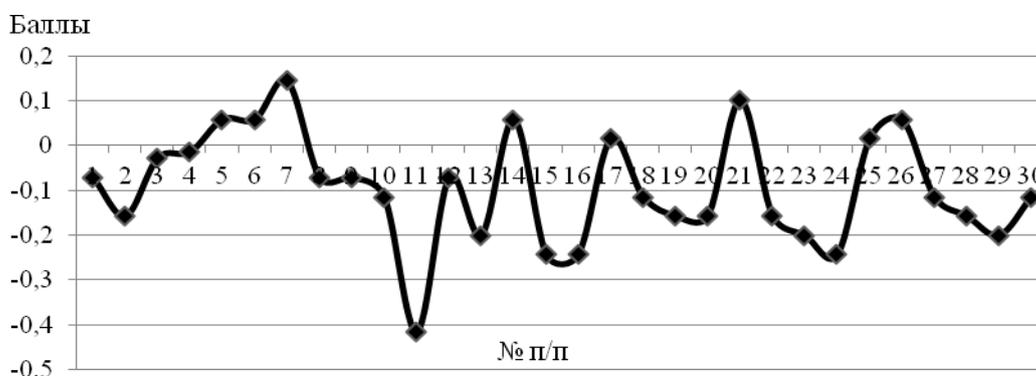


Рисунок 6 – Данные по параметру «Волевая активность» по окончании экспериментальной программы

Полученные результаты подтвердили реализацию цели и задач исследования. По окончании апробации экспериментальной программы отмечилось улучшение индивидуальных значений по исследуемым показателям. Так, повысилась устойчивость психики спортсменов к воздействию соревновательной обстановки (по параметру «Фрустрационная толерантность»). Увеличилось количество легкоатлетов в третьем на 13,3 % (26,6 % по сравнению с исходными 13,3 %) и в четвертом на 3,3 % (13,3 % по сравнению с 10,0 %) классах. Полученные в ходе повторного исследования данные также свидетельствуют о повышении сознательности спортсменов, улучшении владения ими навыками саморегуляции. По фактору «Самоконтроль» было отмечено увеличение концентрации спортсменов в пятом, наивысшем, классе на 3,3 % (20,0 % по сравнению с 16,6 %), а также в четвертом классе на 3,3 % (53,3 % по сравнению с 50,0 %). Повысилось упорство спортсменов в преодолении трудностей, возросло стремление к победе. Так, по параметру «Волевая активность» увеличилась концентрация легкоатлетов во втором и пятом классах на 6,6 % (46,6 % , изначально – 40,0 %), в четвертом – на 6,6 % (13,3 % , изначально – 6,6 %).

Эффективность экспериментальной программы в отношении параметров «Фрустрационная толерантность» и «Волевая активность» подтверждена на 99 % , в отношении показателя «Самоконтроль» – на 95 % . Программа получила положительную оценку спортсменов, тренера, а также спортивного психолога. По окончании экспериментальной апробации авторская программа внедрена в учебно-тренировочный процесс СДЮШОР ППО РУП «Гомсельмаш».

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют сделать вывод об эффективности разработанной программы развития психологической готовности легкоатлетов к соревновательной деятельности на этапе начальной специализации и о целесообразности ее

использования спортивными психологами с целью повышения результативности участия в соревнованиях легкоатлетов на этапе начальной специализации.

### Литература

1. Юнкевич, А.А. Оценка психической готовности к соревновательной деятельности спортсменов разной квалификации и специализации / А.А. Юнкевич // Человек. Культура. Общество : тез. докл. VI науч. конф. студентов, магистрантов и аспирантов фак. филос. и соц. наук БГУ, Минск, 15 апр. 2009 г. – Минск, 2009. – С. 67–69.
2. Гиссен, Л.Д. Психология и психогигиена в спорте / Л.Д. Гиссен. – М. : ФиС, 1973. – 149 с.
3. Попов, В.Б. Юный легкоатлет / В.Б. Попов, Ф.П. Суслов, Е.И. Ливадо. – М. : ФиС, 1984. – 224 с.
4. Холодов, Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта : учеб. пос. / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 480 с.
5. Черникова, О.А. Психологические особенности спортивных эмоций / О.А. Черникова // Психология и современный спорт: сб. науч. работ; сост. П.А. Рудик. – Москва, 1973. – С. 190–206.
6. Кретти, Б.Дж. Психология в современном спорте : практическое руководство для тренеров, спортсменов и специалистов, работающих в области спорта / Б.Дж. Кретти. – М.: ФиС, 1978. – 224 с.
7. Черникова, О.А. Исследование эмоциональной устойчивости как важнейшего показателя психологической подготовленности спортсмена к соревнованиям / О.А. Черникова // Психологические вопросы спортивной тренировки. – Москва, 1967. – С. 3–13.
8. Гордон, С.М. Оценка психологической подготовленности спортсмена: метод. разр. для слуш. ВШТ и факульт. усовершенств. / С.М. Гордон, Л.Т. Ямпольский. – М. : ГЦОЛИФК, 1981. – 24 с.
9. Гордон, С.М. Оценка психической готовности к соревновательной деятельности спортсменов разных специализаций и квалификаций (на примере циклических, игровых видов и спортивных единоборств) / С.М. Гордон, А.Б. Ильин // Наука в олимпийском спорте. – 2004. – № 2. – С. 82–85.

Гомельский государственный  
университет им. Ф. Скорины

Поступила в редакцию 29.01.2014

## Потенциал математического образования в формировании личности представителей «цифрового поколения»

А.И. Дзундза, В.А. ЦАПОВ

Рассмотрены особые проблемы обучения и воспитания «цифрового поколения», исследованы существенные характеристики личностной сферы его представителей. Авторами обосновано, что в учебно-воспитательном процессе необходимо общаться с представителями «цифрового поколения» «на их языке», применяя интерактивные методы, ИТ-технологии. Проведен анализ общих характеристик, присущих информационно-коммуникационной и математической деятельности. Доказана необходимость освоения преподавателями современных педагогических технологий для устранения барьеров в коммуникации представителей разных поколений.

**Ключевые слова:** «цифровое поколение», интернет-общение, интернет-деятельность, ценности цифровой эпохи.

The article discusses the special problems of training and education of the «digital generation» and studies the essential characteristics of personal sphere representatives of the «digital generation». The authors proved that in the educational process one must communicate with the «digital generation» «in their language» using interactive methods of IT technology. The analysis of common characteristics of information, communication and mathematical activity is given. Teachers' need to develop modern teaching technologies for the removal of barriers in inter-generational communication is proved.

**Keywords:** «digital generation», internet communication, internet activities, value of the digital age.

В 2001 г. американский ученый Марк Пренски ввел в научный оборот термин «Digital Native» («житель цифрового общества»). Представителями «цифрового общества», эпохи цифровых технологий он назвал людей, родившихся во времена «цифровой революции». В 2007 г. Джош Спир и Аарон Дигнан ввели понятие «born digital» (англ. «цифровые с рождения»), которое вскоре заменили термином «Digital Generation» («цифровое поколение»). Сейчас в западной педагогике широко используется несколько вариантов этого термина – «digital natives», «digital nation», «net generation» («цифровая нация», «сетевое поколение»). Джон Палфри и Урс Гассер представителями «цифрового поколения» считают всех, кто был рожден после 1980 г. и вырос одновременно с бурным развитием Интернета. Важной особенностью представителей «цифрового поколения» ученые называют слабую развитость самостоятельности мышления, инфантилизм жизненной позиции, поскольку формат электронной деятельности предполагает наличие шаблонов, указаний, достаточно ограниченную систему программируемых навыков, которые сопровождают деятельность в цифровом пространстве [5]. Исследователи также констатируют информационную перегруженность (это является причиной снижения способности формировать и оперировать знаниями, систематизировать информацию, последовательно ее усваивать, выстраивать логические связи, структурировать материал), Интернет-зависимость (доступ к «опасному» контенту может вызвать проявления агрессии, насилия), трансформацию понятий личного пространства (опасную открытость личных данных, нарушение авторских прав), анонимность в сетевом общении, которая приводит к чрезмерной раскрепощенности, ненормативности, безответственности.

На наш взгляд, именно термин «цифровое поколение» точно определяет те изменения, которые происходят с мировоззрением современной молодежи. Поэтому мы считаем уместным воспринимать современных студентов как типичных представителей «цифрового поколения». Это обстоятельство требует поиска новых подходов в проектировании образовательно-воспитательных технологий с учетом принципиально новых личностных параметров молодежи. Мы считаем, что математическое образование является мощным средством воздействия на различные стороны личностной сферы представителей «цифрового поколения». Математическая деятельность очень близка по ряду параметров к информационно-коммуникационной, что и дает ей преимущества в выборе методов воздействия на формирование личности современных

студентов. Из-за характерной дискретности восприятия, присущей цифровому мышлению, математика имеет больше возможностей влияния на внутренний мир представителей «цифрового поколения, чем, скажем, гуманитарные дисциплины. Общеизвестно, что в последнее время молодежь утратила интерес к чтению художественной литературы, практически не посещает выставок произведений искусства и т.д., зато молодые люди становятся более открытыми к технологическим новациям, лучше понимают язык «информатики», «математики» и других технических и естественнонаучных дисциплин.

Проанализируем общие, на наш взгляд, характеристики, присущие информационно-коммуникационной и математической деятельности. Во-первых, в ходе информационно-коммуникационной деятельности человек не запоминает ту или иную конкретную информацию, а скорее запоминает алгоритм поиска этой информации. Так происходит и в математике: продуктивнее не запоминать формулу, а знать алгоритм ее вывода. Если человек, например, четко понял, как выводится и работает формула, то он при необходимости не только легко получит эту формулу, но и эффективно ею (или какой-либо ее подформулой, вариацией формулы) воспользуется.

Заметим, что такой «математический» стиль деятельности будет полезным и при изучении языковых конструкций, которые близки по своей логике и строгости к математическим формулам. Усвоив принципы работы языковых конструкций, человек уже легче сможет строить свои собственные высказывания на их основе. Во-вторых, современное информационное пространство характеризуется определенным географическим и интернациональным единством. Да, и содержание математических теорий не зависит от страны, национальности, оно сохраняет свое сущностное единство в отличие, например, от истории, литературы, политологических учений. В-третьих, информационно-коммуникационная деятельность все больше приобретает стиль принятия решений. От человека в информационной среде часто требуется мгновенная реакция на запрос. И в математике принятие решений – основная задача на каждом этапе деятельности. В-четвертых, и в информационно-коммуникационной, и в математической деятельности задействованы практически одинаковые операции мышления. Мы имеем в виду такие мыслительные операции, как анализ информации, сравнение альтернативных вариантов и их последствий, выявление существенных ситуаций, оценка полезности и вероятности имеющихся вариантов, выбор оптимального способа действия, оценка правильности сделанного выбора. Общими для информационно-коммуникационной и математической деятельности являются также мыслительные операции: индукция, аналогия, обобщение и абстрагирование, мобилизация и организация, изоляция и комбинация, распознавание и узнавание, перегруппировка и дополнение [2]. К тому же, для ориентации в колоссальном по объему информационном потоке постоянно необходимо анализировать и систематизировать информацию, определять последовательность ее усвоения, выстраивать логические связи, структурировать материал (как известно, анализ, систематизация, структурирование – основные операции математического мышления). В-пятых, и информационно-коммуникационная и математическая деятельность требуют постоянного включения в творчески-поисковые процессы. Сейчас невозможно оставаться пассивным пользователем информационных услуг: деятельность в информационных сетях требует непрерывного активного поиска. Информационно-коммуникационная (как и математическая) деятельность, требует определения существенных особенностей объектов и одновременного абстрагирования от особенностей побочных и несущественных.

А. Хинчин отмечал, что решение математической задачи предполагает создание специального рассуждения, которое ведет к цели именно этой задачи, то есть является продуктивно-творческим актом. На наш взгляд, именно творческий характер математической деятельности должен привлекать «цифровое поколение». Наш педагогический опыт позволяет констатировать, что в учебных ситуациях современные студенты охотно приобщаются к анализу проблемных ситуаций, к решению задач творческого характера.

В-шестых, важной общей чертой математической и информационной деятельности является краткость изложения, лаконичность формулировок. Общеизвестно, что любые информационные сообщения, как и математические выражения, составляются максимально кратко (здесь можно вспомнить общепринятый набор смайликов, которые, на наш взгляд, являются

аналогом таких логических связей, как булевы операции). Каждый смайлик, как и математический символ, имеет строгое собственное значение, замена его на другой символ или перестановка на другое место влечет искажение или полное изменение содержания высказывания. Математические выкладки, как и цифровые сообщения, не предполагают отклонений, которые могут ослабить логическую строгость. А. Хинчин подчеркивал, что для математики лаконизм мысли является канонизированным законом. Любая попытка усложнить изложение необязательными деталями вызывает заслуженную критику [3]. Итак, именно уроки математики способствуют формированию у «цифрового поколения» лаконичности мышления.

На основании вышеизложенного мы пришли к выводу, что представители «цифрового поколения» открыты для понимания языка математики, которая позволяет точно и компактно излагать понятия, формулировать теоретические положения и выводы. Поэтому, современное математическое образование призвано обеспечить не только определенный объем знаний учащихся, но и управляемые изменения в разных направлениях личностного развития, формирование необходимых социальных и профессиональных компетенций. Интересной, с точки зрения задач нашего исследования, является система карьерных компетенций, разработанная «Инвестиционным Советом по трудовым ресурсам Северного Коннектикута» для обеспечения конкурентоспособности молодежи на рынке труда [4]. Первую карьерную компетенцию ученые связывают с основными навыками (математика, чтение, письмо и устные навыки общения). Эта компетенция обеспечивает способности: понимать, объяснять и анализировать информацию; интерпретировать смысл письменных материалов; выполнять все основные математические операции; понимать и решать алгебраические уравнения, использовать математику в бизнесе; создавать таблицы и графики, интегрируя информацию из различных источников; применять навыки делового письма, соблюдая точность орфографии, пунктуации и грамматики, умение создавать деловые, электронные письма; корректно слушать собеседника и при необходимости уметь делать критические замечания.

Вторую компетенцию ученые связывают с компьютерной грамотностью. Третья компетенция характеризует способность принимать решения. Лица, обладающие этой компетенцией, способны: стратегически выявлять, решать, изучать проблемы в различных направлениях; творчески мыслить; определять приоритетность заданий; интерпретировать информацию, полученную в ходе деятельности. Остальные компетенции определяют необходимые качества личности: дружелюбность, открытость, трудолюбие, эмоциональную сдержанность, честность, порядочность, здоровый образ жизни, опрятность; они связаны с навыками самопрезентации при поиске работы. Безусловно, воспитательный потенциал математики, основанный на привычных для представителей «цифрового поколения» видах деятельности, способствует развитию указанных выше компетенций.

Студенчество «цифрового поколения» характеризуется, прежде всего, своей рациональной нацеленностью на будущий успех (материальный, карьерный), что составляет важнейшую черту его мировоззрения. Мы считаем, что в ближайшем будущем «цифровое поколение» испытает острую потребность в духовных принципах, нравственном и эстетическом самосовершенствовании, в развитии эмоционально-чувственной сферы. Свою задачу как учителей мы видим в том, чтобы даже в самой развитой информационно-коммуникационной среде главной оставалась ценность человеческой жизни, духовного развития.

Безусловно, изменение приоритетов в мировом социокультурном пространстве в сторону технократических ценностей сужает духовную составляющую общечеловеческой культуры. Сегодня, когда нравственные ценности предыдущих поколений не всегда коррелируют с изменениями общественной реальности, студенчество не только выступает как транслятор былых ценностей, но и создает ценности своего поколения. Поэтому духовная сфера молодежи в значительной степени является проекцией стремлений «цифрового поколения» на вектор мирового социокультурного развития, а культуротворческая деятельность «цифрового поколения» приобретает важное значение для будущих духовных ориентиров человечества. В качестве определенного шлюза на пути распространения чисто «цифрового» подхода к жизненному проектированию среди современной молодежи можно поставить воспитание эстетического сознания, нравственных ориентиров, творческой активности, что достигается гуманитаризацией профессионального образования, в том числе и естественнонаучного.

В процессе преподавания математики существуют широкие возможности продемонстрировать, что эстетическое, эмоциональное наслаждение доставляет не только искусство, но и радость творчества в других сферах деятельности, в том числе и в обучении [1]. Для творчества математика предоставляет большие возможности. Решение задачи или доказательство теоремы различными методами, сравнение этих методов по красоте и оригинальности приемов, изящество и «мощь» формулы или теоремы – все это дает повод к эмоциональным переживаниям. Студенты должны чувствовать стройность математики, красоту, изящество внутренних связей в ней. Во время занятий важно показывать студентам привлекательность формул, доказательств, гармонию пространственных фигур в стереометрии (например, правильных многогранников), красоту связей между величинами площадей поверхностей и объемов фигур вращения: конуса, цилиндра, шара. Эта зависимость когда-то вызвала такое восхищение у Архимеда, что он завещал изобразить чертеж шара, вписанного в цилиндр, на своем надгробии. Если мы добьемся, чтобы чувство красоты математических образов стало достоянием студентов, то будем вправе сказать, что математика стала действенным средством влияния на различные сферы их личности.

Общеизвестно, что главным в системе «учитель – ученик» является изложение педагогом нового материала. Хотя часто считают, что «формулы говорят сами за себя», это не всегда верно. Формулы чаще молчат. И, как правило, задача педагога заставить их «заговорить». Вот почему в организации взаимодействия преподавателя со студентами большое значение приобретает вопрос культуры речи. Общеизвестно, что математику надо излагать кратко. При этом нужно сказать все необходимое и ничего лишнего, что невозможно без высокой культуры речи. Это же мы должны требовать и от своих студентов. Нельзя считать, что прививать культуру речи должны только преподаватели-языковеды. То, что может сделать математик, порой не под силу даже филологу. На занятиях по предметам математического цикла студент должен привыкать к краткому, четкому, логически обоснованному языку. Именно на лекциях и практических занятиях по математике мы должны приучать молодежь к тому, что даже в повседневном общении следует избегать слов и фраз, которые не несут смысловой нагрузки.

Математический стиль с его выразительностью, краткостью и ясностью должен быть присущ и каждой выполняемой студентами работе при изучении математики, будь то: запись в тетради, на доске или выполнение чертежа. При строгом соблюдении этих требований у будущих специалистов формируются такие навыки и черты характера, которые будут иметь большое значение в их дальнейшей практической деятельности.

Нет другой науки, требующей от студентов такой строгости рассуждений, которая необходима в математике. Привыкая каждое предложение строго доказывать, будущие специалисты приучаются к «основательности» своих суждений, привыкают выводить одно предложение из другого. Они приобретают способность мыслить логически. Логика, которая применяется в математике, лежит в основе рассуждений, имеющих место не только в самых разных учебных дисциплинах (физике, химии, истории), но и в человеческих отношениях. Общение с педагогом должно стать для студента образцом логической стройности, завершенности и обоснованности заключений. Математика обладает не только истиной, но и высшей красотой – красотой отточенной и строгой, возвышенно чистой, приближающейся к настоящему совершенству, которое свойственно только самым лучшим образцам искусства (Б. Рассел).

Итак, в математике, как ни в какой другой науке, находит выражение важнейший критерий эстетического наслаждения – единство в разнообразии. Математика раскрывает перед человеком красоту внутренних связей, существующих в природе, и указывает на внутреннее единство мира.

Вышеизложенное позволило нам сделать вывод, что воспитательный потенциал математики является эффективным средством творческого развития личности представителей «цифрового поколения». К сожалению, этим вопросам на занятиях по «негуманитарным» дисциплинам уделяется недостаточно внимания. Это обусловлено рядом причин. Во-первых, в методических пособиях этот вопрос почти не рассматривается, а преподаватель не всегда имеет четкое представление о воспитательных возможностях математических дисциплин.

Во-вторых, даже те задачи из учебников, которые содержат в себе определенный воспитательный потенциал, при отсутствии методических рекомендаций используются односторонне, обычно только для формирования практических знаний, умений и навыков и развития логического мышления. Мы считаем, что наряду с предметами гуманитарного цикла естественнонаучные учебные дисциплины позволяют использовать дополнительные воспитательные средства, способствующие развитию эстетической, эмоционально-чувственной, нравственной сферы представителей «цифрового поколения». Они способны развивать познавательную потребность, которая в сочетании с мотивом достижения цели дает глубокое творческое удовлетворение не только от результата, но и от процесса обучения.

Воспитательный потенциал математики подчеркивают, прежде всего, сами ее создатели. С. Пуассон считал, что жизнь украшается двумя вещами: возможностью изучать математику и возможностью преподавать ее. Г. Харди, говоря о доминирующем побуждении к научному творчеству вообще и к математическому в частности, указывает на интеллектуальную любознательность, профессиональное достоинство и честность исследователя [2, с. 6]. Чисто математическим стимулом он считает тот, который является результатом способности к эстетической оценке математики. Наверное, трудно найти образованного человека, абсолютно нечувствительного к эстетической и эмоциональной стороне математики. Однако быть уверенным, что математик, подобно художнику или поэту, создает прекрасные узоры, – на это готов только тот, кому красота математики представляется как безусловная и несомненная реальность и кто в общении с этой красотой обретает смысл, цель существования. Об этом Г. Харди сказал, что «в мире нет места для некрасивой математики».

К сожалению, в практике работы преподавателей математических дисциплин вышеперечисленные идеи не всегда находят применение. Важной причиной этого мы считаем нежелание преподавателей бороться с равнодушием к фундаментальному математическому образованию со стороны современной молодежи. Большинство представителей «цифрового поколения» жизненные цели связывают с материальными ценностями, поэтому стремятся приобрести «полезное» образование. Знания они делят на нужные и не нужные, избегают лишних интеллектуальных усилий. Преподаватели часто слышат от современных студентов следующее: «зачем мне нужен математический анализ, аналитическая геометрия? Они мне в будущей профессиональной деятельности не понадобятся». В условиях разветвленной сети дополнительного образования, дистанционного обучения представители «цифрового поколения» нередко имеют несколько дипломов и сертификатов. Но, к сожалению, их образование недостаточно фундаментально. Вместе с тем, преподаватели должны учитывать, что современные студенты ценят равноправное сотрудничество, партнерские отношения, обмен информацией, принятие осознанных решений на основе обсуждений, а не покорное выполнение указаний. Поэтому систему воспитания необходимо выстраивать именно на этих принципах.

Итак, для «цифрового поколения», декларируя актуальность личностного развития, мы должны предложить адекватный их поколению стиль общения и образовательный инструментарий. Нынешним молодым людям неинтересны бумажные носители, они потребляют огромные массивы информации с дисплея: новости, фильмы они смотрят онлайн, находят большинство информации в Интернете. Психологи не случайно называют представителей «цифрового поколения» «электронными людьми». Еще в эпоху Возрождения было замечено, что проповедь учителя бесполезна, если она не согласуется с реальными интересами ученика. Поэтому в ходе учебно-воспитательного процесса мы должны работать с современными студентами «на их языке» – дать им привычный формат «электронного» обучения, применяя интерактивные методы, IT-технологии, пропагандируя ценности информационно-коммуникационной культуры. Представители «цифрового поколения» склонны развиваться «по горизонтали», стремятся приобретать опыт в различных новых областях. Это обстоятельство можно использовать для повышения мотивации к обучению. В связи с этим одной из основных целей обучения математике является привитие студентам интереса к этому предмету с использованием особенностей самой математики. Особая роль здесь отводится задачам, которые можно назвать красивыми, проблеме формирования эстетического вкуса молодежи во время их решения.

Глубокая и важная черта математических задач заключается в том, что подавляющее большинство их имеет творческий характер. Если в большинстве других отраслей знания выполнения задания чаще всего требует от студентов в основном репродуктивных знаний и навыков, решение математической задачи, как правило, предусматривает изобретение специального метода, который ведет к поставленной цели и тем самым становится – пусть очень скромным – творческим актом. Именно этот творческий, исследовательский характер математических задач, возможность применить свой интеллект, больше всего притягивает к себе студентов. Тот, кто испытал радость творческого достижения, никогда уже не пожалеет усилий, чтобы снова эту радость испытать.

По мнению Д. Пойа, «большое научное открытие дает решение важной проблемы, но и в решении любой задачи присутствует доля открытия» [2, с. 5]. Методика Д. Пойа позволяет научить решать задачи, анализировать, переформулировать их так, чтобы получить задачи проблемные, включать элементы, вызывающие у студентов чувство удивления, сомнения, доставляющие эстетическое удовольствие. К тому же, прививая желание решать нестандартные задачи, мы воспитываем такие нравственные качества личности, как трудолюбие, упорство в достижении цели и т.п.

Недооценка воспитательного потенциала математического образования ведет к значительным потерям в содержании образования. Анализ программ по математическим дисциплинам показывает, что, к сожалению, воспитательные задачи не всегда отражены в целях учебных дисциплин. Хотя воспитательная составляющая должна присутствовать в содержании обучения любой дисциплине, в частности естественнонаучной, и должна быть выделена дидактически.

Таким образом, вышеизложенное позволяет сделать вывод, что в образовательном процессе необходимо актуализировать скрытые резервы для развития разных сторон личности современных студентов, способствовать формированию общей культуры, духовной сферы, расширению плоскости взаимодействия «цифрового поколения» с реальным (а не виртуальным) окружающим миром.

### Литература

1. Зенкевич, И.Г. Эстетика урока математики / И.Г. Зенкевич. – М.: Просвещение, 1981. – 79 с.
2. Пойа, Д. Как решать задачу / Д. Пойа. – Львов : Журн. «Квантор», 1991. – 214 с.
3. Хинчин, А.Я. О воспитательном эффекте уроков математики. Математическое просвещение / А.Я. Хинчин // Математика в школе. – 1995. – № 4. – С. 3–5.
4. 7 Career Competencies. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.7careercompetencies.org/7competencies/html>. Дата доступа 28.11.2009.
5. Palfrey, John. Born Digital. Understanding the first generation of digital natives. / Palfrey John, Gasser Urs. : N.Y., Basic Books.– 2008. – 288 p.

УДК 159.9.019.43:616-036.81:378.046.4

## Стратегии поведения при переживании кризиса в профессиональной переподготовке личности

Н.Н. Дудаль

Анализируются стратегии поведения при переживании кризиса в процессе профессиональной переподготовки на различных возрастных этапах. Представлен анализ психологического содержания кризиса. В контексте концепции переживания кризиса как трудной жизненной ситуации исследованы копинг-стратегии и защитные механизмы слушателей разного возраста, проходящих профессиональную переподготовку.

**Ключевые слова:** переживание, смысложизненный кризис, профессиональный кризис, ненормативный кризис, профессиональная переподготовка, копинг-стратегия, защитный механизм.

Strategies of behavior undergoing the crisis in the process of professional retraining in different age periods are analyzed in the paper. The analysis of the problem psychological content of the crisis are given. A coping-strategy and defensiveness of students of different ages, undergoing professional retraining are examined within the context of the concept of undergoing the crisis as a difficult life situation.

**Keywords:** experience, crisis of purpose of life, professional crisis, non-normative crisis, professional retraining, coping-strategy, defensiveness.

Одним значимых кризисных событий взрослого человека можно назвать вынужденную профессиональную переподготовку. Невозможность реализации своего профессионального потенциала является для него одной из самых сложных проблем.

Психология профессиональной переориентации, слабо освещена в психолого-педагогической литературе как предметная, специальная область исследований. Переобучение специалистов в большинстве случаев ведется без глубокой теоретико-методологической основы – либо на базе концепций «первичной» профессионализации личности, когда субъект впервые осваивает профессию, либо на основе «здорового смысла» и личного опыта педагога.

В трактовке термина «профессиональная переподготовка» мы основываемся на понятии, сформулированным Э.М. Никитиным: «Переподготовка – получение новой специальности или квалификации путем освоения профессиональных или дополнительных программ»[1].

Оформление проблемы кризисов в профессиональном становлении личности в самостоятельную исследовательскую область произошло в контексте разработки возрастной психологии. Исследованиями, раскрывающими психологические факторы кризисов профессионального становления, занимались Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова.

Поскольку ведущей деятельностью взрослого человека становится учебно-профессиональная и профессиональная, оправданно называть эти кардинальные изменения кризисами профессионального развития личности. Решающее значение в их возникновении принадлежит смене и перестройке ведущей деятельности [2].

Основываясь на концепции профессионального становления личности, кризисы можно определить как резкие изменения вектора ее профессионального развития. Кризис характеризует состояние, порождаемое вставшей перед человеком актуальной проблемой, от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным способом [3].

Переход от одной деятельности к другой в зрелом возрасте имеет свои особенности: у взрослого человека, подготовленного в профессиональной области, уже есть сформировавшиеся в предыдущей деятельности знания, опыт, определенные личностные качества и профессиональные деформации. С возрастом объективно снижаются возможности развития индивидуальных качеств, способность формирования новых знаний и навыков, возникают сложнейшие переживания, стрессовые и кризисные состояния.

Ряд авторов отмечает, что переподготовка, переобучение взрослого человека – сложный, противоречивый процесс и отличается от традиционного обучения. Ю.Н. Кулюткин указывает на особенности мотивации взрослых, их познавательную активность, особую

личностную позицию в учебном процессе, подчеркивает неоднозначность влияния жизненного и профессионального опыта на успешность обучения [4]. Л.И. Анцыферова акцентирует необходимость учета «сильнейших эмоциональных барьеров, мешающих человеку отказаться от усвоенной и некогда лично принятой системы ныне устаревших знаний ..., о действии механизмов психологической защиты своего Я, слитого у взрослого человека со сложившимся мировоззрением, с выработанными убеждениями, нуждающимися, однако, в коррекции» [5, с. 55]. В.С. Лазарев, В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович прямо утверждают, что проблема переподготовки специалистов – это проблема, в первую очередь, переучивания и преодоления сопротивления личности, что всегда необходимо учитывать в работе со взрослыми [6].

Для субъекта переподготовки смена профессии и профессиональное переобучение чаще всего – это трудная жизненная ситуация, в которой он проявляет разные стратегии совладания. Это критическая ситуация с точки зрения психоэмоциональных состояний, т.к. взрослый человек в этот период часто испытывает стресс, фрустрацию, внутренний конфликт или кризис.

Говоря непосредственно о переживании, необходимо отметить, что в настоящее время в психологической науке существует множество взглядов на сущность понятия «переживание» и не выработано общепризнанной теории, хотя проблемой занимались такие видные ученые как В. Дильтей, Ф. Крюгер, А.Н. Леонтьев, К.Г. Юнг, В. Франкл, А. Маслоу, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, М.Г. Ярошевский, Г.С. Абрамова, М.М. Бахтин, Б.М. Теплов и др.

Остаются практически неисследованными проблемы переживания личностью профессиональной переподготовки на различных возрастных этапах.

Теоретическую основу проведенного нами исследования составляет подход Ф.Е. Василюка, который рассматривает переживание как особую деятельность, работу по перестройке психологического мира личности, направленную на повышение осмысленности собственной жизни. Переживания порождаются критическими ситуациями, в которых может оказаться человек и которые, в свою очередь, рассматриваются как ситуации невозможности, т.е. такие ситуации, в которых субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни [3].

Мы опираемся на субъектный подход к пониманию профессиогеनेза, рассматривая обучение профессии и профессиональную переподготовку как стадии одного и того же процесса. Кроме того мы рассматриваем наших респондентов как находящихся в ненормативном профессиональном кризисе, который в свою очередь явился дополнительным условием возникновения внутриличностного кризиса.

Для проведения исследования мы использовали следующие методики:

1) «Индикатор копинг-стратегий», разработанную Д. Амирханом и предназначенную для диагностики доминирующих копинг-стратегий личности (для работы с русскоязычным населением адаптирована Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским)[7];

2) «Индекс жизненного стиля», адаптированную авторским коллективом под руководством Л.И. Вассермана, которая использовалась нами для определения механизмов психологической защиты. Данная методика содержит данные о валидности и надежности [8].

Целью исследования стало выявление особенностей применения копинг-стратегий и защитных механизмов при переживании кризиса профессиональной переподготовки на различных возрастных этапах. В исследовании приняло участие 78 слушателей Института повышения квалификации и переподготовки кадров УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», проходивших переподготовку по специальностям «Практическая психология» и «Социальная педагогика». Возраст респондентов от 23 до 43 лет, все участники исследования женщины. Все испытуемые имели высшее педагогическое образование и стаж работы в системе образования по основной специальности от нескольких месяцев до 20 лет. Особенность данной выборки составило то обстоятельство, что педагоги оказались в ситуации вынужденной переподготовки, т.к. лишились работы по специальности в своих школах, что явилось дополнительным, чаще негативным, психологическим фактором.

Исследование проводилось в два этапа. На первом в результате индивидуальных бесед и при помощи методики «Смыслжизненный кризис» были выявлены лица, находящиеся в состоянии кризиса [8]. На основании полученных данных было сформировано 4 группы респондентов. Критериями отнесения испытуемых послужили возраст и нахождение в состоянии

кризиса. Так, в первую группу попали 34 человека в возрасте от 23 до 30 лет, не находящиеся в состоянии кризиса. Во второй оказались слушатели той же возрастной категории, но находящиеся в состоянии кризиса – 8 человек. Третья группа состояла из слушателей в возрасте от 31 до 43 лет, не находившихся в состоянии кризиса – 20 человек, а четвертая была сформирована из представителей этого же возрастного периода и находящихся в состоянии кризиса – 16 человек.

Применяя многофункциональное статистическое угловое преобразование Фишера, мы с достоверностью в 95 % доказали, что доля лиц в четвертой группе статистически значимо выше, чем доля лиц во второй группе. Это свидетельствует о том, что вынужденная профессиональная переподготовка воспринимается как кризис острее возрастными слушателями.

В ходе исследования были определены преобладающие стратегии в поведении респондентов. Наиболее значимые различия выявились в использовании такой стратегии как поиск социальной поддержки. Среди наших респондентов данная стратегия выражена как «высокая» у представительниц первой и второй групп. У членов третьей группы она выражена как «средняя» и в четвертой – как «низкая».

Полученные данные можно объяснить возрастными отличиями. Слушательницы первой и второй групп достаточно молоды и полностью не оторваны от родителей ни в моральном, ни в материальном плане (некоторые из них живут с родителями и за их счет). Также в этом возрасте еще сильны студенческие связи и дружеские отношения, которые активно используются для решения проблем трудоустройства. У поколения 30–40-летних стратегия поиска социальной поддержки используется на уровне «средний» в группе вне состояния кризиса и на уровне «низкий» в группе в состоянии кризиса. Достаточно низкую частоту обращений можно объяснить, сославшись на теорию Э. Эриксона, который писал, что для людей, достаточно успешно переживающих кризис средней зрелости, свойственна сильная сторона личности – забота [9]. Представители этой группы еще находятся в границах кризиса, и поэтому они уже оторвались от «зависимых» отношений, но еще «не созрели для заботы».

Стратегия «разрешение проблем» используется всеми участниками на среднем уровне, что говорит о не совсем активной поведенческой позиции, при которой слушатели не стремятся использовать все имеющиеся у них личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблем. Стратегия «избегания проблем» используется представителями всех групп на низком уровне, что свидетельствует о наличии некоторой активности и одновременно – дефиците инициативы с их стороны при решении проблем. Данная стратегия является одной из ведущих поведенческих при формировании дезадаптивного, псевдосовладающего поведения.

В целом можно констатировать тот факт, что стратегии совладания и активная поведенческая позиция у наших слушателей, к сожалению, не выработаны. Это необходимо учитывать при организации процесса обучения, тем более что обучаются они психологии и социальной педагогике.

Проведя методику «Индекс жизненного стиля», мы выявили наиболее активно используемые респондентами защитные механизмы. Предпочитаемыми стратегиями у всех групп испытуемых являются: реактивные образования, регресс, компенсация и отрицание; наименее используемыми – интеллектуализация, подавление, проекция. Но мы отметили некоторые различия в количественном выражении защитных механизмов: у представителей третьей группы числовые показатели выраженности защит несколько ниже, чем у остальных. Это объясняется, на наш взгляд более зрелым и высоким уровнем развития личности. Наблюдается также интересная тенденция – те механизмы, которые представлены у наших испытуемых на первых позициях (реактивные образования, регресс, компенсация и отрицание) психологами относятся к протективным, т.е., более примитивным, не допускающим поступления конфликтной и травмирующей личностью информации в сознание. А вот дефензивные механизмы защиты (интеллектуализация, подавление, проекция), которые допускают травмирующую информацию в сознание, но интерпретируют ее «безболезненным» образом, представлены у всех групп испытуемых на последних позициях, что говорит о незрелости в использовании защит и опасно формированием тенденции неконструктивного переживания критических жизненных ситуаций.

Обобщая результаты проведенных исследований, резюмируем, что слушатели, выделенных нами групп, в процессе профессиональной переподготовки используют разные стратегии поведения при переживании кризиса.

Слушатели в возрасте от 23 до 30 лет, входящие в первую группу, переживают низкий и средний уровень смыслового кризиса. Они неоправданно часто прибегают к копинг-стратегии «поиск социальной поддержки». На среднем уровне проявлено стремление решать проблемы протективными защитными механизмами.

Слушатели, входящие во вторую группу, в возрасте от 23 до 30 лет, находящиеся в состоянии высокого уровня смыслового кризиса, применяют предпочтительно стратегии совладания – «поиск социальной поддержки» на высоком уровне, «разрешение проблем» – на низком. Им характерна ориентация на конкретные жизненные ситуации, низкий уровень веры в свои силы и в возможность вторгаться в процесс течения жизни. Характерно преобладание веры в осуществление жизненных планов над активностью в их реализации.

Слушатели, составляющие третью группу, возраст от 31 до 43 лет, характеризуются средним уровнем смыслового кризиса, преимущественной ориентацией на настоящее. В их поведении преобладают стратегии «разрешения проблем» и применение на среднем уровне стратегии «поиска социальной поддержки». Достаточно выражена удовлетворенность жизнью и ее эмоциональной насыщенностью, высоко ориентированы на поддержку других, преобладает активность в осуществлении жизненных планов.

Для слушателей, входящих в четвертую группу, в возрасте от 31 года до 43 лет характерен высокий уровень смыслового кризиса, преобладание направленности жизненных смыслов на прошлое, преимущественное применение, стратегии «разрешения проблем», на редко используются стратегии «поиск социальной поддержки» и «избегание проблем». Преобладает поведенческая стратегия подчиненного, вера в осуществимость жизненных планов преобладает над активностью в их осуществлении, низкий уровень веры в свои силы.

Таким образом, стратегии поведения переживания кризиса профессиональной переподготовки в период молодости и взрослости имеют свои отличительные особенности, которые необходимо учитывать при организации и проведении образовательного процесса.

### Литература

1. Никитин, Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования / Э.М. Никитин. – М. : АПК и ПРО, 1999. – 314 с.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
3. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
4. Кулюткин, Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5–13.
5. Анцыферова, Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблемы непрерывного образования // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 2. – с. 52–60.
6. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 413 с.
7. Дудаль Н.Н. Специфика переживания кризиса профессиональной переподготовки личности // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2012. – № 2 (71). – С. 38–44.
8. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля // Л.И. Вассермана. – СПб. : Изд. центр СПбНИПНИ, 2005. – 50 с.
9. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 607 с.

УДК 37.02:371.13:378.147:51(09)

## История математики и современное математическое образование

В.Г. ЕРМАКОВ

Посредством обращения к истории математики проанализированы некоторые распространенные заблуждения о строении математического знания, которые существенно сказываются при проектировании и проведении реформ современного математического образования. В частности, на основе работ И.Г. Башмаковой, С.А. Яновской и других авторов исследован тезис Аристотеля о «самоочевидности начал доказывающей науки», указаны социально-культурные и психолого-педагогические аспекты возникновения и функционирования науки и научного аппарата.

**Ключевые слова:** история математики, зарождение математических теорий, аксиоматический метод, методологические проблемы математического образования.

In the paper some common misconceptions about the structure of mathematical knowledge that significantly affect the design and reform of modern mathematical education are analyzed by referring to the history of Mathematics. In particular, Aristotle's thesis on «self-evident principles of science proving» is studied on the basis of the works of I.G. Bashmakova, S.A. Yanovskaia and other authors. Socio-cultural and psycho-pedagogical aspects of the appearance and functioning of science and scientific apparatus are investigated.

**Keywords:** history of Mathematics, emergence of mathematical theories, axiomatic method, methodological problems of mathematical education.

В настоящее время основная сложность в построении какой-либо технологии обучения математике состоит в том, что разрабатывать и использовать ее приходится в условиях кризиса современной системы математического образования. При этом названный кризис во многом порожден человеческим фактором, а именно, широким распространением искаженных представлений о строении математики, отказом от учета специфики математического образования и тому подобным. Проявляется такое отношение к математике на разных уровнях.

Так, например, известный математик, академик РАН С.П. Новиков сделал вполне ясное предостережение о том, что «чисто демократическая эволюция образования, где люди свободно выбирают курсы, в этих науках работает плохо: следующий слой знаний должен ложиться на тщательно подготовленные предыдущие этажи, и этих этажей много. Надо покупать все здание, а не отдельные этажи в беспорядке... Физико-математическое образование – это не демократическая структура по своему характеру, она не подобна свободной экономике» [1]. У такого положения дел есть серьезные причины. Достаточно отметить существование математических понятий, которые, по словам П.С. Александрова, «не налагаются на объективную действительность, а суть лишь абстракции от абстракций, так сказать, абстракции второй ступени». При усвоении таких абстракций учащийся не может опереться на один только житейский опыт, ему принципиально необходима опора на предшествующие разделы математики. Однако ни это предостережение Новикова, ни многочисленные подтверждения его справедливости на общую направленность реформ в странах СНГ, осуществляемых централизованно, никак не повлияли. Симптоматично также появление учителей, открыто утверждающих, что «в современной школьной математике места доказательствам нет» [2].

Необходимое погружение в историю облегчается тем обстоятельством, что, как отмечает А.Е. Левин, «наука возникла единожды, и впоследствии этот “акт творения” уже ни разу не повторился. Важность этого факта и необходимость его всестороннего осмысления несколько не уменьшаются от того, что произошел он двадцать пять веков назад» [3, с. 101]. Хорошую возможность изучить детали этого «акта творения» дают лекции И.Г. Башмаковой по истории математики в Древней Греции [4], работа венгерского историка науки А. Сабо [5], философа и историка науки П.П. Гайденко и др. По словам Гайденко, математика возникла задолго до греков – в Древнем Египте и Вавилонии, но особенностью древнеегипетской и вавилонской математики было отсутствие в ней систематичности, связи друг с другом отдельных

положений, одним словом, отсутствие системы доказательств, которая впервые появляется именно у греков [6]. «Большое различие между греческой и древневосточной наукой, – пишет А. Сабо, – состоит именно в том, что греческая математика представляет собой систему знаний, искусно построенную с помощью дедуктивного метода, в то время как древневосточные тексты математического содержания – только интересные инструкции, так сказать, рецепты и зачастую примеры того, как надо решать определенную задачу» [5].

Названные глубокие изменения в математике произошли в период с 6 по 4 в. до н.э., то есть во время бурного расцвета общественно-политической жизни Греции, а вместе с тем и могучего подъема науки и искусства. И.Г. Башмакова отмечает, что «стремительность этого подъема, если сравнить его с чрезвычайно медленным развитием математики на Востоке, когда в течение тысячелетий не происходило никакого существенного продвижения вперед, казалось, граничила с чудом». О качественных изменениях в математике И.Г. Башмакова пишет: «Только в Греции были созданы математические теории в собственном смысле слова: в математику было систематически введено логическое доказательство, и отдельные разделы ее стали строиться как дедуктивные системы» [4, с. 225–226].

При этом на рождение математики как абстрактной дедуктивной науки существенно повлияли факторы, лежащие вне математики. Большое значение для развития наук имела широкая общественно-политическая жизнь греческих городов – полисов, особенно после установления в Афинах и других городах Греции демократии. «Очень большую роль в развитии логики, в выработке ее методов сыграла идеологическая борьба политических партий, особенно в Афинах, где политические противники, выступая перед народным собранием, должны были обосновывать с помощью логики основные свои позиции. Большое значение имели и суды и появившаяся в связи с этим юриспруденция. В это время рождается диалектика как искусство спора, создаются школы риторики, грамматики, люди учатся красноречию, учатся основным правилам логики, с помощью которых можно отстоять свою правоту. Появляются софисты, которые путешествуют по городам Греции и учат искусству спора» [4, с. 232].

В это время создается учение Гераклита, философия ионийцев, учение элеатов, философия Демокрита и многие др. Между этими школами также происходят ожесточенные споры, научная и идеологическая борьба. Эта борьба мнений, а также относительная свобода критики оказывали стимулирующее влияние на развитие наук. Научное мышление ищет присущую ему форму и находит ее в логике. Логическое доказательство вводится и в математику и очень быстро становится там основным методом установления истины предложений внутри математических дисциплин. Доказательство, система доказательств играют в математике особую роль потому, что большинство высказываний в математике относится к бесконечному множеству объектов. Например, никакой конечной системой проверок, притом, что каждое практическое измерение проводится с определенной точностью, нельзя установить, что сумма углов треугольника равна  $2d$ . Без доказательства не могла быть открыта несоизмеримость величин и т.д. «Можно сказать, – пишет И. Г. Башмакова, – что математика как наука стала существовать только после систематического введения в нее доказательств» [4, с. 232].

Выводимость теории из небольшого числа исходных положений является очень ценным качеством и в педагогическом отношении. Передача систематизированных знаний более устойчива в силу появления дополнительной защиты от случайной потери отдельных элементов. Исходные положения и правила вывода составляют малую часть теории, но при этом потенциально несут в себе все ее содержание. Благодаря этому дедуктивное строение теории становится инструментом сжатия, сокращения материала. Доказательство в этой конструкции играет ведущую роль, именно оно служит средством восстановления всей дедуктивной системы из заданного ядра. Следовательно, дедуктивное строение теорий целесообразно и в коммуникативном и в педагогическом отношении. Не останавливаясь на более детальном обосновании этого утверждения, отметим примечательный факт, установленный Ж.И. Резниковой и Б.Я. Рябко [7] при исследовании системы коммуникации муравьев как средства передачи информации. Оказалось, что муравьи некоторых видов передают друг другу сообщение о местонахождении корма, найденного разведчиком, тем дольше, чем оно несет больше информации «по Колмогорову», и демонстрируют этим способность к передаче

сложных «текстов» и к улавливанию закономерностей. В этом эксперименте было открыто еще одно чрезвычайно важное обстоятельство, позволяющее говорить о «социальных корнях» муравьиного языка: он не является полностью врожденным, а в значительной мере определяется «культурными традициями» семьи.

Как было отмечено в статье [2], существуют и другие операторы сжатия информации, существенно повлиявшие на развитие человеческой цивилизации. Это и позиционная система счисления, позволившая дать имена большому количеству чисел и этим обеспечившая прогресс математики, и придуманный Тевтом фонетический алфавит, позволивший резко сократить количество символов, используемых для обозначения слов. Кроме того, в статье [2] со ссылкой на исследование В.К. Вилюнаса было показано, что качественное и взаимосвязанное изучение материала, открывающее возможность его сжатия, затрагивает глубинные потребности человека, резонирует с антиэнтропийной направленностью его интеллекта. Это означает, что названное строение теорий имеет и психологическую целесообразность.

Рассматриваемый фундамент математики как науки существенно вплетен и в социальные отношения между людьми и группами людей. Во-первых, потому, что он и сформировался под влиянием этих отношений. Во-вторых, потому, что в нем аккумулируется возможность обратного влияния на социальные процессы. Действительно, имея опыт доказательства от противного и опыт решения задач методом перебора (вариантов), индивиду легче стать на точку зрения оппонента, что открывает альтернативу силовому варианту согласования противоположных позиций. Отсюда следует, что в случае разрушения математического образования интеллектуальная база толерантности может сузиться.

Немаловажны и технологические аспекты управления образовательными процессами, опирающиеся на систему связей между элементами изучаемой теории. Здесь уместно привести описание изобретенного Я.А. Коменским «способа наиболее легкого усвоения всех предметов». «Знайте, – пишет автор, – что пройти из конца в конец все изгибы словесного лабиринта и не быть им поглощенным и не погибнуть вы можете посредством постоянного применения анализа и синтеза. В какой бы закоулок вы ни попали, анализ ничему не позволит ускользнуть от вашего внимания (что составляет основу любого рода учености). А синтез из ущелий теории снова выведет вас в [просторные] поля действия» [8, с. 110]. Поставив анализ и синтез во главу угла своей педагогической системы, Коменский тут же упомянул и теорию. Повидимому, это не случайно. В самом деле, содержание теории, как правило, упорядочено и в значительной мере однородно, это облегчает его анализ и отыскание внутренних связей между фактами, а они, в свою очередь, помогают переносить результаты наблюдений и накапливаемый исследовательский опыт на другие участки осваиваемой цепи взаимосвязанных фактов.

Дорога к пониманию, пролегающая через анализ и синтез, является самой короткой и за рамками канонической области математического образования. Режиссер А.В. Эфрос так прокомментировал фразу «Драматург приносит в театр скелет»: «Думаю, что это выражение все же неточно... Скорее так: драматург приносит нечто живое – с плотью, с кровью, с нервами, мозгом, словом, живое существо. Но чтобы его понять, надо вернуться к скелету. Нужно анатомировать "страшным образом", чтобы понять, как все работает, увидеть все причинные связи – все, все. То есть возвратиться к тому, с чего каждый автор начинал, когда у него самого был скелет. А потом все должно снова обрести мясом, кровью, жилами. И стать живым» [9].

Даже это неполное перечисление эффектов применения различных «систем знаний, искусно построенных с помощью дедуктивного метода», позволяет понять, что эти системы образуют важнейший фундамент человеческой цивилизации. Однако под давлением всей массы проблем и противоречий современного образования многие педагоги – теоретики и практики – явно или неявно отступают от такой оценки роли этих систем и соответственно от признания ведущей роли доказательств как инструмента их педагогической поддержки. Для компенсации этих потерь, оцениваемых многими как неизбежные, на первое место часто ставят образовательные функции задач – особенно задач творческого характера. Но равноценна ли эта замена?

Развивающий потенциал задач и в самом деле велик, что подтверждают, в частности, размышления А.Г. Асмолова о дидактической системе Л.В. Занкова, приведенные в статье [2]. Из них вытекает, что и одна удачно подобранная задача может запустить процесс позитивных

изменений в мотивационном поле учащегося, а затем и в учебно-воспитательном процессе. Открытым остается вопрос о том, легко ли в каждом конкретном случае подобрать такую задачу – особенно в ситуации, когда опора на упорядоченную систему знаний ослабевает. И как обучить решению такой задачи? Если все дело сведется к заучиванию готовых рецептов решения типовых задач, то, как хорошо известно, от развивающей функции ничего не останется.

Оценивая данную стратегию на основе аналогий, отметим, что установка на решение отдельных, изолированных друг от друга задач фактически возвращает ситуацию к периоду донаучной истории математики. Тогда тоже были яркие достижения, например, найденный способ разрезания куба на три равных пирамиды позволил установить объем пирамиды в этом частном случае задолго до появления математических теорий. Однако, во-первых, отдельные достижения сами по себе быстрого прогресса математики не обеспечили, во-вторых, и они, скорее всего, были бы утеряны, если бы не оказались встроенными во внешнюю по отношению к математике регулярную практическую деятельность, такую, например, как восстановление земельных участков после разлива Нила или постройка пирамид. Схема соединения семейства разрозненных задач системой внешних связей использовалась и в авторской программе математического воспитания дошкольников и младших школьников [10]. Эффективность этого подхода в соединении с другими новациями оказалась очень высокой, но тут, подчеркнем это еще раз, полной отделенности задач друг от друга все-таки не было.

На высших этажах образования и науки ситуация с решением задач «творческого характера» примерно такая же, но увидеть это сложнее. Важные точки опоры находим в опыте современных математиков. А.Н. Ширяев эпиграфом к статье [11] избрал дневниковые записи А.Н. Колмогорова от 14.09.1943, в которых сказано: «В каждый данный момент существует лишь тонкий слой между тривиальным и недоступным. В этом слое и делаются математические открытия. Заказная прикладная задача, поэтому, в большинстве случаев или решается тривиально, или вообще не решается». Что означает «недоступность» интуитивно ясно, но что позволяет области «тривиального» так сильно приблизиться к области недоступности? В поиске ответа вновь обратимся к истории науки, к моменту возникновения научного аппарата.

В книге «Научная мысль как планетарное явление» В.И. Вернадский пишет: «Аристотель начал работу над созданием научного аппарата в 335–334 гг. до Р.Х., когда он вернулся в Афины и создал новый центр высшей школы, независимый от Академии своего учителя Платона, тогда умершего. Ликей был центром не только философской, но и научной работы. Последняя преобладала. В нем он организовал сводку и исследование фактического материала наук, в том числе исторических и государственных... Это было научное явление первостепенной важности» [12, с. 110]. С помощью своих учеников Аристотель собрал огромный материал. «Он издал критически 158 конституций, организовал коллективную работу, энциклопедическую по размерам, единую по форме, по истории всех наук эллинского центра цивилизации. Это, в сущности, была история постепенного развития человеческого знания, отредактированная и организованная одним из величайших его создателей» [12, с. 112]. По мнению Вернадского, «в истории человеческой мысли Аристотель представляет неповторявшееся явление».

Таким образом, научный аппарат возник именно тогда, когда объем накопленных сведений резко увеличился, когда огромный фактический материал был переработан и систематизирован в уме одного человека и, благодаря этому, приобрел человеческую размерность. Эта функция упорядочения и архивирования накопленных сведений остается ведущей функцией научного аппарата и в настоящее время.

Вернадский, говоря о неоспоримой силе науки, отмечает, что она «связана только с небольшой относительно частью научной работы, которую следует рассматривать как *основную структуру научного знания*... Эта часть научного знания включает *логику, математику* и тот охват фактов, который можно назвать *научным аппаратом*» [12, с. 95]. По мнению Вернадского, «научный аппарат целиком проникнут и держится все улучшающимися и углубляющимися систематизацией и методикой исследования. Этим путем наука охватывает и запечатлевает для будущего со все ускоряющимся темпом ежегодно миллионы новых фактов и на их основе создает множество крупных и мелких эмпирических обобщений» [12, с. 95]. Эти факты сведены в такую форму, что ученые, взятые в совокупности, – наука данного времени, – могут легко и

удобно ими пользоваться. Подтверждают этот тезис и слова Г. Фройденталя: «Чем современнее математика, тем она проще» [13, с. 46], «ныне математик обзревает намного большую часть математики, чем его коллега полвека назад» [13, с. 45].

Из этого экскурса в историю можно сделать вывод: упомянутая область тривиальности имеет богатое и значимое содержание, простота которого является результатом специальной, зачастую очень сложной работы по его систематизации и сжатию с помощью научного аппарата. Будучи своеобразным архиватором, научный аппарат позволяет ученому, решающему «творческую задачу», опираться на обширный методологический и методический опыт, накопленный не только им лично, но и многими поколениями людей. Как говорил один военачальник, «хорошо идти в бой, когда за спиной армия». Сформировать у индивида возможность и оптимальную стратегию опоры на общечеловеческое достояние – крайне трудная педагогическая проблема, но если наличие или отсутствие этой опоры вообще не учитывать и рассматривать решение индивидом какой-либо задачи в отрыве от этого обстоятельства, то найти в этом какое-то рациональное зерно вряд ли получится. А тогда не удастся понять психологические аспекты креативности, психологические аспекты успешной предметной деятельности и т.п.

Однако попытки исследователей в своих моделях очистить психологический механизм поведения от его содержательной стороны предпринимаются. Например, столетняя история исследования проблемы школьной неуспешности, начатого Альфредом Бине и Теофилом Симоном, завершилась разработкой известного IQ-тестирования, но исходная проблема так и не была решена. По утверждению последователей Бине и Симона, их тест выявляет врожденные способности, а это – вне зависимости от качества измерения – мало помогает в осуществлении адресного корректирующего вмешательства в учебную ситуацию. Характерно, что тесты IQ, проводимые до начала обучения, определяют учебную траекторию индивида едва ли не на всю жизнь, а отсюда недалеко и до встречавшейся уже практики радикального вмешательства в жизнь людей на основании различий, например, в строении черепа.

Отказ от предельно узкого взгляда на процесс решения задачи индивидом открывает новые возможности и для психологии. Отметим, например, теорию Н.Н. Нечаева о поэтапном формировании профессионального творчества и в целом его проект, направленный на «очеловечивание творчества» [14]. Рассматривать решение задач во взаимосвязи с течением многоаспектного учебного процесса намного сложнее, чем в отрыве от него, но зато в этом случае функции задач удастся существенно расширить. В статье автора [15] показано, что наряду с использованием упомянутой ранее «области очевидности» как опоры в решении новой задачи, возможна и опора на задачи для укрепления и расширения этой области. Из проведенных оценок вытекает, что при всей значимости задач они не могут сами по себе превзойти значение того упорядочения материала, которое задают математические теории и научный аппарат.

Нельзя не отметить, что превращение математики в доказывающую науку породило и очень острые сопутствующие проблемы. Они почти не видны из-за «усыпляющего внимание» утверждения Аристотеля о том, что начала теории состоят «из первых, непосредственно необходимых, самоочевидных истин и непосредственно (без объяснения) понятных, первичных понятий». Но такими эти начала никогда и не были. С.А. Яновская в статье «Из истории аксиоматики» [16] отмечает, что «вокруг начал (принципов) геометрии велись уже в античной древности ожесточенные споры. В Древней Греции существовали фактически, по меньшей мере, три разных подхода к геометрии, мы сказали бы три разные системы геометрии: (1) Система Демокрита... (2) Система Анаксагора... (3) Система Евклида...». Яновская показала, что объективной причиной этих споров стали трудности, связанные с математическим выражением непрерывности. На решение этой проблемы математикам потребовалось два тысячелетия.

Начала современных аксиоматических теорий создают ещё более тугий узел проблем. Так, чтобы понять смысл аксиом топологии, студент должен обратиться к доказательству свойств открытых множеств в метрическом пространстве; роль самих открытых множеств раскроется при изучении критерия непрерывности отображения на языке открытых множеств; для выхода на такой уровень обобщений понадобится перевести на этот язык весь понятийный аппарат теории непрерывных отображений. При этом понятие метрики на произвольном множестве тоже не является простым. Условия, задающие эту абстракцию, были

введены М. Фреше в начале XX в. в его докторской диссертации как часть ответа на трудный вопрос о том, на каких классах множеств непрерывные функции имеют такие же свойства, как и на отрезке. Очевидно, подняться на высоту этой многоступенчатой конструкции ради понимания сути аксиом топологии очень трудно, но при использовании аксиоматического метода эта конструкция полностью отсекается, и индивид, начинающий изучать общую топологию, оказывается перед непреодолимой первой ступенью. Данная сингулярность в учебном материале ставит педагога перед дилеммой: либо в соответствии с аксиоматическим методом не обращать внимания на беспомощное состояние индивида и на бесперспективность его дальнейшего обучения, либо вопреки этому методу провести необходимую пропедевтику понятия топологии. Второй путь гуманнее и целесообразнее, но в условиях острого дефицита времени реализация пропедевтической программы должна быть очень интенсивной и опираться на активный текущий контроль. Один из вариантов оптимизации управления образовательными процессами в окрестности сингулярной точки описан в статье [15], очерк сингулярной теории контроля дан в статье [17].

Из проведенного анализа следует, что система математического образования, система образования в целом и вся человеческая цивилизация находятся на развилке, суть которой проста: либо, несмотря на препятствия, продолжить использование ресурсов, связанных с научным упорядочением сведений, либо сойти с траектории развития длиной в двадцать пять столетий.

### Литература

1. Новиков, С.П. Вторая половина XX века и ее итог: кризис физико-математического сообщества в России и на Западе / С.П. Новиков // Вестник ДВО РАН. – 2006. – вып. 4. – с. 3–22.
2. Ермаков, В.Г. Методология межпредметного взаимодействия при подготовке учителя-предметника в условиях кризиса системы образования / В.Г. Ермаков // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2013. – № 3 (78). – с. 60–66.
3. Левин, А.Е. Миф. Технология. Наука / А.Е. Левин // Природа. – 1977. – № 3. – с. 88–101.
4. Башмакова, М.Г. Лекции по истории математики в Древней Греции / М.Г. Башмакова // Историко-математические исследования. Вып. XI. – М.: Физматгиз, 1958. – с. 225–438.
5. Сабо, А. О превращении математики в дедуктивную науку и о начале ее обоснования / А. Сабо // Историко-математические исследования. – Вып. XII. – М.: Физматгиз, 1959. – с. 321–392.
6. Гайденок, П.П. Как возникла наука / П.П. Гайденок // Природа. – 1977. – № 1. – с. 74–84.
7. Резникова, Ж.И. Язык муравьев и теория информации / Ж.И. Резникова, Б.Я. Рябко // Природа. – 1988. – № 6. – с. 64–71.
8. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 2 / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.
9. Анатолий Эфрос: «Я – за такой театр...» // Литературная газета. – 1988. – № 38. – с. 8.
10. Ермаков, В.Г. О концептуальных аспектах математического воспитания дошкольников и младших школьников / В.Г. Ермаков // Методические советы к программе «Детство». – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – с. 178–199.
11. Ширяев, А.Н. О некоторых понятиях и стохастических моделях финансовой математики / А.Н. Ширяев // Теория вероятностей и ее применения. – 1994. – Т. 39. – Вып. 1. – с. 6–22.
12. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетарное явление / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1991. – 271 с.
13. Фройденталь, Г. Математика как педагогическая задача. Ч. 1. Пособие для учителей / Г. Фройденталь. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
14. Нечаев, Н.Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы / Н.Н. Нечаев // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – с. 3–22.
15. Ермаков, В.Г. Функции и структура задач при локальном обращении аксиоматических теорий / В.Г. Ермаков // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2012. – № 2 (72). – с. 45–52.
16. Яновская, С.А. Из истории аксиоматики / С.А. Яновская // Историко-математические исследования. Вып. XI. – М.: Физматгиз, 1958. – с. 63–96.
17. Ермаков, В.Г. Контроль в системе математического образования: проблемы и пути их решения / В.Г. Ермаков // Математика в высшем образовании. – 2009. – № 7. – с. 95–108.

## Индивидуализация процесса обучения в высшей школе

И.Т. ЗАЙЦЕВА

Рассматриваются подходы к трактовке понятия «индивидуализация обучения», его сущностные характеристики. Показаны особенности применения, условия эффективности и пути реализации индивидуального подхода к обучению в системе подготовки специалистов высшей профессиональной квалификации. Описываются актуальные методы и технологии лично ориентированного образования, способствующие реализации принципа индивидуализации обучения в педагогическом процессе вуза.

**Ключевые слова:** индивидуализация обучения, дифференциация обучения, индивидуально-психологические особенности личности, лично ориентированное обучение, технологии индивидуализации обучения, индивидуально-творческая подготовка.

Approaches to the interpretation of the concept of «individualized instruction» and its essential characteristics are considered. The features of the application, the terms of the efficiency and the ways of realization of an individual approach to training in the preparation of specialists of highly professional qualifications. The author describes the current methods and technologies of personality-oriented education, contributing to the implementation of the principle of individualization of learning process in pedagogical university.

**Keywords:** individualized instruction, differentiation of learning, individual psychological characteristics of personality, personally oriented training, individualization of learning technology, individual creative training.

Успешное решение проблемы качественной подготовки специалистов высшей школы предполагает активизацию педагогических усилий по ряду направлений, важнейшим из которых является индивидуализация процесса обучения. Приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям и потребностям будущих специалистов необходимо для того, чтобы обеспечить запроюжированный уровень личностного и профессионального развития выпускника высшей школы. В этом смысле индивидуальный подход в обучении создает наиболее благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, профессиональных умений и навыков, склонностей и дарований каждого студента.

Актуальность проблемы индивидуально-творческого развития студентов педагогических специальностей вуза обуславливается также целевыми установками современной общеобразовательной и профессиональной школы, среди которых на первый план выходит задача формирования творческой индивидуальности, создание условий для ее личностного и профессионального саморазвития и самореализации. Сущность индивидуализации обучения будущих педагогов состоит в выявлении и развитии творческого потенциала, индивидуальных способностей, уникальных черт личности и в формировании на этой основе индивидуально-педагогического стиля общения и деятельности.

Поиск эффективных путей формирования индивидуально-творческой личности будущего учителя требует осмысления сущности понятия «индивидуализация» обучения и сопоставления его с термином «дифференциация» обучения, поскольку существует терминологическая неопределенность в трактовке этих педагогических понятий. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что однозначной трактовки терминов «дифференциация», «индивидуализация», «индивидуальный подход», «дифференцированный подход» в современной педагогике нет. Более того, существуют разные подходы даже к определению соотношения понятий «индивидуализация» и «дифференциация» обучения.

Понятия «индивидуализация» и «дифференциация» разрабатывались как принципы обучения. Исследователь И. Унт определила индивидуализацию как учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. И, следовательно, дифференциация обучения понимается ею как один из основных вариантов индивидуализации обучения. Дидакт М.Н. Скаткин, наоборот, утверждал, что дифференциация является родовым понятием и включает в себя индивидуализацию как понятие видовое [1, с. 118–119].

В трактовке Г.К. Селевко индивидуализация обучения – это, с одной стороны, организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обусловливается индивидуальными особенностями обучающихся, а с другой – различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие учет индивидуальных особенностей личности в процессе обучения [2, с. 78].

Индивидуальность – неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность только ему присущих особенностей, его уникальность как индивида и личности. Индивидуальность проявляется во внешнем облике, телосложении, пластике, чертах характера, темперамента, особенностях потребностей и способностей, познавательных, волевых и эмоциональных процессов, психических состояний, жизненного опыта [3, с. 357]. В психологии проблема индивидуальности ставится в связи с целостной характеристикой отдельного человека в многообразии его мыслей, чувств, проявлений воли, потребностей, мотивов, желаний, интересов, привычек, настроений, переживаний, качеств, перцептивных процессов, интеллекта, склонностей, задатков и др. Их конкретное сочетание создает уникальную целостную структуру переживающего и действующего индивида.

Исходя из данных трактовок понятий «индивидуальность» и «индивидуализация», можно сделать вывод о том, что индивидуальный подход в обучении предполагает осуществление педагогического процесса с учетом личных особенностей обучающихся, в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях. Сущность индивидуального подхода составляет гибкое использование преподавателями различных форм и методов педагогического воздействия с целью достижения оптимальных результатов учебно-воспитательного процесса. Индивидуальный подход может применяться для стимулирования учебно-познавательной активности, развития навыков научно-исследовательской деятельности, стремления к самообразованию, поощрения или подавления тех или иных особенностей поведения и свойств личности. Классические примеры индивидуального подхода – поручение студенту заданий в соответствии с его возможностями и способностями; создание специальных педагогических ситуаций, помогающих выявить индивидуальные качества будущего специалиста; беседа педагога со студентом; заключение своего рода договора с его одноклассниками и другими преподавателями о способах реагирования на его поведение и др.

Принцип индивидуализации обучения исходит из необходимости ориентироваться в обучении на конкретные типы обучающихся. Индивидуально-психологические особенности студентов учитываются при выборе и применении отдельных методов и приемов обучения, при определении заданий для самостоятельной управляемой работы, при создании тестов и других методик проверки знаний, умений и навыков будущих специалистов. Индивидуальный подход в обучении в настоящее время рассматривается в качестве эффективного средства обучения так называемых «нестандартных» индивидов, выходящих за пределы нормы (выше или ниже ее). Это студенты с особыми образовательными потребностями (одаренные, отстающие в учении, студенты с особенностями психофизиологического развития и др.).

Необходимым условием индивидуализации вузовского обучения, его основой является психолого-педагогическая диагностика индивидуально-психологических особенностей будущих специалистов. Так, с учетом последнего из названных критериев преподаватель выделяет группы студентов с сильной или слабой нервной системой, с преобладающим типом памяти, уровнем развития произвольного внимания и т. п. Критериями разделения студентов на гомогенные группы может служить следующее: отношение (интерес) к предмету; уровни обучаемости или обученности (высокий, средний, низкий); отношение к учебе (положительное, отрицательное); психофизиологические особенности индивида и др. Деление учебной группы на подгруппы условно и негласно. Перемещение студентов из подгруппы в подгруппу производится в конце завершения изучения того или иного учебного блока на основе выделенных показателей интеллектуально-личностного роста студентов. Распространенным методом внутригрупповой дифференциации является выполнение студентами заданий разного уровня сложности, которые дифференцируются по степени подготовленности и самостоятельности студентов, по уровню творчества, по объему учебного материала и т. п.

Индивидуализация учебного процесса в высшей школе особенно эффективна в контексте организации личностно ориентированного обучения, т.е. такого, где во главу угла ставится личность обучающегося, ее самобытность, самооценку, где субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов познания, то личностно ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого обучающегося. Такое обучение предполагает построение индивидуальных образовательных траекторий с учетом субъектного опыта индивида, его предпочтений и ценностей, актуализацию личностных функций студента.

Основополагающие принципы университетского педагогического образования (фундаментальный характер получаемых знаний, научно-исследовательский поиск на всех стадиях подготовки специалистов, обеспечение высокого уровня личностной культуры, тесное взаимодействия будущих учителей с социальной средой) обуславливают необходимость применения личностно ориентированного подхода к организации учебно-познавательной деятельности студентов и требуют использования личностно ориентированных технологий при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла, составляющих основу их профессиональной подготовки. Современные личностно ориентированные образовательные технологии: «обучение в сотрудничестве», «технология полного усвоения знаний», «технология разноуровневого обучения», «технология коллективного взаимообучения», «технология включенного обучения», «игровые технологии», «дифференцированное обучение», «технология модульного обучения» и др. – направлены на индивидуальное развитие обучающихся, выявление и учет их личностных и познавательных особенностей, творческих способностей, на развитие учебных компетенций и общественных интересов. Значительное место уделяется технологиям группового обучения (постоянным и динамическим), работе в микрогруппах, небольшими командами.

Обучение в малых группах начало использоваться в мировой педагогике с 20-х годов XX ст. Его отличительными особенностями являются: взаимозависимость членов группы; индивидуализация учебной деятельности; личная ответственность каждого члена группы за собственные успехи и успехи своих товарищей; совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая и т.п. деятельность; социализация деятельности студентов в группах; общая оценка группы. В настоящее время наиболее распространенными являются такие варианты этого метода, как «обучение в команде», «обучение в сотрудничестве «пила», «учимся вместе», «исследовательская работа в группах». В частности, при «обучении в команде» особое внимание уделяется «групповым целям» и успеху всей группы, который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы, постоянного взаимодействия с другими членами этой же группы при работе над темой (проблемой), вопросом, подлежащим изучению. Методика «обучение в сотрудничестве “пила”» предполагает создание групп по 6 человек, каждая из которых работает над учебным материалом, разбитым на фрагменты (по типу «Мозаика»). В методике «учимся вместе» студенческая группа делится на подгруппы по 4–5 человек, каждая получает одно задание, являющееся подзаданием какой-либо большой темы, над которой работает вся группа. В методе «исследовательская работа в группах» акцент делается на самостоятельную поисковую работу, организацию групповых дискуссий.

Авторами личностно ориентированной технологии «полного усвоения знаний» являются американские психологи Дж. Кэрролл, Б. Блум и их последователи. В нашей стране теоретическое обоснование этой технологии изложено в работах М.В. Кларина [4].

Американские психологи обратили внимание на то, что в традиционном учебном процессе условия обучения всегда постоянны: одинаковые для всех учебное время, способ предъявления информации и т. д. Нефиксированным остается только результат. Создатели технологии полного усвоения знаний предложили сделать постоянным параметром именно результат обучения, а условия обучения – переменными, подстраиваемыми под достижение каждым обучаемым заданного результата. Они также рекомендовали способности обучаемого определять темпом учения не при усредненных, а при оптимально подобранных для данного индивида условиях. Исходным моментом методики полного усвоения знаний является установка, которую должен принять педагог, работающий по этой системе: все обучаемые способны полно-

стью усвоить учебный материал при рациональной организации образовательного процесса. Далее педагогу предстоит определить, в чем состоит «полное усвоение» и какие результаты должны быть достигнуты всеми. Этот эталон задается в унифицированном виде с помощью иерархии педагогических целей, разработанных для когнитивной, чувственной (аффективной) и психомоторной сфер. Цели формулируются через конкретные действия и операции, которые должен выполнять обучающийся, чтобы подтвердить достижение эталона. В частности, иерархия целей познавательной деятельности включает в себя знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценку значения учебного материала для данной конкретной цели.

Теоретическим обоснованием технологии разноуровневого обучения является педагогическая парадигма, согласно которой различия основной массы школьников и студентов по уровню обучаемости сводятся, прежде всего, ко времени, необходимому учащимся для усвоения учебного материала, которое соответствует личным способностям и возможностям (Дж. Кэррол, Б. Блум, З.И. Калмыкова и др.). В таком случае гарантированное усвоение базисного ядра учебной программы будет обеспечено. Основными принципами обучения в контексте данной педагогической парадигмы являются: всеобщая талантливость (нет бесталанных людей, а есть люди, занятые не своим делом); взаимное превосходство (если у кого-то что-то получается хуже, значит, что-то должно получаться лучше – это что-то нужно искать); неизбежность перемен (ни одно суждение о человеке не может считаться окончательным).

Педагогическая практика показывает также высокую эффективность технологии построения процесса на диалоговой основе. Ценность данной технологии состоит в том, что интерес и познавательную активность у студентов вызывает не столько вопрос преподавателя, сколько возможность высказать свою точку зрения и проявить свою индивидуальность в аргументации и доказательствах. В условиях такого учебного диалога педагог и студенты выступают на равных; они вступают в активные субъект-субъектные отношения как в области знаний, так и в нравственно-этической сфере.

В основе дифференцированного обучения лежит опора на индивидуальные особенности и способности студентов. Методические подходы к дифференцированному обучению формируются с учетом содержания учебной дисциплины и рассматриваются частными методиками. Общепедагогические подходы основываются на дифференциации заданий с учетом их сложности и на расширении доли самостоятельной работы студентов. Первое направление предполагает такой подбор педагогических задач, упражнений, рефератов и других заданий, чтобы они были выполнимы разными группами студентов. Осуществлению личностно ориентированного подхода к обучению и расширению самостоятельной познавательной деятельности студентов способствуют спецкурсы и спецсеминары, курсовые и дипломные работы, педагогическая практика, участие в исследовательской работе.

Педагогическая практика свидетельствует о том, что результативность вышеуказанных образовательных технологий индивидуализации вузовского обучения достигается при наличии у преподавателя особых профессиональных способностей: 1) обновления философии и методологии педагогического мышления; 2) обеспечения гуманистической направленности преподаваемой дисциплины; 3) высокой мотивации и практической готовности к выполнению не ролей в развивающемся обществе; 4) владения прогрессивными образовательными технологиями (использование инновационных образовательных технологий позволяет в значительной мере преодолеть однообразие учебного процесса, и повышает интерес студентов к содержанию предмета); 5) осуществления гуманно-личностного подхода в обучении к каждому студенту; 6) переход от педагогики требований к педагогике отношений.

Эффективная реализация принципа индивидуализации обучения в условиях высшего образования требует, чтобы преподаватель: 1) постоянно изучал и хорошо знал индивидуальные особенности познавательной деятельности, черт характера и способностей свои студентов; 2) умел диагностировать и знал реальный уровень сформированности у студентов таких личностных качеств, как образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, к будущей профессии, ценностные ориентации и др.; 3) постоянно привлекал каждого студента к посильной для него и все усложняющейся учебно-познавательной деятельности; 4) своевременно выявлял и, по возможности, устранял

причины учебной неуспеваемости по своей дисциплине; 5) максимально опирался на собственную активность студентов; 6) помогал каждому студенту в выборе оптимальных способов и приемов организации умственной деятельности; 7) развивал умения и навыки самообразования, инициативу, самостоятельность студентов, умело организовывал и направлял ведущую к успеху самостоятельную деятельность.

Социальный и гуманистический смысл педагогической деятельности состоит в том, что, передавая из поколения к поколению достижения человеческой культуры, преподаватель творит личность, индивидуальность. Для выполнения этой высокой миссии он сам должен быть творческой индивидуальностью. Именно это предусматривает общая стратегия современного педагогического образования. Преодолевая традиционный массово-репродуктивный характер, оно выходит сегодня на личностный уровень, обеспечивая выявление и развитие творческой индивидуальности учителя, формирование у него неповторимой гуманистической технологии педагогической деятельности. Сущность индивидуально-творческой подготовки учителя состоит в выявлении и развитии творческого потенциала, индивидуальных способностей, уникальных черт личности, в формировании на этой основе индивидуального педагогического стиля деятельности и неповторимой технологии. Индивидуально-творческая подготовка предполагает создание педагогических условий для самореализации личности учителя и развития его творческой индивидуальности. Творческая индивидуальность при этом рассматривается как определяющий признак подготовленности будущего учителя к профессиональной деятельности.

«Механизмом» внедрения индивидуально-творческой подготовки будущих учителей следует считать создание педагогических условий в реально существующем учебно-воспитательном процессе вуза. Педагогические условия необходимо рассматривать как обстоятельства, способствующие проявлению и развитию творческой индивидуальности будущего учителя, формированию индивидуального стиля деятельности. Вся система условий должна быть направлена на обеспечение процессуального аспекта подготовки, согласования объективных и субъективных целей, условий развития индивидуальных особенностей личности, а также на проектирование и организации профессионально-исследовательской деятельности будущего учителя. В процессе проектировочной деятельности педагога проявляется индивидуальный стиль его работы. Индивидуально-творческая подготовка обеспечивает профессиональную самореализацию будущего учителя в деятельности, успех которой зависит от особенностей индивидуальности педагога.

Исходя из вышесказанного, становится очевидным, что целенаправленное формирование индивидуального стиля деятельности будущего учителя посредством индивидуализации процесса обучения – необходимое условие профессиональной подготовки педагогических кадров.

## Литература

1. Сивашинская, Е.Ф. Педагогика современной школы : курс лекций для студентов пед. специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общ. Ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск : Экоперспектива, 2009. – 212 с.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: Учеб. пособие / Г.В. Бороздина. – Минск : БГЭУ, 2004. – 384 с.
4. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М. : Наука, 1994. – 286 с.

## Волонтерская деятельность как средство творческой самореализации студентов

Н.Н. ЗЕНЬКО

Обосновывается актуальность исследования проблемы самореализации личности в студенческом возрасте. Определяется авторская позиция по отношению к феномену «творческая самореализация», раскрываются значение и возможности волонтерской деятельности как средства творческой самореализации студентов. Анализируются виды, уровни и функции волонтерской деятельности. В статье представлен практический опыт деятельности волонтерского отряда «Созвездие».

**Ключевые слова:** самореализация, творческая самореализация, личностный потенциал, социальная активность, инициатива, волонтерство, волонтерская деятельность

The article explains the relevance of research on self-identity problems in the student age. The author defines the position in relation to the phenomenon of «creative self-realization» and reveals the value and opportunities of volunteering as a means of creative self-realization of students. The paper presents practical experience of the volunteer group «Sozvezdie».

**Keywords:** self-realization, creative self-realization, personal potential, social activity, initiative, volunteering, volunteer activities

Самореализация личности относится к одной из актуальных проблем современной действительности. Усиление внимания к ней обусловлено переходом системы образования к гуманистической парадигме, в которой главной ценностью выступает человек как субъект собственной жизнедеятельности и развития. Содержание исследуемой категории раскрывается через понимание ее как присущей всем людям потребности, показателя социализации личности, процесса раскрытия и реализации возможностей, совокупности характеристик, обеспечивающих самовыражение.

В педагогической науке понятие «самореализация» трактуется неоднозначно и определяется как «полноценное функционирование личности в обществе» [1, с. 94]; «одна из целей педагогического процесса, заключающаяся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности» [2, с. 253]; «осознаваемый и субъективно значимый процесс раскрытия личностью своих способностей и возможностей в деятельности и отношениях» [3, с. 189]. Именно благодаря самореализации личность самосовершенствуется, практически воплощает в жизнь свои способности, в результате чего становится инициатором развития сообщества, в котором находится, тем самым внося свой вклад в культурно-исторический прогресс. Таким образом, под *самореализацией* будем понимать комплексное свойство, процесс самостоятельного активного осуществления личностью своей деятельной сущности, воплощение ее в реальных действиях и поступках через сознательное преобразование самого себя и окружающего мира сообразно собственным представлениям и потребностям.

Содержание данного определения раскрывает специфику проявления личностного потенциала через различные виды активности. Человек проявляет субъектность как способность к совершенствованию себя и окружающего мира. Если активность минимальна и велико влияние среды, то формирование личности происходит по принципу адаптации. В данном случае, по мнению авторов, это может привести к возникновению иллюзорных форм самореализации, которые «начинают доминировать над позитивной в тех случаях, когда у человека затруднены возможности реализовать себя в позитивных формах» [4, с. 146].

В науке рассматриваются различные сферы самореализации: личностная, профессиональная, семейная, социальная, деятельностная, нравственная и др., среди которых особое значение принадлежит самореализации творческой. Феномен самореализации рассматривается с разных точек зрения, но так или иначе все они сходятся в том, что с любой из сторон самореализация определяется наличием творчества. В творчестве – путь к самореализации.

Это заключение дает возможность понимать под *творческой самореализацией* потребность в продуктивной деятельности, которая порождает разнообразные формы целенаправленной активности по раскрытию потенциальных способностей и практической реализации существенных сил в рамках лично и социально значимой творческой деятельности.

Современная образовательная наука и практика настоятельно требуют теоретического переосмысления проблемы и выявления педагогических условий, которые могли бы обеспечить творческую самореализацию будущего специалиста в процессе обучения и воспитания в высшей школе. Такой подход будет способствовать определению тех личностных качеств, которые должны быть сформированы у студентов для успешной их социализации и дальнейшего профессионального становления.

Стремление к творческой самореализации наиболее эффективно формируется на этапе студенчества. Это обусловлено желанием как можно ярче проявить свою индивидуальность в соответствии со своими достижениями, самоутвердиться, получить уважение среди сокурсников, осознать свое место в микро- и макросреде общественных отношений. Таким образом, важное значение для периода студенчества имеет осмысление творческой самореализации в контексте социально активной деятельности, в процессе которой личность не только развивает свои способности, но и субъективно самовыражается.

Творческую самореализацию человек ощущает в текущие моменты своей жизнедеятельности через желание внести свой вклад в практическую деятельность, принести пользу окружающим людям, оказать поддержку и получить общественное признание. Ввиду того, что социализация и становление личности невозможны вне общественных взаимоотношений, социальную активность следует рассматривать как необходимый компонент и средство творческой самореализации. А.М. Климанова по этому поводу отмечает: «Степень участия человека в общественной жизни также можно рассматривать как степень его самореализации» [5, с. 39]. По мнению Д.Б. Казанцевой, самореализующаяся личность обладает рядом отличительных признаков, к которым автор относит «ответственность, активность, самоуважение, альтруизм, самопринятие, автономность, уверенность в себе, творческий подход к делу» [6, с. 12]. Соглашаясь с мнениями ученых, мы полагаем, что огромными потенциальными возможностями в этом плане, особенно при обучении специалистов психолого-педагогического профиля, обладает *волонтерское движение*.

Как средство творческой самореализации студентов волонтерская деятельность представляет собой самодеятельную общественную гуманистическую организацию с ярко выраженной социально значимой и лично ориентированной направленностью многопрофильной деятельности. Особое значение добровольческого труда для личностного саморазвития подчеркивает Е.П. Ильин: «Там, где речь идет о сопереживании и эмпатии, всегда будет идти речь о человечности, которая лежит не только в основе нравственных поступков личности, но и в основе ее развития» [7, с. 324]. На необходимость развития волонтерского движения в современных условиях указывает «Концепция устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2020 г.», где подчеркивается актуальность повышения роли молодежи в жизнедеятельности страны через «содействие становлению и развитию молодежных и детских общественных объединений, волонтерской деятельности, реализации общественно значимых инициатив» [8, с. 183].

Участие студентов в целенаправленно организованной волонтерской деятельности имеет большое значение для их воспитания, социализации, создает предпосылки для саморазвития, является основой их творческой самореализации. Опыт работы показывает, что результаты деятельности волонтерских отрядов и формирований полезны и значимы не только для других людей и государства в целом, но и, прежде всего, для самой личности. Именно волонтерская деятельность формирует потребность в свободе и безопасности, справедливости, развивает такие важнейшие социально-нравственные качества личности, как инициативность, ответственность, отзывчивость, самостоятельность, создает условия для реализации готовности молодежи добровольно участвовать в решении социальных проблем общества.

В зависимости от степени участия студентов в общественно полезной деятельности условно можно выделить такие уровни добровольчества, как *стихийное, организованное*

и *самоуправляемое студенческое волонтерство*. Как показывает практика, студенты чаще всего принимают участие в стихийном волонтерстве, представляющем собой спонтанные и эпизодические мероприятия, организуемые преимущественно в честь памятных событий, дат, праздников. Инициатива их проведения, ответственность, контроль за выполнением принадлежит руководителю отряда, преподавателю, администрации факультета или университета. Такие группы характеризуются непостоянством участников, в них практически отсутствует преемственность, взаимообучение и взаимопомощь. Организованное студенческое волонтерство отличается тем, что благотворительные акции планируются и организуются централизованно, систематично и регулярно, хотя иницируются по-прежнему извне. В самоуправляемом студенческом волонтерстве направления работы, план мероприятий, формы и периодичность предлагаются самими студентами-волонтерами, имеющими опыт добровольческой деятельности. Руководитель отряда выполняет координирующую функцию и оказывает помощь в организации мероприятия.

Актуализацию творческой самореализации личности в волонтерской деятельности можно считать социально-педагогической проблемой. Педагог, куратор, руководитель волонтерского отряда, стимулируя студентов на творческую самореализацию, должен учитывать их интересы и склонности, создавать такие психолого-педагогические условия, в которых личность ощутит насущную потребность в творческой самореализации как необходимом способе актуального жизнетворчества. В связи с этим механизм организации деятельности волонтерского формирования на всех уровнях требует от педагога выполнения следующих функций: а) *информационной* (предполагает своевременное информирование студентов об особенностях организации волонтерства на факультете, в университете, требованиях, предъявляемых к волонтеру, перспективах своей волонтерской деятельности, направлениях работы данного волонтерского отряда); б) *организационно-методической* (обеспечивает включенность руководителя в процесс оказания помощи в решении организационных задач, практически знакомит студентов с основными видами добровольческого труда, проводит обучающие занятия и консультации, помогает методически правильно подготовить и творчески организовать различные мероприятия); в) *координационной* (создает основу согласованности и последовательности действий, заключается в организации взаимодействия волонтеров с другими социальными институтами).

Одним из значимых моментов организации волонтерства в высшем учебном заведении является определение содержания, направлений и форм воспитательной работы. Ее главная цель – создание основы для формирования и развития высокого духовного и нравственного потенциала личности студента, его активной социальной позиции. Таким является волонтерский отряд «Созвездие», созданный на базе кафедры педагогики факультета психологии и педагогики УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». Волонтеры были объединены на добровольных началах. Основной состав – студенты разных курсов специальности «Социальная педагогика. Практическая психология». Характер специальности и определил специфику направлений деятельности: целевой сбор средств, организация и проведение добровольческих мероприятий, профилактическая и информационно-пропагандистская деятельность. Адреса забот включают в себя различные образовательные и социальные учреждения г. Гомеля: социально-педагогический приют, детский дом, общеобразовательные и вспомогательные школы для детей с особенностями в развитии, центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. В процессе социальной работы волонтеры выявляют конкретные проблемы учреждения и воспитанников, получают представление об индивидуальных особенностях детей, межличностных отношениях, реализуют опыт социально значимых видов деятельности.

Волонтеры отряда «Созвездие» за период с ноября 2011 г. по январь 2014 г. провели свыше 20 благотворительных акций. Наиболее значимыми явились мероприятия «В гостях у добрых героев», «Пасхальная сказка», «Предотвратим беду вместе», акция «Твори добро» и т. д. Так, в Гомельском городском социально-педагогическом приюте в октябре 2012 г. прошло мероприятие «Протяни руку помощи», где совместно со специалистами учреждения был

организован костюмированный праздник для детей. Студенты-волонтеры проводили с воспитанниками коммуникативные игры, викторины, на собранные средства купили ребятам сладкие подарки. Традиционной стала подготовка театрализованных новогодних представлений. В декабре 2013 г. зрителями новогоднего утренника стали педагоги и воспитанники вспомогательной школы-интерната № 5 г. Гомеля. Ребята смогли окунуться в сказку, получить от Деда Мороза подарок, оценить злые поступки Бабы Яги, попеть и потанцевать.

Волонтеры, будущие социальные педагоги, проводят большую работу и среди студентов других факультетов. Так, в ноябре 2012 г. на факультете впервые прошла тематическая неделя, посвященная пропаганде здорового образа жизни. Она объединила в себе множество взаимосвязанных мероприятий, социально-психологических акций, игр, коллективных творческих дел. Большое внимание уделялось информационной работе: инициативная группа волонтерского отряда и кураторы групп провели тематические Дни здоровья и интерактивные эстафеты, оформили информационные стенды, через анкетирование выяснили отношение современных студентов к проблеме курения и употребления алкоголя. Логическим завершением стало выступление агитационной бригады волонтеров-первокурсников «Мы за здоровый образ жизни». Это массовое мероприятие объединило около 100 студентов разных факультетов и включило в себя театрализованную инсценировку басни С.В. Михалкова «Заяц во хмелю», интерактивные социально-педагогические игры, просмотр и обсуждение документального видеоролика «Вся правда о курении», психологическую акцию «Поделись своим мнением о курении». Каждому участнику волонтеры подарили буклет «Основные правила здоровой жизни».

К таким массовым мероприятиям и акциям студенты готовятся не один месяц. Они являются центральными и наиболее значимыми, требуют высокой степени ответственности и самостоятельности, предлагают разнообразные варианты и способы самовыражения и самопроявления, побуждают к творческой инициативной деятельности, а значит и творческой самореализации. Волонтеры также оказывают посильную помощь в подготовке детьми школьных уроков, организуют досуг детей, работу кружков и факультативов, принимают личное участие в качестве ведущих или соведущих занятий, концертов, выполняют общественные поручения при проведении значимых факультетских и университетских мероприятий, фестивалей, олимпиад. Кроме практической социально-педагогической деятельности, студенты-волонтеры проводят научно-исследовательскую работу, результаты которой представлены в социальных проектах, курсовых и дипломных работах, научных публикациях.

Студенты волонтерского отряда принимали участие в телепередачах, публиковали заметки в газетах факультетского и городского уровня. Их работа отмечена многочисленными индивидуальными и коллективными грамотами, благодарностями, дипломами, ценными подарками со стороны университета и администрации города. Кроме того, представленные материалы о практической деятельности волонтерского отряда «Созвездие» по итогам участия в 2012 г. в республиканском конкурсе ПО ОО БРСМ «Волонтер года – “Доброе Сердце”» одержали победу в номинации «Волонтерские дела в фотообъективе» и получили Диплом I степени и кубок победителя.

Опыт работы волонтерского отряда «Созвездие» позволяет выделить основные виды волонтерской деятельности студентов в сфере образования: а) *активно-деятельностное волонтерство* (сбор и распространение информации, подготовка профилактических буклетов и листовок, трудовые десанты); б) *психолого-педагогическое волонтерство* (проведение профилактических мероприятий и праздников, беседы, индивидуальные консультации); в) *социально-благотворительное волонтерство* (проведение благотворительных концертов и театральных выступлений); г) *информационно-коммуникативное волонтерство* (создание «летописи» отряда, консультирование и коммуникативная поддержка оказавшихся в сложной жизненной ситуации, социальный патронаж, тематические информационные стенды и др.).

Резюмируя сказанное, следует отметить, что студенческая инициатива обладает рядом отличительных признаков. Во-первых, субъектами волонтерской деятельности являются молодые инициативные люди, обладающие достаточным количеством времени для добровольчества. Во-вторых, новизна выполняемой работы и выход за рамки узкопрофессиональной деятельности дает возможность получения определенного общественного резонанса, а отсутствие материального вознаграждения обеспечивает развитие положительного отношения

к любому социально необходимому труду, способность и готовность к нему. В-третьих, не-обязательный добровольный характер деятельности дает возможность занять реальную субъектную позицию в анализе и решении разнообразных социально-педагогических ситуаций, определении целей и способов их достижения, контроле и оценке действенности результатов. В-четвертых, объединение происходит на базе учебного заведения, после окончания которого большинство волонтеров добровольческой деятельностью уже не занимаются или принимают участие только в разовых акциях. Поэтому цель волонтерской деятельности – предоставить возможность молодым людям проявить себя, реализовать свой потенциал и получить заслуженное признание посредством вовлечения в социальную практику.

Таким образом, тенденции развития волонтерского движения, ориентированные на добровольное участие в жизни общества, обеспечивают благоприятные психолого-педагогические условия для творческой самореализации студентов. Сегодня обществу нужны инициативные и самостоятельные специалисты, способные к постоянному самосовершенствованию, самообразованию и саморазвитию. Все вышесказанное позволяет считать актуальной и перспективной задачу творческой самореализации студентов через их волонтерскую деятельность. Она, в свою очередь, обладает огромным воспитательным потенциалом и помогает решать социальные проблемы государства, учитывая интересы как самого общества, так и отдельной личности.

### Литература

1. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова] ; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
3. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
4. Зобов, Р.А. Человечествознание: самореализация человека / Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2008. – 459 с.
5. Климанова, А.М. Культурологические аспекты самореализации личности в условиях нестабильного социума : монография / А.М. Климанова. – СПб. : Изд-во «Библиополис»; Изд-во «Союз художников», 2013. – 124 с.
6. Казанцева, Д.Б. Самореализация потенциала личности: социально-философский аспект : монография / Д.Б. Казанцева. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2011. – 234 с.
7. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
8. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. / Национальная комиссия по устойчивому развитию Республики Беларусь ; редкол. : Я.М. Александрович [и др.]. – Минск : Юнипак, 2004. – 200 с.

## Структура и содержание модели формирования акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков

Д.М. КОШМАН

В статье рассматривается модель формирования акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков. Выявлена ее структура и раскрыто содержание. Спроектированная модель характеризуется целенаправленностью, организационной целостностью и включает четыре блока: ценностно-целевой, теоретико-методологический, технологический и результативный.

**Ключевые слова:** акмеологическая компетентность, модель, ценности, подход, педагогическая технология, самосовершенствование, акме, профессионализм.

The article deals with the formation model of acmeological competence of students of foreign languages faculty. The essence and structure of this model, consisting of four units: aimed at achieving values, theoretic-methodological, technological and productive are described in this article.

**Keywords:** acmeological competence, model, values, approach, pedagogical technology, self-improvement, acme, professionalism.

Важнейшей квалификационной характеристикой будущего педагога в современных социально-экономических условиях является профессиональная мобильность, а также наличие способности и устремленности к самореализации, саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности. По мнению многих авторов, проблема становления педагогического профессионализма в условиях университетского образования тесно связана с формированием акмеологической компетентности у студентов. Под акмеологической компетентностью будущего педагога мы понимаем часть общей профессионально-педагогической компетентности, интегративное личностное качество, которое отражает динамическое единство профессионально-педагогической направленности личности, психолого-педагогические и акмеологические знания и ценности, способы и нормы педагогической мыследеятельности, позволяющие осуществлять эффективное профессионально-личностное развитие в социокультурной среде и образовательной практике. В структуру акмеологической компетентности будущего педагога входят следующие компоненты: потребностно-мотивационный, когнитивный, ценностно-смысловой, мыследеятельностный, социально-кооперативный, профессионально-деятельностный и рефлексивно-управленческий.

Становление и развитие профессиональных компетенций у будущих специалистов осуществляется в процессе системного и целенаправленного обучения, где должны быть созданы все необходимые для этого организационно-педагогические условия. Важнейшим из таких условий, на наш взгляд, является успешное моделирование целостного педагогического процесса. В педагогической науке существенные характеристики метода моделирования достаточно хорошо раскрыты и представлены в работах многих авторов (В.Г. Афанасьева, Г.В. Суходольского, В.А. Штоффа и др.). Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании. Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобным исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [1, с. 18]. В ходе теоретического осмысления проблемы была разработана модель формирования акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков, которая представлена на рисунке.

Целью разработки модели являлось моделирование учебного процесса, направленного на формирование акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков

<b>Ценностно-целевой блок</b>	<b>Социальный заказ</b> – потребность общества в будущих учителях иностранного языка, владеющих акмеологической компетентностью, позволяющей выстраивать оптимальный путь достижения персонального профессионального «акме».											
	<b>Цель</b> – формирование у студентов факультета иностранных языков нормативного уровня акмеологической компетентности.											
	<b>Ценности</b>											
	<b>Социальные</b> гуманизм, свобода, демократия, умение работать в диалогических формах, обеспечение сотрудничества				<b>Профессионально-педагогические</b> позитивное восприятие себя как педагога, положительное отношение к педагогической деятельности, эмпатия				<b>Личностные</b> самореализация, самовыражение, самосовершенствование, саморазвитие, самоактуализация			
<b>Теоретико-методологический блок</b>	<b>Теоретические основания формирования акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков:</b> теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина											
	<b>Методологические подходы</b>											
	Компетентностный подход			Акмеологический подход			Личностно ориентированный подход			Деятельностный подход		
	<b>Принципы</b>											
	многофункциональности	взаимосвязи с гуманизацией	диагностичности	развития	перевода потенциального в актуальное	полидисциплинарности	самоактуализации	индивидуальности	творчества и успеха	рефлексии	субъектности	активности
<b>Технологический блок</b>	<b>Педагогическая технология, состоящая из следующих этапов:</b>											
	пропедевтико-стимулирующий			информационно-теоретический			практико-деятельностный			итогово-результативный		
	<b>Ресурсное обеспечение технологии</b>											
	организационно-управленческое		научно-теоретическое		учебно-методическое		психолого-педагогическое		кадровое		материально-техническое	
<b>Результативный блок</b>	<b>Уровни сформированности акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков</b>											
	стихийно-эмпирический				нормативный				продуктивный			
	<b>Результат</b> нормативный уровень сформированности акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков											

Рисунок – Модель формирования акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков

в условиях университетского образования. Проектируемая модель характеризуется целенаправленностью, адекватной структурой и содержательностью, организационной целостностью и включает четыре блока: ценностно-целевой, теоретико-методологический, технологический и результативный. Раскроем сущность и содержание каждого блока проектируемой педагогической модели.

*Ценностно-целевой блок* ориентирован на удовлетворение потребности общества и государства в будущих учителях иностранного языка, владеющих нормативным уровнем сформированности акмеологической компетентности. Выпускник факультета иностранных языков должен уметь решать следующие профессиональные задачи: проектировать учебно-воспитательную и организационно-управленческую деятельность; использовать элементы научно-исследовательской и инновационной деятельности; осуществлять процесс профессионального самообразования; уметь работать самостоятельно и повышать свой профессиональный уровень и др. [2, с. 5]. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что на современном этапе немаловажную роль в подготовке студентов играет формирование у них акмеологической компетентности, т.к. именно данный вид компетентности наиболее полно отражает потребности социального заказа в решении будущими специалистами вышеперечисленных задач. Образовательный процесс, направленный на формирование акмеологической компетентности у студентов факультета иностранных языков, должен быть основан на современной педагогической аксиологии и значимых социальных (гуманизм, свобода, демократия, умение работать в диалогических формах, обеспечение сотрудничества), профессионально-педагогических (позитивное восприятие себя как педагога, положительное отношение к педагогической деятельности, эмпатия и эмоциональная саморегуляция) и личностных ценностях (самовершенствование, самоактуализация, самореализация, самовыражение, саморазвитие).

Задача профессорско-преподавательского коллектива состоит в том, чтобы стимулировать развитие таких ценностных ориентаций студентов. В качестве главных механизмов освоения, «присвоения» социальных, профессионально-педагогических и личностных ценностей выступают процессы интериоризации: происходит актуализация личностных смыслов, развивается пристрастность индивидуального сознания, его особая субъективность [3]. Когда ценность интериоризирована, она приобретает силу мотива деятельности.

*Теоретико-методологический блок.* Теоретическим основанием формирования акмеологической компетентности у студентов факультета иностранных языков является идея поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В данной концепции автор выделяет несколько основных этапов деятельности, которые можно представить в следующем виде: этап мотивации, этап создания схемы ориентировочной основы деятельности, этап формирования материальной деятельности, этап внешней речи, этап внутренней речи, этап интериоризации действия [4].

Методологическую базу модели формирования акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков составляют следующие общенаучные подходы: компетентностный, акмеологический, личностно ориентированный и деятельностный. В последние несколько лет компетентностный подход, под которым понимается метод моделирования и описания результатов образования как норм его качества в виде признаков практической готовности человека к деятельности [5], находит все более широкое распространение в педагогической теории и образовательной практике. Компетентностный подход сегодня является основополагающим для системы подготовки педагогических кадров в условиях вузовского образования. Компетентностный подход в процессе формирования акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков конкретизируется следующими принципами:

- принцип диагностичности, т.е. ориентация на достижение диагностируемого результата, проявляющегося в поведении и мышлении, а также поэтапное выявление степени сформированности компетентности посредством определенного диагностико-критериального аппарата;
- принцип взаимосвязи с гуманизацией образовательного процесса, обеспечивающий личностно-развивающий характер профессиональной подготовки и эффективную самореализацию и саморазвитие студента;
- принцип многофункциональности – компетентность не может быть охарактеризована

одним умением или свойством, в ее структуре можно выделить потребностно-мотивационный, когнитивный, практико-деятельностный, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой компоненты. Если знания, значения имеют общественную, социальную природу, то ценностные ориентации и смыслы индивидуальны, что отличает компетентность от простой грамотности или образованности. В целом она представляет собой способность к решению совокупности различных профессиональных задач.

Основополагающим в нашем исследовании является акмеологический подход. Этот подход представляет собой систему принципов, приемов и методов, позволяющих решать акмеологические проблемы и задачи [3].

Принцип развития в акмеологии предполагает совершенствование, движение к оптимальному высшему уровню. Развитие имеет субъективный характер и осуществляется через разрешение противоречий субъектом. Данный принцип признает индивидуальный характер развития.

Принцип полидисциплинарности показывает зависимость между факторами, изучаемыми акмеологией, и подготовкой будущих профессионалов для образовательных организаций. В нем фиксируется необходимость изучения человека, его развития в движении. Он предполагает изучение развития профессионализма в многообразии человеческих проявлений. В акмеологии нельзя изучать деятельность в отрыве от человека, который ее выполняет, и человека вне его деятельности. Рассмотрение профессионализма в диалектическом единстве профессионализма личности и деятельности является реализацией этого методологического принципа.

Принцип перевода потенциального в актуальное предполагает содействие развитию внутренних ресурсов студентов, определяющих их возможности, как актуально используемых, так и тех, которые могут быть востребованы в будущем. Реализации данного принципа способствует выполнению студентами заданий, находящихся в зоне их ближайшего развития, раскрывающих вполне достижимые ими перспективы развития (научно-исследовательские задания, проблемные задачи, разбор ситуаций из практики педагогической деятельности, дискуссии и др.). Данный принцип предусматривает также ориентацию студентов на последующее развитие своего потенциала, т.е. влияние на их мотивационную сферу как движущую силу самореализации личности.

Необходимо отметить возрастающее распространение лично ориентированного подхода в образовательном пространстве Беларуси. Многие педагоги и руководители учебных заведений считают его самой современной методологической ориентацией в педагогической деятельности. Под лично ориентированным подходом принято понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности обучающегося, развития его индивидуальности.

К основным принципам лично ориентированного подхода относятся следующие:

– принцип самоактуализации (в каждом человеке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей; важно пробудить и поддержать стремление студентов к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей);

– принцип индивидуальности (создание условий для формирования индивидуальности личности студента – это главная задача образовательного учреждения; необходимо не только учитывать индивидуальные особенности, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию);

– принцип творчества и успеха (индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяют определить и развивать индивидуальные особенности студента и уникальность учебной группы; благодаря творчеству человек выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности; достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности студента, стимулирует осуществление будущим учителем иностранного языка дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своей позиции «Я-профессионал»).

Использование деятельностного подхода в качестве нормативного, методологического основания в процессе формирования акмеологической компетентности студентов осуществляется посредством принципов, его конкретизирующих. На основе рефлексии сущности

проектируемого образовательного процесса к принципам, конкретизирующим деятельностный подход, относятся следующие: субъектность, активность, рефлексия. Рассмотрим более подробно суть этих принципов.

Принцип активности подразумевает активное овладение знаниями, умениями и навыками. Этот принцип предполагает творческое выполнение студентами самостоятельных работ, активное усвоение материала, активизацию мыслительной деятельности. Этот принцип подразумевает такое качество творческой деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении компетенций, результативностью, соответствием социальным нормам. В структуре активности выделяются следующие компоненты: готовность выполнять творческие задания; стремление к самостоятельной деятельности, поиску; осознание выполняемых действий, сопровождаемое мотивацией; устойчивость внимания к предмету активности.

Принцип субъектности базируется на идеях С.Л. Рубинштейна [6] о субъекте как центре организации бытия и субъектности, проявляющейся в потребности и способности человека к самосовершенствованию. Идея субъектности связана с объективной закономерностью развития психики, заключающейся в том, что движущей силой этого развития является собственная активность человека. В соответствии с данным принципом предполагается приобретение установок, способов деятельности, освоение механизмов самоизменения и саморазвития студентов не как чего-то внешнего, а как своих собственных, выращенных в процессе рефлексии и «снятии» затруднений в собственной учебно-познавательной деятельности. Важнейшим моментом при формировании у студентов акмеологической компетентности является превращение индивида в субъекта общения и деятельности, а это означает, что он становится способным самостоятельно ставить значимые цели деятельности и поведения, определять способы достижения этих целей, осознавать свои возможности, соотносить их с условиями объективной действительности, критически оценивать результаты своего поведения, степень их соответствия поставленной цели и вносить соответствующие коррективы в совершаемую учебно-познавательную деятельность и поведение. Таким образом, будущий учитель становится субъектом деятельности только тогда, когда он может осуществлять полноценную регуляцию деятельности и поведения.

Принцип рефлексии, по мнению таких ученых, как О.С. Анисимов [7], П.Я. Гальперин [4], Г.П. Щедровицкий [8], необходимо использовать в методологическом и психологическом аспектах. Рефлексия, возникающая в акмеологической деятельности, в которой встретилось затруднение, выполняет исследовательскую (реконструкция появления затруднения), затем критическую (обнаружение причины затруднения) и нормативную (перестройка прежней нормы) функции. Ключевым в принципе рефлексии является понимание того, что интеллектуальные и методологические способности (понимание, мышление, коммуникация и т.д.) не могут быть сформированы путем простой передачи знаний в виде информации, а требуют особой активности студентов, что представляет собой интеллектуальную деятельность, осуществленную в рефлексивном режиме. В психологическом аспекте рефлексировать – значит обращать сознание на само себя, размышлять над своим психическим состоянием и «отслеживать» свое поведение и осуществление акмеологической деятельности.

*Технологический блок* представлен педагогической технологией, направленной на формирование акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков, состоящей из следующих этапов: пропедевтико-стимулирующего (осуществляется предварительная подготовка, формирование потребностно-мотивационной сферы личности); информационно-теоретического (направлен на понимание сущности акмеологической компетентности; освоение системы психолого-педагогических и акмеологических знаний, путей достижения персонального «акме»); практико-деятельностного (направлен на формирование основных групп акмеологических умений); итогово-результативный (систематизация и дальнейшее развитие полученных ранее студентами знаний, умений и навыков). Для эффективной реализации педагогической технологии определен комплекс взаимосвязанных педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования акмеологической компетентности у студентов в процессе университетского образования. В качестве таких необходимых и достаточных условий выступает кадровое, организационно-управленческое, учебно-

методическое, психолого-педагогическое, материально-техническое и научно-теоретическое обеспечение. Данная технология реализуется посредством акмеологических тренингов, методов активного обучения, а также в ходе прохождения студентами производственной практики в школе посредством усвоения высших образцов педагогической деятельности.

*Результативный блок* характеризуется сформированностью акмеологической компетентности у студентов факультета иностранных языков на нормативном уровне. Как любое педагогическое явление, акмеологическая компетентность имеет различные типы сформированности. В нашем исследовании мы выделяем три типа акмеологической компетентности: допрофессиональный, вузовский и производственный. В данной статье речь идет о вузовском типе. Акмеологическая компетентность студента факультета иностранных языков имеет три уровня сформированности: стихийно-эмпирический, нормативный и продуктивный, на которых соответственно проявляются в разной степени ее структурные компоненты. Данные уровни отражают ее динамику в процессе становления в вузовском обучении и развития в квази-профессиональной деятельности. Основопологающим для процесса подготовки будущего учителя иностранного языка в вузе выступает нормативный уровень, который отражает культурные нормы всех компонентов акмеологической компетентности и свидетельствует о том, что будущий учитель может самостоятельно проектировать, осуществлять и рефлексировать реализацию персональной акмеограммы в процессе практической работы в школе.

Реализация спроектированной модели формирования акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков позволит более эффективно управлять процессом профессионально-личностного развития студентов в обучении и, что самое главное, заложить основу для дальнейшего эффективного профессионально-личностного развития в процессе практической работы в школе с целью достижения персонального «акме» за оптимальный промежуток времени с затратой адекватных усилий и ресурсов.

### Литература

1. Суходольский, Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г.В. Суходольский. – Л. : ЛГУ, 1976. – 120 с.
2. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-02 03 06 Иностранные языки (с указанием языков). – Минск : Министерство образования Республики Беларусь, 2008. – 41 с.
3. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1–5. Кн. 4: Развитие ценностной сферы профессионала / А.А. Деркач. – М. : РАГС, 2001. – 482 с.
4. Гальперин, П.Я. Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» / П.Я. Гальперин. – М. : Мысль, 1965. – 315 с.
5. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; составители А.В. Брушлинский, К.А. Альбуханова-Славская. – СПб : «Питер», 2000. – 712 с.
7. Анисимов, О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая / О.С. Анисимов. – Минск : Технопринт, 2002. – 787 с.
8. Щедровицкий, Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий / ред.-сост.: А.А. Пископел, В.Г. Рокитянский, Л.П. Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики, 1997. – 656 с.

## Методологические основы экологической культуры личности

Е.Е. КОШМАН

Рассматриваются общенаучные подходы в исследовании и формировании экологической культуры подрастающего поколения в образовательной ситуации.

**Ключевые слова:** экология, экологическая культура, естественнонаучный и деятельностный типы, подход, деятельностный, системный, системномыследеятельностный, культурологический, аксиологический, личностно ориентированный подходы.

The article deals with the general scientific approaches and types of study and formation of ecological culture of the younger generation in the educational situation.

**Keywords:** ecology, ecological culture, natural science and activity types, approach, activity, system, system thought-activity, cultural, axiological, personally oriented approaches.

В современном обществе экологические проблемы являются весьма актуальными практически для всех областей человеческой деятельности. Усиление техногенного и антропогенного пресса на различные экосистемы ведет к неминуемому и зачастую необратимому нарушению их целостности, изменению и разрыву естественных биоцентрических связей. Предотвращение современных экологических кризисов не может ограничиваться принятием мер экономического или научно-технического содержания. В общественном сознании все больше утверждается мысль о том, что человечество может выбраться из сужающегося кольца глобальных проблем, только радикально перестроив деятельно-нравственные основы своей жизни, распространив этические нормы на природу. Изучение различных аспектов экологии, взаимосвязи природных особенностей с деятельностью человека, поиск путей реабилитации природной среды – далеко не полный перечень направлений, в котором интенсивно ведутся научные и научно-практические исследования различных профилей [1].

Культура – одно из самых общих философско-социологических понятий, находящееся на очень высоком уровне абстракции и интеграции. В культурологии имеется свыше 500 определений этого понятия. В них отражаются нормативно-социологизаторские, деятельностно-рационалистические и ценностно-диалогические подходы к рассмотрению сущности культуры. В новейшем философском словаре дается следующее определение: «Культура – система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условиями воспроизводства и изменения социальной жизни во всех ее основных проявлениях» [2, с. 527]. В нашем исследовании данное определение является основополагающим для раскрытия сущности экологической культуры. В основе многих определений присутствует деятельностная концепция, рассматривающая культуру как процесс и результат творческой деятельности людей, а также самого человека как субъекта этой деятельности. В рамках этого подхода культура выступает как способ, мера и результат регулирования взаимоотношений человека и социоприродной среды.

Главенствующее место среди множества видов культуры занимает феномен экологической культуры. Следует отметить, только в конце XX в. стали понимать значение природы как первичного основания и общества, и культуры; значение природы самого человека и необходимости учитывать первоначальные представления о культуре как способе жить, приспосабливаясь к природе. По мнению С.Н. Глазачева и О.Н. Козловой, «парадокс заключается в том, что на земле практически все люди настроены не антиэкологично, вовсе не стремятся сознательно уничтожить природу. Но действия людей не экологичны. Вывод, следовательно, в том, чтобы привести свою культуру и цивилизацию в соответствие с возможностями природы, преодолеть разруху в своем сознании» [3, с. 31].

В плане раскрытия сущности понятие «экологическая культура» является очень сложным. Несмотря на разные подходы к определению понятия культуры, «экологическое»

как составная часть общей культуры отмечается многими авторами: В.И. Вернадским, С.Н. Глазачевым, М.В. Рацем, Г.П. Щедровицким, но какого-либо общепринятого определения понятия «экологическая культура» пока не имеется. Сложившаяся ситуация может быть объяснена тем, что понятие «экологическая культура» сравнительно новое и во многом формирующееся, находящееся в процессе становления в культурологии и экологии. Философско-методологическое определение экологической культуры представлено в работе Э.С. Маркаряна – «это поле взаимодействия материального и духовного, природы и человека» [4, с. 63]. В имеющейся научной литературе наблюдается различие подходов не только к определению сущности понятия «экологическая культура», но и к определению ее признаков, отражающих разные направления развития теоретических исследований в области общей культуры.

В последних работах по данной проблеме сущность экологической культуры рассматривается как органическое единство экологически развитого сознания, эмоционально-психических состояний и научно обоснованной эколого-практической деятельности. Опираясь на эти идеи, можно констатировать, что экологическая культура – это специфический вид культуры, характеризующийся уровнем отношений между обществом, человеком и природой в процессе создания материальных и духовных ценностей, степенью ответственности общества и личности за сохранение устойчивости биосферы и определяющий меру и способ включенности человека в гуманную деятельность по преобразованию окружающей среды. При этом духовное освоение продуцирует экологические знания, отношение к природе как к ценности, осознание самоценности природы. Материальное экологическое освоение природы направлено на вывод природы из культуры, поддержание природы в состоянии предкультуры, резерва культуры завтрашнего дня [3]. Такое определение этого феномена является основополагающим для нас, однако оно требует корректировки, конкретизации и уточнения. Под экологической культурой следует понимать часть общей культуры, которая отражает критериальные средства, способы и результаты взаимодействия человека с окружающей средой и выражается в повышении эффективности системогенеза естественного и искусственного в человеческой деятельности. В данном определении отражается деятельностная природа экологической культуры, которая должна выражать и сущность экологической культуры личности.

В научных исследованиях и в образовательной практике рассмотрение экологической культуры личности осуществляется в двух аспектах: 1) как часть общей культуры, экологическая культура – это процесс, связанный с освоением, накоплением знаний, технологий и опыта и передачей их от одних поколений к другим в виде нравственных императивов; 2) как результат воспитания, образования, выражающийся в умении человека достигать гармонии в отношениях с окружающей средой. В целом вопрос о сущности феномена экологической культуры личности в научных исследованиях остается мало разработанным. Проанализировав литературу, можно заметить, что экологическая культура личности представляет собой определенно укоренившееся отношение к природе, соотносящееся с мировоззрением личности и устойчиво проявляющееся в разных ситуациях. Обобщая изложенные позиции, можно рассматривать экологическую культуру как интегративное личностное образование, характеризующееся динамическим единством экологических ценностей, знаний, способов мышления, реальных действий в окружающей среде.

В сфере познания происходит переосмысление теоретико-методологических и концептуальных основ формирования экологической культуры личности. Появляются естественнонаучные и деятельностные концепции экологической культуры. Исследования по разработке типологического подхода в области экологии, экологической культуры и экологического образования показали, что познавательная парадигма эволюционирует от классического (биологического) понимания сущности понятия «экологическое» к деятельностному. Методологический анализ позволил выделить два типа экологической культуры личности: естественнонаучный и деятельностный. Естественнонаучный тип экологической культуры личности характеризуется «классическими» представлениями о сущности экологической деятельности. В основном они сводятся к биологическому подходу в исследовании экологической проблематики. Деятельностный тип экологической культуры личности – это современная методология решения экологических проблем в обществе. Его сущность заключается в

том, что данные проблемы исследуются и решаются с деятельностной позиции по схеме «человек – деятельность – природа». В этом исследовательском отношении вся экологическая проблематика заключается в деятельности человека и ее экологизации на современном историко-культурном этапе.

Наиболее перспективным направлением исследования и развития экологической культуры человека является разработка и использование различных подходов. В понимании сущности понятия «подход» мы придерживаемся точки зрения О.С. Анисимова. Подход – это фундаментальное основание деятельности, то, что остается неизменным при анализе и протраивании любого конкретного явления нормированной деятельности [5].

До начала третьего тысячелетия основным методологическим подходом при изучении и реализации экологической культуры был естественнонаучный. Затем стали появляться и применяться многие другие подходы: деятельностный, системный, системномыследеятельностный, культурологический, антропологический, аксиологический, синергетический, компетентностный, комплексный, личностно ориентированный, средовой и др. По-нашему мнению, именно их быстрейшая разработка и реализация в методологическом, теоретическом и практическом аспектах позволит получить современные экологические знания и на их основе разработать технологические основы формирования экологической культуры у человека. Наибольшие потенциальные возможности имеются в их синкретическом единстве. Раскроем потенциальные возможности основных общенаучных подходов в исследовании и формировании экологической культуры у подрастающего поколения в образовательной ситуации.

*Деятельностный подход* получил широкое распространение в современной науке. Его центральное понятие «деятельность» выполняет в научном познании следующие функции:

- ◆ выступает как объяснительный принцип, как философско-методологическое понятие, которое служит основанием для интерпретации целого ряда явлений социальной реальности;
- ◆ взятая в определенных аспектах деятельность истолковывается как предмет объективного научного изучения;
- ◆ деятельность рассматривается в качестве предмета управления;
- ◆ о деятельности судят как о предмете проектирования (например, в педагогике, экологии);
- ◆ деятельность понимается как ценность, специфическое место которой в системе ценностей определяет соответствующий тип культуры [6].

В процессе деятельности человек не просто взаимодействует с окружающей социо-природной средой, а постепенно включает ее в состав материальной и духовной культуры. Развитие личности осуществляется в деятельности и общении.

С позиции деятельного подхода возможности познания и преобразования окружающего мира определяются в первую очередь средствами и методами нашего мышления и деятельности. Деятельность в образовании должна быть представлена как совместная деятельность экологически-культурного взрослого и учащихся. Именно данная позиция является сегодня основополагающей для становления экологической культуры у подрастающего поколения в системе образования.

*Системный подход* – это общая научная методология исследования объектов как целостных систем. В теории системного подхода объект исследования изначально выступает и рассматривается как определенная система, которую в дальнейшем необходимо преобразовать, то есть перевести ее из исходного состояния в некоторое качественно новое (желаемое) состояние [7].

В современной научной литературе подчеркивается необходимость применения основных идей системного подхода к исследованию собственно педагогических проблем. По мнению многих ученых педагогика в настоящее время больше, чем какая-либо другая наука, нуждается в использовании системного подхода при исследовании своих основных объектов в сфере обучения, воспитания и образования, поскольку является комплексной гуманитарной наукой [7], [8], [9]. Полноценно системное исследование предполагает выяснение механизма функционирования и развития объекта в его многочисленных и разнокачественных внутренних и внешних характеристиках. Все педагогические системы (в том числе и система экологической культуры) являются искусственными (теоретическими конструктами), открытыми и характеризуются определенной упорядоченностью и сложной организацией. Согласно требованиям

системного анализа, исследование экологической культуры как педагогического объекта рассматривалось изначально как единое целое, как определенная система во взаимосвязи и взаимодействии всех своих компонентов и системообразующих факторов [10]. Реализация системного подхода осуществлялась при исследовании экологической культуры личности как системного педагогического объекта в соответствии с его теоретической моделью, а также при проектировании процесса ее формирования на системных началах. При практическом использовании данный подход всегда дополняется положениями личностно-деятельностного, культурно-исторического, структурно-функционального, типологического и других методологических подходов в соответствии с целью и задачами исследования.

*Личностно-ориентированный подход.* Можно констатировать, что основоположниками этого подхода являются известные педагоги В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и др. Их идеи обосновали Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.С. Якиманская и многие другие исследователи, занимающиеся его применением для совершенствования педагогической практики. Проблема личностно-ориентированного подхода заключается в том, что он направлен на учащегося: как наилучшим образом удовлетворить ценностно-смысловые, познавательные потребности растущего человека, как решить проблемы его индивидуально-творческого развития и поддержки, становления субъективности ребенка, его культурной идентификации, социализации, жизненного самоопределения.

*Культурологический подход.* Данный подход исходит из того, что именно «среда обитания определяет развитие ребенка через переживание среды». Это подход в своей основе строится на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, а также на некоторых идеях и положениях его многочисленных учеников и последователей: П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.И. Божович, А.Н. Лурия и др.

Говоря о значении среды в процессах общего и интеллектуального развития ребенка, Л.С. Выготский отмечает, что ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживания и деятельность самого ребенка. Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, то есть к изучению среды, которая переносится в значительной степени внутрь его самого, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни [8].

Научно-практическая ценность данного подхода к решению проблем экологического образования обусловлена тем, что раскрывает сущность и генезис становления и развития отношений учащегося к окружающей его социальной и природной среде, объясняет глубинные механизмы формирования ответственного отношения личности к природе, рассматривает речевую деятельность в качестве одно из ведущих факторов обучения, воспитания и развития личности ребенка, ориентирует педагогов-практиков на организацию педагогически целесообразного и эколого-ориентированного общения школьника, рассматриваемого в системе разнообразных социальных связей и взаимодействий [9], [11].

*Аксиологический подход.* В философии отмечается, что кризис любого общества – это, прежде всего, кризис духовности населения, его неспособности к внутренней самореализации, исходя из приверженности к тем или иным нравственным, эстетическим, религиозным, политическим и другим идеалам, ставшим убеждениями, духовными потребностями и основными мотивами поведения и деятельности [12]. Ценностный подход в данном случае рассматривается как важнейшее условие преодоления противоречия между естественнонаучной и гуманитарной культурами, различными направлениями развития современной цивилизации, преодоления того кризиса образования, который наметился в последние десятилетия.

Понятие культуры, по М. Веберу, имеет ценностное содержание. Нет никаких сомнений в том, что ценностные идеи субъективны. Но из этого не следует, что выводы исследования в области наук о культуре могут носить только «субъективный» характер в том смысле, что для одного человека они значимы, а для другого нет. Проникнуть в духовное содержание культуры – значит постичь лежащие в ее основе духовные ценности. Сделать это возможно лишь на основе логико-смыслового метода. Поэтому доступ к высшим ценностям имеет тот человек, который поднялся до уровня социального, эстетического, теоретического или теоретико-познавательного субъекта [6]. Поскольку носителем культуры выступает человек, то он должен быть рассмотрен одновременно с двух сторон: в отношении социализации и в отношении его психического изменения.

Учет ценностных ориентаций личности в организации экологического образования в современной школе заключается в следующем: во-первых, дать глубокие знания основ общечеловеческой и национальной культуры, в том числе и экологической; во-вторых, сформировать основы духовно-нравственного отношения к антропологическому и природному миру. Достижение этой цели возможно как через изменения самого гуманитарного и гуманизации естественнонаучного образования в школе, так и за счет более широкого внедрения социально-педагогических активных методов его организации.

Рефлексивный анализ теоретико-методологических основ аксиологического подхода к проблемам экологического образования подвел нас к выводам о том, что в качестве концептуальных основ экологического воспитания в современных условиях должны выступать принципы антропокосмизма, субъектности, коэволюционности, идеи природо- и культуросообразности воспитания, ориентирующие изучаемый процесс на идеалы гармонии человека и природы, формирующие представления о гармонически развитой личности как достигшей гармонии в своем внутреннем мире, во взаимоотношениях с людьми, социальной средой, природой, космосом, позволяющие рассматривать учащегося как микрокосм, активную саморазвивающуюся часть природы.

*Системномыследеятельностный подход* является в теории и практике образования последнего времени актуальным и востребованным. К нему обращаются все больше исследователей и педагогов-предметников, когда имеют потребность в совершенствовании образовательного процесса в школе. Онтологические истоки системномыследеятельностного подхода (СМД-подход) восходят к работам выдающихся философов современности. Особое место среди них принадлежит крупнейшему философу и мыслителю XX в. Г.П. Щедровицкому. Именно в его работах произошло становление и развитие СМД-методологии. Сущность последней состоит в том, что для решения проблемы экологии необходимо формировать у учащихся основы экологической мыследеятельности: экологическое сознание, мышление и деятельность. С формированием таких основ будут решаться и проблемы практико-экологического характера в реальной жизнедеятельности человека. Экологическая мыследеятельность включает следующие компоненты: экологического мыследействия, экологической мыслекоммуникации, чистого (понятийного, идеального) экологического мышления. Системогенез, «зашнуровка», связь этих слоев должна осуществляться за счет механизмов понимания и рефлексии. СМД-подход является, на наш взгляд, стратегически важным в формировании экологической культуры у учащихся в системе школьного образования. Многими исследователями установлено, что именно методы активного обучения имеют огромные возможности в формировании экологической мыследеятельности у учащихся [1], [7].

Таким образом, рассмотренные выше общенаучные подходы в области экологической проблематики являются основанием для изучения сущности, структуры и характеристик экологической культуры личности и проектирования путей ее формирования у подрастающего поколения в образовательной практике.

### Литература

1. Рац, М.В. Что такое экология или как спасти природу (взгляд методолога) / М.В. Рац. – М. : Социокультурный методологический центр «Касталь», 1991. – 180 с.
2. Новейший философский словарь : 3-е изд., исправл. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1280 с.
3. Глазачев, С.Н. Экологическая культура : пробное учебное пособие для учащихся школ, гимназий, лицеев, колледжей, студентов педвузов, вузов культуры и учителей / С.Н. Глазачев, О.Н. Козлова. – М. : Горизонт, 1997. – 208 с.
4. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука (логико-методол. анализ) / Э.С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
5. Анисимов, О.С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления) / О.С. Анисимов. – М. : Изд-во «Агро-Вестник», 2000. – 800 с.
6. Лекторский, В. А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? / В.А. Лекторский // Вопросы философии, 2001. – № 2. – С. 56–65.

7. Щедровицкий, Г. П. *Философия. Наука. Методология* / Г.П. Щедровицкий / редакторы-составители А.А. Пископел, В.Г. Рокитянский, Л.П. Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики, 1997. – 656 с.
8. Громько, Ю. В. *Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства)* / Ю.В. Громько. – Минск : Технопринт, 2000. – 376 с.
9. Зимняя, И. А. *Педагогическая психология: учебное пособие* / И. А. Зимняя. – Ростов на Дону : изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
10. Крылова, Н. Б. *Культурология образования* / Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
11. Выготский, Л.С. *Собр. соч. : В 6 Т.* – М : Педагогика, – 1982–1984. – Т. 4. / Педология подростка. – С. 8–94.
12. Каган, М.С. *Философская теория ценности* / М.С. Каган. – Санкт-Петербург : Изд-во «Лань», 2003. – 205 с.

Гомельский государственный  
университет им. Ф. Скорины

Поступила в редакцию 06.01.2014

## Теоретико-методологические основы проективного образования в университете

М.Г. КОШМАН

Рассматривается проблема теории и методологии проективного образования. Выделены существенные характеристики проективного образования. Показаны возможности использования проективного образования в университете.

**Ключевые слова:** информационное общество, инновация, образование, инновационное образование, поддерживающее образование, проективное образование, проектная культура специалиста.

The article deals with the problem of the theory and methodology of projective education. The essential characteristics of projective education are considered in this article. The possibilities of using projective education at the university are described in this article.

**Keywords:** information society, innovation, education, innovative education, supports education, projective education, specialist's projective culture.

Начало третьего тысячелетия ознаменовано кардинальными изменениями в развитии человечества. По мнению ученых, начало XXI в. связано со становлением новой социальной формации – постиндустриального (информационного) общества. Что ждет человечество в этом типе социального устройства? Какие вызовы оно предъявляет к человеку? Каким должен быть человек, чтобы быть адекватным его требованиям? Эти и другие вопросы сегодня важны как для общества в целом, так и для каждого человека в отдельности. Более того, человек должен соответствовать требованиям нового типа общества. И это соответствие должно осуществляться в упреждающем режиме. Именно система образования является ответственной за подготовку такого человека. В связи с последними теоретико-методологическими положениями, раскрывающими онтологию образования, констатируется, что оно должно быть форвардной зоной развития общества. И для того, чтобы система образования могла успешно выполнять свои функции, необходимо раскрыть основные характеристики наступающего типа общества.

Предвосхищения наступления постиндустриальной (информационной) цивилизации имелись в философской традиции и у социологов XX в. Эти идеи получили дальнейшее развитие в работах Д. Белла, З. Бжезинского, Дж Гэлбрейта, О. Тоффлера, А. Печчеи и других. Философская рефлексия фиксирует, что данная цивилизация связана с особой энергетической мощью информации, способствующей созданию принципиально новых орудий труда и технологий, освобождающей человеческую деятельность во всех сферах от механицизма и рутины, способствует резкому повышению эффективности труда.

Один из идеологов этого типа общественного устройства Д. Белл в работе «Грядущее постиндустриальное общество» при описании экономических и социальных изменений в конце XX в. отмечает, что в обществах модерна (постиндустриальных) теоретическое знание становится «осевым принципом» и является источником инновации. В экономике это приводит, по его мнению, к упадку производства товаров как основной формы экономической жизни и замене его производством услуг. Если рассматривать социальную стратификацию общества, в частности, классовую структуру, то новый осевой принцип способствует преобладанию профессионалов, составляющих новый класс. Исходя из этого, во всех сферах – экономической, политической и социальной – основное воздействие на принятие решений оказывают новые интеллектуальные технологии и новый интеллектуальный класс [1].

Возрастает значение обслуживающей экономики, направленной на «производство человека»: науки, образования, медицины и т.п. Вместо материальных стимулов к труду как главных, на первый план выдвигаются мотивы, связанные с возрастающими требованиями к творческому содержанию труда, к экологической и межличностной культуре [4]. Сегодня общепризнанно, что утверждающийся тип социума – это общество, основанное на знании.

Все выше сказанное позволяет зафиксировать, что самым существенным критерием в различении индустриального и грядущего нового общества является сдвиг основной общественной потребности с производства материальных товаров на производство услуг, информации. Иначе говоря, каким бы путем не развивалось наше нынешнее общество, ему не миновать стадии информационного общества [3]. Именно поэтому в упреждающем режиме человечеству следует отвечать на «вызовы времени».

На основании многочисленных философских, социологических и культурологических работ по этому вопросу можно указать на то, что данному типу общества присуща полипредметная интеграция сфер человеческой деятельности. Его основными характеристиками являются следующие: приоритет методологической, инженерной и научной деятельности; многовариантность развития; доминирование интеллектуалов и профессионалов и творческой деятельности; становление природособразной проектной культуры; развитие креатосферы и ноосферы. Постиндустриальное общество дало свободу той деятельности, которая не деструктивна по отношению к другим. Однако человек стал несвободен в своей собственной свободе: он теперь должен сам проектировать, сам прикидывать, как он будет дальше строить свою профессиональную деятельность и жизнедеятельность. Все это породило вал инновационных процессов и проектирования, напрямую затрагивающих образование. Различные образовательные учреждения выдвигают свои проекты, программы, концепции развития [2].

Развитие постиндустриального типа общественного устройства со всей определенностью обозначило проблему обеспечения развития продуктивности жизнедеятельности и профессиональной деятельности каждого человека, повышения его социокультурной ценности и самооценки. В таком обществе формируется устойчивый и долговременный запрос на личность – свободную к культурно-историческому самоопределению, демократическую, духовно-нравственную, физкультурно-развитую и здоровую, самобытную и инициативную, творческую и высокопрофессиональную [9].

Эти и другие особенности современного человеческого развития, по мнению многих ученых, ведут (должны привести) к формированию в XXI веке антропогенной (ноосферной, коэволюционной) цивилизации, преодолевающей технократическое мировоззрение индустриальной эпохи. Самоопределяющим началом человеческого бытия становится этическое измерение, способствующее формированию высокого уровня экологической культуры. Возрастает роль межличностного общения и культурной коммуникации, нравственность другого человека становится условием личной свободы и успеха. Приобретают нравственное значение этика ненасилия, педагогика мира и сотрудничества как принципы выживания не за чужой счет, а посредством договора, компромисса [7]. Эти идеи сегодня развиваются в работах многих ученых, философов и мыслителей современности и конституируют общественное сознание.

Феномен «инновационности» в общественном развитии становится основополагающим с середины прошлого столетия для характеристики постиндустриальной формации, ее становления и развития. Важнейшей идеологемой этой формации является переход от материального производства к производству нововведений в любой сфере человеческой деятельности. Считается, что введение новшеств (новаций) в экономический оборот (с последующей их коммерциализацией) резко интенсифицирует экономические основы всех форм социального производства и также резко повысит уровень и качество жизни людей. Еще более краткая формула данной идеологемы – это «инновационная экономика», в которой главным продуктом и соответственно товаром на мировом рынке должно стать знание в своей, прежде всего, инструментальной и технологической ипостаси [1].

В нашей стране принята программа инновационного социально-экономического развития. Под инновацией понимается комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества с целью повышения уровня жизни и благосостояния людей. Следовательно, инновационный процесс – это последовательное проведение работ по преобразованию новшества в продукцию (услугу) и введение ее на рынок для коммерческого применения. Для осуществления инновационной деятельности необходимы специалисты, владеющие методами, средствами и формами управления инновационным процессом с целью повышения эффективности вложенных в его реализацию инвестиций [6]. Определение

этой стратегии развития нашей страны выявило, что в настоящее время в системе высшего образования практически отсутствуют образовательные программы подготовки кадров в области инновационной деятельности и в образовательной практике стихийно-эмпирическим путем не сложился тот тип образования, который позволит решить эту проблему. Это ведь и понятно, поскольку, по нашему мнению, это тип образования должен вначале появиться в методологической рефлексии и оформиться как теоретический конструкт и пройти мыследеятельностную инспектизу и экспертизу, а затем общественно-историческую.

В обществе, совершающем переход от индустриального к постиндустриальному приобретение знаний, умений и навыков является не столько важным для практической деятельности человека в настоящем, сколько становится необходимым для обеспечения гарантии социальной устойчивости в будущем. С позиций современных знаний о перспективах научно-технического прогресса эта стратегия должна обеспечивать эффективное приспособление человека к постоянным изменениям в технике и технологиях, организации производства. Поэтому обществу, ставящему перед собой гуманные цели, важно, чтобы процесс удовлетворения социально-культурных потребностей не только был направлен на получение определенных благ в соответствии с индивидуальными запросами каждого, а в большей степени был ориентирован на формирование потребностей в самой деятельности, на получение новых знаний, умений и навыков [5].

В настоящее время различают два типа образования: поддерживающее и инновационное. Поддерживающее представляет собой процесс и результат такой учебной деятельности, которая направлена на поддержание и воспроизводство существующего типа культуры, социальной системы и социального опыта, их сохранение и наследование. Данный тип образования уже длительное время существует в образовательной практике и показал как свои достоинства, так и свои недостатки (особенно с наступлением социально-экономических трансформаций). Инновационное образование является процессом и результатом такой учебно-познавательной деятельности, которая, помимо поддержания существующих традиций, стимулирует стремление будущих специалистов внести изменения в существующую культуру, социальную сферу, экономику и т.д. с целью создания нового, конкурентноспособного продукта, доведения его до потребителя и как результат – улучшение качества жизни [6]. Этот тип образования должен быть построен на тесном взаимодействии научного и образовательного компонентов; быть проблемно- и практикоориентированным; предусматривать обязательность междисциплинарных и полипредметных связей, избегать эклектичности и фрагментарности полученных знаний, обеспечивать их системность и востребованность в практике; носить культуротворческий характер. По мнению исследователей, специалистов надо обучать навыкам проектного мышления и междисциплинарного синтеза [6].

В последнее время заметно усилились мировые тенденции развития образования:

- ◆ новое качество образования – массовый характер и непрерывность, образование через всю жизнь;
- ◆ значимость как для конкретного человека, так и для общества в целом;
- ◆ ориентация личности на активное освоение способов познавательной деятельности;
- ◆ создание условий для самораскрытия (самоактуализации и самореализации) личности;
- ◆ адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям общества;
- ◆ акцентировка на формирование социально активной и профессионально востребованной личности [6].

Анализ изменений, происходящих в отечественной образовательной практике, с точки зрения перехода от индустриального общества к информационному, позволил сформулировать основные теоретико-методологические положения, способствующие формированию новой (инновационной) парадигмы образования. К ним относятся следующие: деполитизация и автономность образования; непрерывность; открытость; производство и воспроизводство знаний; связь между методологией, наукой и образованием; персонифицированность образования; культурологичность и природосообразность; развитие культуросообразной личности; формирование личностью нового знания, образа действительности; экономическая значимость знания; уникальность образования (подготовка уникального специалиста);

приоритет умственного (теоретического, методологического) труда перед физическим; возрастание роли общекультурных, гуманитарных знаний; переход от индустриальной культуры к культуре природосообразной и другие [3]–[4], [6]–[7].

Как отмечают исследователи, существенной особенностью современного образования, с одной стороны, является утрата критериев образованности и культурности человека. Это потеря осознается одними авторами как разрушение целостности образа культурного человека, как противостояние двух культур – технической и гуманитарной, другими – как засилье в образовании технической культуры, дегуманизация образования, как преобладание специальных знаний в подготовке специалиста в ущерб общекультурным, гуманитарным [3], [5],[6],[8]. С другой стороны, говоря о необходимости смены парадигмы современного образования, чаще всего имеют в виду некую идеальную «модель культурного человека». Ряд авторов прямо утверждают, что целью проводимых изменений в системе образования должна стать выработка модели или парадигмы «культуросообразного человека», т. е. человека, не только потребляющего культурные ценности, но и вырабатывающего, творящего их (Вербицкий А.А.) [3]–[6]. Рефлексия показывает, что образование, в какой бы форме оно не осуществлялось, представляет собой процесс формирования человека по заданному образцу – проекту [3].

Объединение этих идей и тенденций позволило определить теоретические основы проективного образования как ведущего вида инновационного образования в университете [3]. Форма образования, основанная на соответствии культуросообразного образования природосообразной культуре, получила в научных исследованиях название проективного образования. По мнению ведущего специалиста по этому вопросу, Г.Л. Ильина, оно названо проективным не только потому, что соответствует проектной культуре, но и потому, что в его основе лежит личностно-значимый проект, замысел, идея, реализуемые средствами образования. И процесс образования выступает как способ создания и реализации проекта – высшего достижения личности [3].

Известно, что сущность образования понимается как изменение взгляда человека на мир, его отношения к вещам и другим людям, это изменение самого человека и воспринимаемого им мира. Понимание мира становится выражением сущности человека, ибо в том, как человек воспринимает и понимает мир, и проявляется его сущность [3]. Такое понимание образования человека возможно в том случае, если субъектом образования становится сам человек; это взгляд на образование с точки зрения обучающегося, познающего и осваивающего мир человека. Он не только «образовывается», т.е. получает образование (происходит трансформация культуры в субъективный мир формирующейся личности), но и сам образует мир – создает свое понимание, свое ведение мира и свое место, свой путь в этом мире. Образование в таком понимании – это проектирование человеком своей жизнедеятельности, сфера образования – это область социальной жизни, в которой созданы условия, необходимые для такого проектирования [3]. Здесь речь идет о трансформации, изменении парадигмы классического (традиционного, поддерживающего) образования, предполагающей переворот взаимоотношений системы образования с обучающимися: вместо системы формирования (обучения и воспитания) обучаемых, выступающих в роли объектов обучения, предполагается создание системы образования, обслуживающей образовательные потребности обучающихся (субъектов). В этом плане образование выполняет не свою основополагающую функцию по отношению к обучающимся как это всегда было, а сменяется сервисной функцией [3].

В настоящее время изменения в образовании идут в направлении смены образования, понимаемого как познание мира, образованием, понимаемым как создание мира, его проектирование, преобразование и конструирование. Иными словами, мир, который постигался как нечто объективно существующее, постигается как нечто, созданное и создаваемое людьми, как продукт и результат усилий и замыслов людей, как историческое и личностное образование, как результат мыследеятельности. В проектной культуре человек осознает себя единственным субъектом существующего мира, несущим ответственность за свои решения и действия и вносящим смысл в окружающий мир. Проектное образование – это воспитание и развитие самоопределяющейся личности, обладающей проективным отношением к миру и способной к сотрудничеству с другими людьми [3].

Г.Л. Ильин выделяет несколько аспектов, отличающих проективное образование от традиционного. Первый характеризуется потерей ведущей роли педагога в образовательном процессе. Учащийся становится ведущим субъектом процесса образования, он сам отбирает

нужную ему информацию, определяет ее необходимость исходя из замысла проекта. Педагог оказывает ему консультацию, помощь, поддержку в учебно-познавательной деятельности.

Во втором аспекте отмечается, что в проективном образовании нарушается главное условие традиционно понимаемого образования – наличие готовых, систематизированных знаний, подлежащих усвоению. В проективном образовании знания могут носить случайный, не-систематизированный характер, могут быть неистинными и противоречивыми. Их систематизация, приведение в порядок, установление истинности и непротиворечивости – дело и забота самого учащегося. Он не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, мнений, знаний и понятий строит свой проект, свое представление о мире.

Третий аспект представлен специфическими особенностями проективного образования, выражающимися в том, что основным элементом учебного процесса становится не знание, а информация. Различие между знанием и информацией можно определить следующим образом. Знания – это проверенный практикой общества результат познания действительности, главная характеристика которого – истинность и непротиворечивость. Информация – сведения любого характера, выражающие чаще всего мнения говорящих (иногда сомнительной достоверности) и, как правило, не совпадающие или даже противоречащие друг другу. Можно определить специфичность проективного образования как возможность развития способности учащегося создавать и извлекать знания из получаемой информации, т.е. использовать не только готовые знания, но и «полуфабрикат», каким зачастую является информация. Отношение к истине как к сущности, являющейся атрибутом самой личности свойственно, прежде всего, проектной культуре. В проектной культуре невозможна истина, независимая от воли и сознания людей. Напротив, она существует именно в силу зависимости от людей, в меру их веры в ее осуществление и до тех пор, пока эта вера или убеждение сохраняются. Таким образом, истинность этого мира определяется его соответствием тому, что должно быть, образцу, проекту [3].

Задача образования, особенно университетского, должна состоять не в том, чтобы дать всем общие знания, но в том, чтобы дать каждому те знания, которые позволят стать уникальным специалистом, собственником приобретенных знаний и умений. Здесь проективное образование выступает как теоретическая и методологическая основа дополнительного образования и образования взрослых [3]. Проектное образование позволяет осуществить персонализацию образования (вместо индивидуализации обучения) на основе личностно значимых проектов и тем самым способствует реализации концепции личности как члена нового, информационного общества, носителя проектной природосообразной культуры [3].

Г.Л. Ильин разработал концепцию непрерывного проективного образования как выражение смены образовательной парадигмы, отражающей переход к природосообразной культуре и превращение образования в непрерывный процесс жизнедеятельности личности. Автор считает, что важнейшей задачей проективного образования является формирование проективного научного мышления как основы научного мировоззрения в проектной природосообразной культуре. Это проектирование в образовании может осуществляться в разных формах. Прежде всего, как:

- ◆ проектирование собственной жизни, как планирование жизни, предполагающее определение жизненных целей, ценностей и этапов их достижения, короче говоря, биографическое проектирование (образование при этом выступает как средство достижения социального статуса);
- ◆ проектирование профессиональное, при котором система координат задается профессией (родом занятий), с которой обучающийся связывает свою жизнь (образование в этом случае выступает как средство приобретения и повышения профессиональной квалификации);
- ◆ собственно концептуальное проектирование, предполагающее создание технического, научного или социального проекта, замысла, идеи, с реализацией которых связывается жизнь обучающегося. В этом случае образование служит непосредственно созданию новых понятий, концепций и знаний, становится непосредственно производительным видом социальной деятельности [3].

Для осуществления этих видов проектирования (особенного последнего, который является наиболее значимым) в образовательном пространстве университета будущие специалисты должны владеть проектной культурой. Проектная культура специалиста гуманитарной сферы является важнейшей проблемой профессиональной культуры в современном обществе. В настоящее время ее развитие не отвечает выдвигаемым требованиям к становлению нового типа профессионализма у будущих специалистов. Под проектной культурой специалиста мы понимаем часть общей профессиональной культуры, которая отражает меру и способ преобразовательного отношения к практике, выражающегося в повышении ее эффективности. На основании современных исследований в области социального проектирования и исходя из сущности проектной деятельности, а также методологии этапности образовательного проекта, нами были выделены в проектной культуре будущих педагогов-психологов следующие компоненты: мыследеятельностный, деятельностный, личностный и социальный. Нормативная структура содержания этих компонентов позволит осуществить замысел (мыследеятельностный), разработать (деятельностный и личностный), реализовать (личностный и социальный) и осуществить рефлексию различных проектов в социальной и образовательной практике (мыследеятельностный).

Таким образом, рассмотренные выше сущностные характеристики проективного образования являются теоретическими конструктами, позволяющими осуществлять его реализацию в образовательном процессе университета. Прослеживается тесная взаимосвязь между осуществлением проективного образования и формированием у будущих специалистов природосообразной проектной культуры на основе эволюционного подхода и культуросообразности. Все это позволяет критериально (неслучайно) осуществлять преобразовательное действие в социальной практике и тем самым будет способствовать улучшению качества жизнедеятельности в человекообразных системах.

### Литература

1. Аберкромби, Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б.С. Тернер; пер. с англ. – М. : «Экономика», 2004 – 620 с.
2. Алексеев, Н.Г. Предисловие / А.Н. Алексеев // Проектное сознание: руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Громько Ю.В. – М. : Институт учебника Paideia, 1997. – С. 3–8.
3. Ильин, Г.Л. Теоретические основы проективного образования: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01; 19.00.01 / Г.Л. Ильин; Владимирский государственный университет. – Рязань, 2003. – 21 с.
4. Калмыков, В.Н. Основы философии: учеб. пособие / В.Н. Калмыков. – Минск : Высшая школа, 2000. – 416 с.
5. Клименко, В.А. Система образования Беларуси на пороге XXI века / В.А. Клименко // Социология. – 2000. – № 1 – С. 19–27.
6. Косинец, А.Н. Инновационное образование – главный ресурс конкурентноспособной экономики государства / А.Н. Косинец // Советская Белоруссия – 2007. – 30 октября.
7. Латыш, Н.И. Образование на рубеже веков / Н.И. Латыш. – 2-е изд., доп. – Минск : НИО, 2000. – 215 с.
8. Михайлов, Ф.Т. Образование и культура / Ф.Т. Михайлов // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 9. – С. 16 – 21.
9. Обоева, С.В. Проектирование авторских учебных программ как основа подготовки педагогов дополнительного образования детей (проективный подход): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Обоева; Исслед центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2001. – 24 с.

## Общенаучное понятие смысла жизни

Е.Н. ЛЕГУН

Рассматривается понятие «смысл жизни» в общенаучной парадигме философии и психологии. Проиллюстрированы разные подходы в исследовании данного феномена: смысл жизни как центральная направленность личности, как жизненная стратегия, как процесс самоактуализации и др. Анализируется поведение личности как путь для развития духовной жизни; личностный смысл рассматривается как психологический механизм регуляции поведения.

**Ключевые слова:** смысл жизни, направленность личности, стратегия жизни, самоактуализация.

The article deals with the concept of «sense of life» as a general concept that is studied in philosophy and psychology. Different approaches in the study of this phenomenon are shown, such as the sense of life as a central focus of an individual, a vital strategy and a process of self-actualization, etc. Individual's behavior is analyzed as a way of developing spiritual life; personal sense of life is seen as a psychological mechanism to regulate one's behavior.

**Keywords:** sense of life, focus of individual, life strategy, self-actualization.

Проблеме смысла жизни уже много изучают социологи, психологи, этики, эстетики и философы, но однозначного ответа на вопрос, в чем заключается смысл жизни, нет и поныне. Отсюда правомерный вывод о том, что невозможно дать умозрительного ответа на вопрос о смысле жизни, потому что эта проблема не столько теоретическая, сколько жизненно практическая. Она неминуемо возникает перед каждым человеком на определенном этапе его развития в процессе самоопределения. Во время взросления, вызревания человек ощущает изменения, происходящие в его представлениях о смысле жизни, и то, что казалось ему раньше очевидным, перестает таковым быть, поэтому человек снова и снова ищет ответы на эти вечные вопросы, которые сами по себе имеют длительную историю поиска ответов в течение развития цивилизации. В то же время каждый человек задумывается над тем, для чего именно он рожден, в чем его предназначение, каково его место и роль в этом мире. Ответы на эти вопросы являются итогами поиска смысла жизни, понимания предназначения своей жизни конкретным человеком, который опирается в своих выводах на собственный опыт.

Современная психология рассматривает человека как целостную систему, имеющую разноуровневую иерархическую организацию психических функций, процессов, свойств личности, предусматривающую и определенную систему взаимоотношений с многообразием окружающего мира. Эта система не постоянна для разных возрастных периодов человека и на протяжении всей жизни находится в состоянии непрерывного динамического изменения. Обозначенную систему отношений можно рассматривать как систему ценностей и жизненных смыслов, поскольку «проблема смысла ... – это последнее аналитическое понятие, которое венчает общее учение о психике, так же как понятие личности венчает всю систему психологии» [5, с. 287]. Это становится возможным благодаря тому, что понятие смысла соотносится как с объективной, так и с субъективной и интерсубъективной (групповой, коммуникативной) реальностью, а также находится в зоне, где пересекаются деятельность, сознание личности, связывающие между собой все три базовые психологические категории [7, с. 1].

Однако человек не может существовать в мире непосредственных ежедневных смыслов, каждый раз перед ним должен быть ряд более отдаленных идеальных целей, которые задают перспективу всей его жизни, они определяются общностью, социальной группой, принадлежность к которой ощущает личность. Отсюда следует вывод, что смысл жизни имеет особенное значение для человека. Важнейшей методологической предпосылкой изучения смысла жизни является положение о принципе единства аффектных и интеллектуальных процессов, которые образуют динамические смысловые системы как единицы исследования личности [10, с. 2].

Кроме того, основополагающими для этого исследования являются идеи о том, что смысловой анализ человеческого поведения является путем для развития духовной жизни человека, а личный смысл выступает психологическим механизмом регуляции этого поведения [8, с. 6].

Большинство направлений современной науки о человеке обращались к проблеме смысла жизни в течение своего развития и существования. В первую очередь необходимо отметить философские традиции, которые заложены в концепциях смысла жизни разных школ и направлений философии (Аристотель, Ф. Вольтер, Г. Гегель, Дж. Голланд, Э. Гуссерль, Д. Дидро, И. Кант, Дж. Локк, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Сократ, Ф. Шеллинг, Л. Фейербах, И. Фихте, М. Хайдеггер, Эпикур и др.)

Глубокий анализ проблемы смысла жизни как философской, религиозной и частично психологической категории осуществлен в работах Н. Лосского, С. Франка, И. Гизеля, Г.С. Сковороды, П.Д. Юркевича, Д. Матияш и др.

В отечественной и советской психологии смысл изучался: как одна из основных категорий психологии (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн); как центральная направленность личности (Б.Г. Ананьев, В.М. Мясищев); как жизненная стратегия (К.А. Абульханова-Славская, Ю.М. Забродин, В.П. Зинченко, В.В. Столин, М.К. Мамардашвили, Т.М. Титаренко), как установка (А.Г. Асмолов, Д.Н. Узнадзе); как эмоция – смысловая диспозиция – переживание (Л.И. Анцыферова, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, А.В. Петровский), как смысловая регуляция деятельности, или произвольная мотивация (С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева), как потребности личности (В.Г. Асеев, Б.С. Братусь, И.С. Кон), в парадигме относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» (В.Э. Чудновский).

В зарубежных психологических исследованиях смысл рассматривался также, как процесс адаптации человека к действию внешних и внутренних факторов в системе формирования универсальных ценностей и внутренней тенденции «стремления к смыслу» (А. Адлер, В. Франкл, К. Хорни, К. Юнг). Смысл изучался в контексте достижения человеком состояния равновесия через стремление к счастью, процесс самоактуализации, свободный выбор собственных жизненных установок (Ш. Бюллер, А. Маслоу, Г. Олпорт, Э. Фромм и др.)

В социальной психологии проблема смысла исследуется с позиций смысловой направленности личности как продукта бессознательного группы (С.К. Роцин), целеположения (В.П. Тугаринов), интеграции личности через самосознание (Б.Д. Парыгин, Ю.А. Шерковин), достижение взаимного влияния личности и группы (Г.М. Андреева, В.Н. Маркин), ценностных ориентаций (А.В. Брушлинский, А.Г. Здравомыслов, В.Б. Ольшанский, В. Томас, В.А. Ядов), социальной установки (Б.Л. Архангельский, К.К. Платонов), высших ценностей (М.Й. Боришевский, Г.В. Дьяконов, М.В. Савчин).

Акмеология обращается к смысловой направленности развития личности в пределах комплексного структурно-функционального анализа профессиональной деятельности и труда (Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, К.К. Платонов и др.), повышения профессионального мастерства, мотивационно-смысловой направленности профессиональной деятельности (В.Г. Асеев, А.К. Маркова, Б.А. Сосновский и др.).

Все перечисленные грани понятия «смысл жизни» необходимо учитывать в сложных условиях современной действительности: именно в результате экономических превращений нашего общества, реформ в отрасли образования и культуры происходит процесс становления новых принципов организации жизни и деятельности людей. Современный человек не всегда способен определить свою нишу в окружающем мире, дезориентирован потерей ценностей, кроме того, настоящее время характеризуется снижением уровня культуры, духовности, недоверием к социальным реформам и преобразованиям. Этот процесс является основной причиной разрушения общечеловеческих ценностей и идеалов, жизненных ориентации.

Связи индивида с универсумом: объективным миром, который его окружает, не является абсолютным поглощением индивида универсумом. Это условие, когда личность не должна превращаться в маленький «винтик», средство реализации объективных законов развития цивилизации. Эти связи полноценны, если универсум признает свободу самовыражения

индивида, если сохраняется сама ценность каждой личности как субъекта жизнедеятельности и не только своей, но и всего универсума. Гуманистический идеал взаимоотношений индивида и универсума выражен девизом: «свободное развитие каждого является условием свободного развития всех». Исходя из этого, реализация прогресса каждой личности и универсума в целом является диалектическим содержимым смысла жизни как идеала [3].

Такое понимание смысла жизни во многом отображает природу личности и общества, их постоянную направленность на достижение новых вершин. Психически нормальный и социально зрелый человек никогда не останавливается на достигнутом, все ранее достигнутое ним и обществом воспринимается лишь как промежуточный этап и как последующая основа для развития и прогресса.

Смысловым, творческим фактором жизни цивилизации является гуманистический идеал, приобретающий для высокоразвитой личности характер этического закона, нормы, обязанности. Понимаемый ею как высшее благо, как идеал авторитета и почета в обществе. Содержание морального закона давно сформулировано И. Кантом: «Во всем созданном все что угодно и для чего угодно может быть употреблено всего лишь как средство; лишь человек, а с ним каждое умное существо есть целью самой по себе. Именно он является субъектом морального закона, священного через автономию своей свободы» [4, с. 414].

Несоблюдение морального закона уничтожает чувство собственного достоинства и уважение человека к самому себе, делает его глубоко несчастным. По И. Канту, смысл жизни не существует сам по себе как некоторый атрибут реальности, он является осознанием своего бытия как собственно человеческого. Поэтому реализация (актуализация) в своей повседневной деятельности принципа гуманизма – моральная обязанность высокоразвитой личности.

Немецкий философ Фридрих Дистервег считает, что воспитание достигло своей цели, если человек настолько созрел как личность, что способен строить и перестраивать себя в течение последующей жизни, если у него возникает постоянный интерес и внутренняя потребность совершенствовать самого себя. К этому необходимо добавить еще один важный критерий социальной зрелости: постоянный интерес и внутреннюю потребность делать все зависимое от себя для создания благоприятных условий развития своего собственного универсума, для содействия развитию других людей, микро и макросреды, социума в целом [9].

**Выводы.** Как гуманитарное понятие смысл жизни отображает определенную целенаправленность системы жизнедеятельности индивида. Смысл жизни в большинстве случаев обычно ассоциируется с объективно значимыми для общества гуманитарными ценностями, которые «преломляются» и пропускаются через себя конкретной личностью через свою внутреннюю субъективность, становясь осознанными ценностями самой личности, и дальше уже выступают в роли ориентиров целеполагания высшего порядка, то есть выбора целей на всю жизнь. Отсюда следует вывод, что смысл жизни – это фундаментальный атрибут личности как субъекта жизнедеятельности и, в то же время, – это существенный признак социальной зрелости.

Если индивид не находит смысл своего бытия, он мало чего достигнет в жизни, часто будет ошибаться в выборе целей и решении конкретных практических задач, окажется неспособным выстоять в жизненной борьбе, достичь взаимопонимания с другими людьми, не сможет преодолевать трудности бытия, правильно определять свои задатки и раскрывать свои способности, совершенствовать себя. Все это, в конечном итоге, негативно отразится на здоровье и ощущении счастья индивида.

Необходимым условием самоопределения и поиска каждым человеком смысла своей жизни является свобода как человеческая форма самовыражения, как свобода выбора форм и содержания своего бытия. С одной стороны, осознание своего предназначения – это свободный личный выбор, а с другой – это выбор, основанный на признании объективности и общественной значимости гуманитарных ценностей.

Смысл жизни индивида плохо согласовывается с эгоизмом, индивидуализмом, обособленностью от других людей, избеганием ответственности, обязанностей перед другими людьми и обществом. Если человек оказывается нужным лишь самому себе и весь его интерес

возводится лишь к собственному «Я», он теряет смысл жизни и приходит к безнадежному пессимизму, скептицизму, воинственному нигилизму, проявляет все признаки девиантного аномального поведения. В то же время широта связей с внешним миром, природой, другими людьми расширяет круг его интересов, увеличивает ощущение полноты бытия, добавляет осознанности жизнедеятельности.

### Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер. – 288 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. / Л.С. Выготский. – М. : «Лабиринт». – 1999. – 352 с.
3. Звездиловский А.С. Есть смысл ли в жизни. Аспекты бытия. / А.С. Звездиловский А.С., Чигарев В.М. – М. :ИПО Профиздат, 2001 – 244с.
4. Кант И. Критика практического разума. / И. Кант. – М: Наука. – 2007. – 528с.
5. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / А.Н. Леонтьев / под редакцией А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 228 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия. – 2005. – 352с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. / С.Л. Рубинштейн. – СПб-б. : Питер. – 2003. – 512с.
9. Сифер О.О. Объективный смысл жизни в набросках новой философии. / О.О. Сифер – К.: АртЭк. – 2001 – 244 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: пер. с англ. и нем. / В. Франкл / Общ. ред Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

Институт психологии им Г.С. Костюка  
Национальной академии  
педагогических наук Украины

Поступила в редакцию 09.01.2013

## Развитие у студентов-спортсменов легитимной агрессивности как адаптивного личностного свойства

А.А. ЛЫТКО, Б.М. ЗАЙЦЕВ

Раскрываются основные направления воспитательной работы вузовских преподавателей-тренеров по формированию легитимной агрессивности у студентов факультета физической культуры, совмещающих участие в вузовском образовательном процессе с профессиональными выступлениями в спортивно-соревновательной деятельности. Эти направления обуславливают развитие мотивационной, познавательной и поведенческой сфер нравственности спортсмена, в своем триединстве обеспечивающих адаптацию к межличностному взаимодействию в обыденной и профессиональной средах.

**Ключевые слова:** личность спортсмена, формирование, развитие, легитимная агрессивность, адаптивность, чувство профессионализма, волевое усилие.

The authors describe the main lines of educational work of university teachers-trainers to build legitimate aggression among students of the Faculty of Physical Culture, combining participation in high school educational process with professional performances in sports and competitive activities. These lines cause the development of motivational, cognitive and behavioral spheres of morality of an athlete and in its trinity provide adaptation to the interpersonal interaction in everyday and professional environments.

**Keywords:** athlete's identity, formation, development, legitimate aggressiveness, adaptability, sense of professionalism, willpower.

**Постановка проблемы.** В психологической науке адаптивность традиционно трактуется в контексте личностных свойств или же в контексте эффективного поведения. Будучи индивидуальной характеристикой человека, адаптивность позволяет ему динамично разрешать коллизионные ситуации, нормализуя взаимодействие со средой [7, с. 105]. При этом считается, что эти качества относительны: приспособления, полезные в одних условиях, становятся бесполезными или даже вредными в других. В контексте социально-психологической адаптации относительность адаптивных качеств проявляется наиболее ярко и может определяться особенностями приспособительных процессов, протекающих в разных условиях, а также отражать специфику взаимодействия с социальной средой на разных уровнях.

Применительно к спортивной деятельности адаптация и построение взаимодействия, как в профессиональном состязании, так и в обыденной жизни (например, в семье или же в учебной группе) требует от спортсмена проявления специфического этического релятивизма. Спорт в силу своей состязательной сути обусловлен необходимостью агрессивности, так как спортсмен на соревнованиях стремится ущемить стремление противника к победе. Здесь агрессия является рациональной формой противостояния сопернику, средством мобилизации функциональных возможностей на достижение конкретного результата. Спорт позволяет выражать агрессивные чувства, не причиняя существенного вреда другим людям, формируя конструктивные формы агрессивного поведения. Вот почему под легитимной агрессией в спорте следует понимать степень агрессии и насилия, которая является необходимой на соревнованиях и оправданной спортивной деятельностью.

Однако существует тот неприятный факт, когда время от времени в средствах массовой информации появляются публикации о фатальной агрессивности спорта: дескать, спорт делает его субъектов агрессивными не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни. Надо признать, что у авторов публикаций имеются на этот счет определенные основания. Вот почему особое внимание в учебно-воспитательном процессе на факультете физической культуры надо уделять формированию у студентов-спортсменов легитимной агрессивности как личностного свойства.

**Цель исследования** заключается в выявлении основных направлений воспитания легитимной агрессивности у студентов факультетов физической культуры и спорта, совмещающих учебу с выступлениями в спортивных состязаниях, в ходе образовательного и учебно-тренировочного процесса.

**Методология и организация исследования.** Пределы допустимого поведения, как правило, закладываются еще в самом начале спортивной карьеры и завершаются на юношеском уровне, в частности в студенчестве. В этот период формируются, например, такие понятия, как «спортивный поступок», «неспортивное поведение», «уважение к сопернику» и др., помогающие избежать превращения спортивного состязания в драку.

В вузовских условиях на профессорско-преподавательском составе лежит особая ответственность, ибо только он, складываясь из профессионалов, достигших высоких результатов на том или ином этапе собственной спортивной карьеры, располагает полнейшим доверием со стороны студентов-спортсменов. Бывший или действующий тренер-преподаватель дает подопечным необходимый набор понятий, связанных со спортивной идеологией, и следит за тем, как они реализуют эти понятия на практике, как они сказываются на его поведении вне соревнований. Это очень важно, так как студент, наблюдая в рамках учебно-тренировочного процесса и спортивного состязания всплески агрессии со стороны товарищей, может неправильно понять их мотивы, расценив инструментальные проявления как враждебные.

Развитие легитимной агрессивности у студентов факультета физической культуры в нашем опыте преподавания психологии происходит в междисциплинарной связи с учебно-тренировочными занятиями и сборами спортсменов. Процесс этот включает в себя три основных направления, обусловленные идеей С.Л. Рубинштейна о том, что личностное свойство возникает у человека через формирование у него устойчивых отношений к тем или иным явлениям действительности. «Всякое отношение, – писал выдающийся ученый, – психологически выступает в форме чувства, или стремления, или идеологически оформленного оценочного высказывания. Одно и то же отношение находит себе, таким образом, отражение в сфере и чувств, и мышления, и воли» [3, с. 262]. Иными словами, если нам удастся связать воедино эмоционально-мотивационную, познавательную и поведенческую сферы действующего спортсмена, можно с большой уверенностью прогнозировать их интегрирование в личностное свойство, называемое легитимной агрессивностью, при условии соответствующего содержательного наполнения этих сфер.

**Полученные результаты и их анализ.** Конкретно в контексте учебно-воспитательного и тренировочного процесса формирование конструктивной инструментальной агрессивности происходит следующим образом.

Во-первых, усилиями тренера-преподавателя нужно помочь студентам достигнуть чувства высокого личного профессионализма. Спортсмен должен прийти к пониманию, что в его обязанности входит качественное выполнение поставленных локальных задач, а если соперник его провоцирует, то это свидетельство непрофессионализма этого соперника, его личных проблем. Примером могут служить многие известные футболисты, которые никогда не отвлекаются от игры как таковой; падая, они не кричат и не воздевают руки к небу, а спокойно поднимаются и продолжают играть. Они никогда не апеллируют к судье, чем вызывают устойчивое уважение не только у своих, но даже у болельщиков противника. Еще К.Д. Ушинский писал, что надлежит развивать «стремления и склонности, которые в тех случаях, когда ум колеблется, выносили бы человека на хорошую дорогу. На этом основании воспитание нравственных склонностей обязательно должно предшествовать... воспитанию критического ума» [6, с. 440]. Вот эта потребностно-мотивационная составляющая профессионального отношения к сопернику на конкретных случаях из собственной спортивной практики студентов в дальнейшем становится предметом рефлексивного обсуждения на практических занятиях по психологии спортивной деятельности и психологии спорта высших достижений.

Во-вторых, предметом теоретического размышления на занятиях по темам «Личность спортсмена», «Спортивный характер» и др. является дифференциация понятий враждебной и инструментальной агрессивности. Враждебная агрессивность в меньшей степени свойственна спортивному процессу [5, с. 10]. Она более проявляется в бытовой жизни. Ее возникновение

имеет своей целью нанесение морального или физического вреда сопернику. В профессиональной спортивной среде подобные проявления относительно редки. Враждебная агрессивность свойственна начинающим спортсменам и является отвлекающим фактором, ведущим к проигрышу. Например, мстительный боксер, движимый мотивацией нанести физический ущерб сопернику, тут же падает в нокаунт, так как неблагоприятная цель поглощает все его внимание... и он пропускает фатальный, но действительно профессиональный удар. Истинно спортивная агрессия, поощряемая всеми участниками соревновательного процесса – от злых болельщиков и заканчивая талантливыми тренерами, – инструментальная. Эта агрессивность преследует неагрессивную цель в отличие от враждебной. Среди тренерского состава в этом отношении бытует менее научное определение, заменяющее понятие инструментальной агрессии «спортивной злостью». Данный вид агрессии часто обусловлен спецификой того или иного вида спорта. Например, казалось бы, чересчур явная агрессия в хоккее все-таки является инструментальной: на поле есть специальные игроки, исполняющие роль «агрессоров», которые провоцируют противника, выполняя свою функцию в командной стратегии и тем самым принося своей команде на некоторое время численное преимущество, «отправив» на штрафную скамейку с помощью судьи ценного хоккеиста соперника. Вот такой аналитический, сделанный в психологическом ключе разбор использования агрессии как фактора подавления противника способствует развитию конструктивного спортивного мышления студентов.

Наконец, третьим направлением в формировании легитимной агрессивности студентов-спортсменов является поддержка их волевых усилий по сдерживанию себя от неконструктивной ситуативной агрессии в ходе спортивных состязаний. Нужно вырабатывать привычку к прямо противоположной реакции на провокацию соперника, которая даст возможность реагировать, например, смехом, иронией, в крайнем случае – тихим бормотанием, покачиванием головой, но никогда руганью или тем более вовлечением в драку. После участия в состязании анализ поведения спортсменов в техническом отношении, конечно, должен провести тренер, традиционно используя бихевиористские меры поощрения и наказания. Однако, как мы уже указывали, наряду с этим послематчевый, или постсоревновательный, тренинг по развитию воли спортсменов можно было бы поручить спортивному психологу, которому, к сожалению, пока еще в профессиональных клубах места не нашлось [1, с. 117]. Основная цель деятельности этого специалиста заключается в убеждении спортсменов в том, что на арену вышли не кровные враги, а люди, пытающиеся продемонстрировать зрителям свои спортивные наработки. Однако атлеты, игроки не только демонстрируют достигнутый уровень физического совершенства, но по зрительским канонам являются своеобразными актерами «спектакля», называемого состязанием, которые, однако, в отличие от подлинно играющих актеров должны проявить свои лучшие душевные качества. Болельщики, с одной стороны, не любят злых спортсменов, которые не следуют олимпийским заповедям справедливости, а с другой, любящие зрители – это дополнительная стимуляция к победе. Вот почему спортсмен всегда должен уважительно относиться к действиям соперника, замечая плоды его труда в виде признания достойного выступления противника, самокритичной оценки своих действий и оказания помощи поверженному.

Умелая интеграция указанных трех направлений в учебно-воспитательной работе со студентами факультета физической культуры и спорта ведет к развитию у них легитимно агрессивного отношения к спортивному сопернику. Формирование такого отношения тренерами и вузовскими преподавателями с достаточно большой вероятностью создает условия для возникновения у подопечных соответствующего профессионального качества личности. Теоретически это можно объяснить следующим образом.

Как и любое субъективно-личностное отношение, психологически легитимная агрессивность в развитом виде представляет собой интегральную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, включая и собственные поступки. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания [2, с. 7]. Очевидно, что связи, ее образующие, возникают и укрепляются в процессе морального развития человека и проявляются в определенных формах психического отражения.

Каким же образом сознательные, избирательные связи, которые возникают у спортсмена в процессе морального осознания спортивной и бытовой реальности, интегрируются в устойчивую систему, ведут к образованию морального качества личности?

Зарождающееся в потребностно-мотивационной сфере личности ощущение личного спортивного профессионализма характеризуется динамическими тенденциями. Переживая недопустимость нарушений правил спортивного поведения, личность стремится подвергнуть оценке действия и поступки, высказать критические суждения в адрес нарушителя. Овладевая приемами критики поведения окружающих, он постигает теоретическую сторону олимпийской морали, осознает критерии оценки и своих поступков. Когда спортсмен анализирует и оценивает собственные поступки, соотнося их с социальными требованиями, он находит основания для принятия того или иного решения. Происходит сложный процесс мотивировки, в результате которого отмеченная потребность превращается в мотив, стимулирующий его к моральным действиям. При условии регулярного прохождения личности через самоанализ, оценку и принятие решения между потребностью в моральном росте и поведением возникает прямая связь. Существование этой связи вытекает из того обстоятельства, что критическая оценка поступков имеет не только констатирующий, но и прогностический характер, что позволяет личности регулировать и корректировать последующие действия на основе принятого решения. Действия спортсмена по преодолению и предупреждению личного неспортивного поведения превращаются в привычку, определяя позитивный индивидуальный опыт. С.Л. Рубинштейн отмечал, что между качествами личности и мотивами, между мотивами и поступками существует кольцевая зависимость. «Каждый действенный мотив поведения, который приобретает устойчивость, – подчеркивал он, – это в потенции будущая черта характера в ее генезисе, и черта характера – это сгусток мотивов, которые, время от времени реализуясь в поступках человека, оседая в нем, переходят в личностное свойство» [4, с. 143].

**Выводы.** Триединство мотивационно-потребностной, познавательной и поведенческой сферы нравственности в процессе формирования у студентов легитимной агрессивности неизбежно, как свидетельствует наш педагогический опыт, выливается в мощное профессиональнообразующее моральное качество личности спортсмена. Оно определяет не перманентность агрессивности человека, отдающего спорту какую-то часть своей жизни, а ситуативность, ограниченную рамками спортивной деятельности. Мотивационная относительность, этическая условность и в целом нравственный релятивизм спортивного поведения студента факультета физической культуры определяют адаптивный смысл легитимной агрессивности, предоставляя его личности возможности эффективной нормализации своего взаимодействия с социальной средой.

### Литература

1. Зайцев, Б.М. Нужна ли подготовка специалистов по спортивной психологии / Б.М. Зайцев, А.А. Лытко // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы : Высшая школа в условиях инновационного развития / В трех частях. Ч. 2. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2008. – С. 116–118.
2. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М. : МПСИ, 2004. – 158 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1957. – 328 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
5. Сафонов, В.К. Агрессия в спорте. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 159 с.
6. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. Т. 1 / К.Д. Ушинский; под ред. А.И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1974. – 584 с.
7. Шайхтдинов, Р.З. Личность и волевая готовность в спорте / Р.З. Шайхтдинов. – М., Харьков : «Торсинг», 2003. – 334 с.

## Сравнительный анализ компонентного состава тела пловцов различной квалификации

С.В. МЕЛЬНИКОВ, А.Г. НАРСКИН

Рассматриваются особенности показателей компонентного состава тела у пловцов различной квалификации. На основании данных биоимпедансного анализа определены конкретные параметры состава тела пловцов, имеющих разряды от кандидата в мастера спорта до мастера спорта международного класса. Полученные данные можно использовать для оценки состава тела пловцов в зависимости от этапа многолетней подготовки и уровня спортивной квалификации.

**Ключевые слова:** биоимпедансный анализ, многолетняя подготовка, пловцы различной квалификации, фазовый угол, жировая масса, активная клеточная масса, скелетно-мышечная масса, тощая масса.

In this paper the peculiarities of the components of body structure of the swimmers of various skills are described. The specific values of the composition of the swimmers' bodies, which have different rates from the candidate master to international sports master, are identified on the basis of bioimpedance analysis. The received data can be taken into account to assess the parameters of the composition of the swimmers' bodies depending on the stage of long-term and athletic training.

**Keywords:** bioimpedance analysis, long-term preparation, swimmers of various skills, phase corner, fatty weight, active cellular weight, musculoskeletal weight, lean weight.

Постоянный рост тренировочных и соревновательных нагрузок, высокая конкуренция, «переписывание» мировых и олимпийских рекордов – все это в современном спорте зависит от эффективной методики подготовки, которая позволяет спортсмену бороться за высокие места на пьедестале. В связи с этим перед учеными и практиками ставится задача поиска новых средств, методов и форм организации тренировочного процесса. Требуются усовершенствование и рационализация системы многолетней подготовки, поиск резервов повышения эффективности специальной физической подготовки и наиболее эффективных соотношений нагрузок различной направленности, а также оптимальных средств восстановления.

На современном этапе спортивное плавание, как и любой другой циклический вид спорта, предъявляет высокие требования не только к функциональной, физической и технической подготовленности спортсмена, но и к морфологическому строению (составу) его тела. Последнее рассматривается как один из факторов, определяющих высокую результативность спортивной деятельности, поэтому комплексный учет показателей состава тела на всех этапах многолетней подготовки пловцов является неотъемлемой частью управления тренировочным процессом.

Современный подход к многолетней подготовке спортсменов представлен В.Н. Платоновым [1, с.441], который разделяет ее на восемь следующих этапов: начальная подготовка, предварительная базовая подготовка, специализированная базовая подготовка, подготовка к высшим достижениям, максимальная реализация индивидуальных возможностей, этап сохранения достижений, постепенное снижение результатов, а также этап ухода из спорта. Каждому из этапов свойственны свои цели и задачи, а также особенности тренировочной и соревновательной деятельности.

Так, для этапа начальной подготовки характерны задачи укрепления здоровья детей и разносторонней физической подготовки, что предполагает исключение тренировочных занятий с большими физическими и психо-эмоциональными нагрузками.

На этапе предварительной базовой подготовки осуществляется комплексная подготовка, предусматривающая совершенствование техники во всех способах плавания, соответствующей морфофункциональным особенностям спортсмена. Это, в свою очередь, предусматривает овладение пловцом большим арсеналом специально-подготовительных упражнений,

а комплексы упражнений с высокой интенсивностью и непродолжительными паузами отдыха на данном этапе подготовки считаются нецелесообразными.

Создание предпосылок для максимальной реализации индивидуальных возможностей и определение с будущей специализацией в плавании необходимо для рационального планирования процесса специализированной базовой подготовки на одноименном этапе многолетнего совершенствования. На данном этапе рекомендуется избегать упражнений, направленных на увеличение мышечной массы и силовой выносливости [1, с. 447].

Задачами этапа подготовки к высшим достижениям являются выведение пловца на уровень высших достижений в избранной специализации, что решается посредством широкого использования занятий с большими нагрузками, призванными стимулировать протекание адаптационных процессов в организме, а также увеличения доли средств специальной подготовки.

На этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей основное внимание уделяется повышению скоростных возможностей и развитию специальной выносливости, постоянной работе над совершенствованием техники плавания, а также поиску скрытых резервов подготовленности пловца.

Этап сохранения высшего спортивного мастерства предусматривает постоянный поиск наиболее эффективных средств и методов подготовки, рационального планирования тренировочной нагрузки, а также индивидуальных резервов роста мастерства спортсмена, что способствует поддержанию высокого уровня спортивных достижений [2, с. 227].

Этапы постепенного снижения достижений и ухода из спорта высших достижений основаны на постепенном снижении нагрузок тренировочного и соревновательного характера и сохранении их в дальнейшем в виде специфических программ физических нагрузок, направленных на полноценную и эффективную деадаптацию основных систем организма к условиям активной жизни [1, с. 451].

Судить об уровне физической подготовленности спортсменов на всех этапах многолетнего тренировочного процесса в режиме мониторинга позволяют биоэлектрические параметры и показатели состава тела. Они также дают возможность оперативного обследования спортсменов в динамике тренировочного цикла.

Необходимо отметить, что изучение состава тела – сравнительно новая область биологии и медицины, нашедшая свое применение и в спортивной деятельности, позволяющая более точно и разносторонне получать информацию о состоянии спортсмена в отличие от классических антропометрических параметров. Биоимпедансный анализ на сегодняшний день является наиболее широко используемым и точным методом изучения состава тела человека и представляет собой контактный метод измерения электрической проводимости биологических тканей, дающий возможность оценки различных морфологических и физиологических параметров организма [3, с. 21].

Цель нашего исследования заключалась в изучении и сравнительном анализе показателей состава тела пловцов различной квалификации. В нем приняли участие 56 спортсменов-пловцов (26 женщин, 30 мужчин), неоднократно проходивших обследования на базе научно-исследовательской лаборатории олимпийских видов спорта научно-практического центра «Современные спортивные технологии» УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины» в 2012–2014 гг. Исследование состава тела спортсменов проводилось при помощи биоимпедансного анализатора АВС-01 «Медасс» (Россия). Нами регистрировались следующие показатели: длина и масса тела, жировая масса, тощая масса, активная клеточная масса, скелетно-мышечная масса, общая и внеклеточная жидкость, удельный основной обмен, а также фазовый угол. Полученные в ходе исследования средние значения показателей состава тела пловцов представлены в таблице 1.

Следует подчеркнуть, что длина тела является одним из антропометрических признаков и относится к показателям физического развития человека. Рост человека зависит от внешне-средовых и наследственных факторов, а также от возраста, пола и т.д., при этом в спорте данный показатель может существенно изменяться под влиянием физических нагрузок. Специалисты отмечают [4, с. 156], [5, с. 9], что спортсмены, занимающиеся плаванием, отличаются

Таблица 1 – Средние значения показателей компонентного состава тела пловцов различной квалификации,  $M \pm m$ 

	Женщины			Мужчины		
	КМС	МС	МСМК	КМС	МС	МСМК
Длина тела (см)	165,6 ±6,1	172,2 ±6,3	175,5 ±3,1	177,8 ±7,5	185,5 ±5,7	186,3 ±3,7
Масса тела (кг)	50 ±5,5	60,7 ±7,9	60,4 ±2,9	62,6 ±9,6	79 ±9,3	79,5 ±4,7
Жировая масса (кг)	9,8 ±2,7	14,2 ±4,6	13,1 ±2,9	9,3 ±2,7	12,5 ±4,7	13,2 ±2,1
Жировая масса (%)	19,3 ±4,3	22,4 ±4,5	21,5 ±3,8	15,1 ±4,2	15,5 ±4,3	16,6 ±1,6
Тощая масса (кг)	40,3 ±4,1	43,7 ±8,6	47,3 ±1,3	53,3 ±9,3	66,1 ±5,2	66,3 ±2,6
Активная клеточная масса (кг)	22,3 ±2,6	28,6 ±1,09	31,5 ±11,1	30,9 ±5,6	40,4 ±4,2	40,9 ±2,2
Активная клеточная масса (%)	55,3 ±2,3	53,5 ±13,3	60,5 ±1,2	57,8 ±1,7	60,9 ±2,3	61,6 ±0,9
Скелетно-мышечная масса (кг)	21,1 ±2,1	24,2 ±1,1	27,6 ±10,6	30,4 ±5,4	36,9 ±2,3	36,4 ±1,3
Скелетно-мышечная масса (%)	52,1 ±1,2	50,8 ±1,8	51,1 ±0,7	57,1 ±2,3	55,8 ±1,3	54,9 ±0,4
Общая жидкость (кг)	29,5 ±2,9	34,1 ±2,3	34,6 ±0,9	39,1 ±6,7	48,4 ±3,8	48,5 ±1,9
Внеклеточная жидкость (кг)	12,8 ±1,1	14,4 ±1,1	14,5 ±0,4	16,1 ±2,4	18,9 ±0,7	19,1 ±1,4
Удельный обмен (ккал/м <sup>2</sup> )	848,7 ±29,5	855,4 ±48,2	865,1 ±27,2	880,8 ±31	925,6 ±16,5	926,9 ±3,9
Фазовый угол (град)	6,33 ±0,4	6,96 ±0,4	7,52 ±0,3	6,89 ±0,4	7,66 ±0,6	7,81 ±0,2

не только большим ростом, но и длиной туловища, верхних и нижних конечностей в сравнении с нетренированными людьми. Согласно исследованиям [5, с. 10], самыми высокими являются пловцы, специализирующиеся в плавании на спине, а брассисты, напротив, отличаются меньшей длиной тела в сравнении со спортсменами, специализирующимися в других видах плавания. В наших исследованиях наблюдается закономерное увеличение длины тела пловцов с ростом их спортивной квалификации: данный показатель достигает максимальных значений у пловцов-мастеров спорта международного класса (175,5 ±3,1 см – женщины; 186,3 ±3,7 см – мужчины).

Одним из важнейших морфологических показателей в спорте является масса тела, суммарно выражающая уровень развития костно-мышечного аппарата, подкожно-жирового слоя и внутренних органов. Отмечается, что самым большим весом тела обладают брассисты, а наиболее легкими по весу, несмотря на высокий рост, являются спортсмены, специализирующиеся в плавании на спине [5, с. 11]. Вес тела пловцов, принимающих участие в нашем исследовании, распределился следующим образом: у женщин-кандидатов в мастера спорта – 50 ±5,5 кг, мастеров спорта – 60,7 ±7,9 кг и мастеров спорта международного класса – 60,4 ±2,9 кг; у мужчин-кандидатов в мастера спорта – 62,6 ±9,6 кг, мастеров спорта – 79 ±9,3 кг и мастеров спорта международного класса – 79,5 ±4,7 кг.

Считается, что определенная доля жировой массы в организме является необходимой, так как физиологическая роль липидов заключается в том, что они входят в состав клеточных структур и являются богатыми источниками энергии. Нормальное содержание жира в организме является важным условием для здоровья, хорошего самочувствия и работоспособности. В свою очередь, избыток жировой массы в организме является фактором риска развития многих заболеваний, однако при этом необходимо учитывать, что жировая масса является наиболее изменчивым компонентом состава тела человека, а оптимальная физическая активность ведет к значительному снижению этого показателя. Согласно исследованиям Д.В. Николаева, средние значения жировой массы в плавании у женщин находятся в пределах 14–24 %, а у мужчин – 9–12 % [3, с. 331].

В нашем исследовании процентный показатель жировой массы тела у пловцов находился в следующих пределах: у женщин-кандидатов в мастера спорта – 19,3 %, у мастеров спорта – 22,4 %, мастеров спорта международного класса – 21,5 %; в свою очередь, у мужчин данный показатель с ростом спортивной квалификации возрастает и составляет по результатам наших исследований 15,1 %, 15,5% и 16,6 % соответственно (рисунок 1).

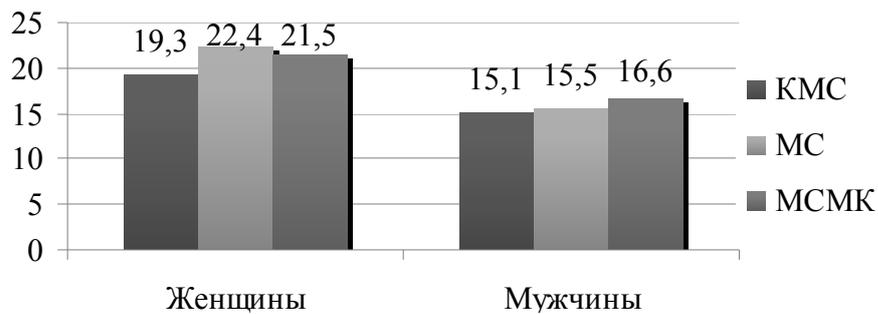


Рисунок 1 – Показатели жировой массы у пловцов различной квалификации, %

В свою очередь, тощая масса представляет собой массу, свободную от липидов, в которую входит вода, мышечная масса, масса скелета, соединительная ткань и другие компоненты. Данный показатель является необходимым для оценки основного обмена веществ и потребления энергии организмом. По результатам наших исследований установлено, что относительное содержание тощей массы пловцов растет с повышением квалификации, достигая на уровне мастера спорта международного класса у женщин значения  $47,3 \pm 1,3$  кг, у мужчин –  $66,3 \pm 2,6$  кг.

Активная клеточная масса трактуется как белковая масса или сумма масс скелетно-мышечной ткани и внутренних органов. Процент активной клеточной массы в спортивной медицине используется как коррелянт работоспособности спортсменов и является частью участвующих в обмене веществ клеток в тощей массе. В норме процент активной клеточной массы у женщин составляет 50 %, у мужчин – 53 % [3, с. 168]. Нами установлено, что процент активной клеточной массы у спортсменов-кандидатов в мастера спорта выше средних значений людей, не занимающихся спортом: у белорусских пловцов мирового уровня данный показатель составляет 60,5 % у женщин и 61,6 % у мужчин (рисунок 2).

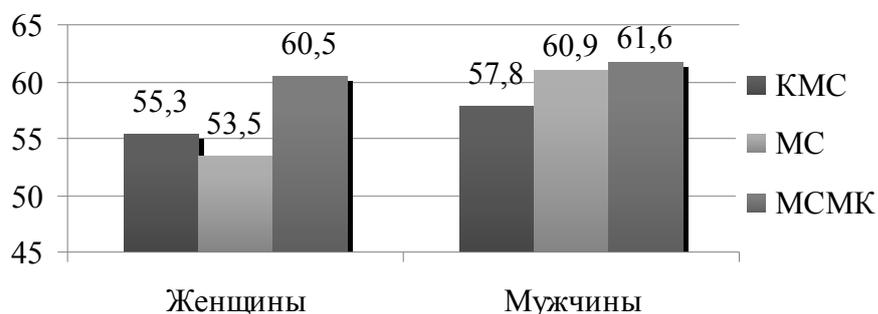


Рисунок 2 – Показатели активной клеточной массы у пловцов различной квалификации, %

Скелетно-мышечная масса является частью активной клеточной массы и важным компонентом тела, служащим мерой адаптационного резерва организма. По увеличению процента этого компонента и уменьшению жировой массы можно судить об эффективности процесса тренировки, поэтому биоимпедансная оценка скелетно-мышечной массы используется в спортивной медицине наряду с антропометрическими измерениями для характеристики физического развития и уровня тренированности спортсмена.

Следует отметить, что специализация в спортивном плавании влияет на функциональную мышечную топографию пловцов: так, в одних способах плавания высокие спортивные результаты достигаются преимущественно за счет силовой подготовленности, в других – за счет хороших гидродинамических качеств и выносливости при достаточно высоком уровне развития силы отдельных мышечных групп [5, с. 6].

В норме значение показателя скелетно-мышечной массы в среднем составляет 30–40 % веса тела человека. В нашем исследовании этот показатель среди женщин-кандидатов в мастера спорта составил 52,1 %, среди мастеров спорта – 50,8 %, а среди мастеров спорта международного класса – 51,1 %. В свою очередь, средние значения скелетно-мышечной массы среди мужчин-кандидатов в мастера спорта находятся на уровне 57,1 %, а у мастеров спорта и мастеров спорта международного класса – 55,8 % и 54,9 % соответственно.

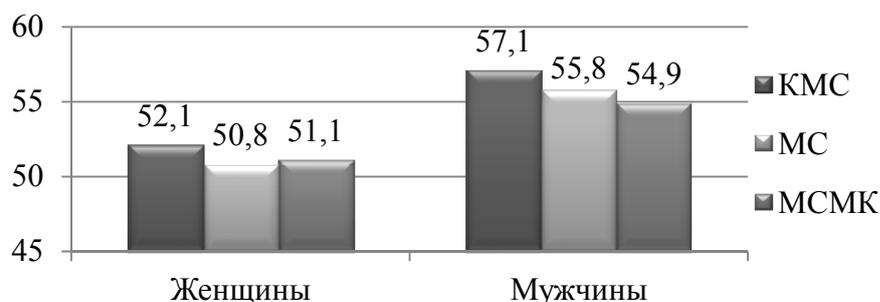


Рисунок 3 – Показатели скелетно-мышечной массы у пловцов различной квалификации, %

Общая жидкость представляет собой показатель содержания воды в организме, использующийся для оценки гидратации тела, а также большинства метаболических процессов, происходящих в нем. Вода в организме находится во всех клетках и жидкостях, осуществляя транспортировку питательных веществ и вывод токсинов, являясь основной составляющей терморегуляционного механизма тела [6, с. 813]. В нашем исследовании с повышением квалификации спортсмена, (и соответственно с возрастом) содержание общей жидкости в организме также увеличивается: с  $29,5 \pm 2,9$  кг у женщин, имеющих разряд кандидата в мастера спорта, до  $34,6 \pm 0,9$  кг у женщин-мастеров спорта международного класса. В свою очередь, у мужчин показатели общей жидкости составили  $39,1 \pm 6,7$  кг у спортсменов-кандидатов в мастера спорта, возрастая до  $48,5 \pm 1,9$  кг у мастеров спорта международного класса (рисунок 4).

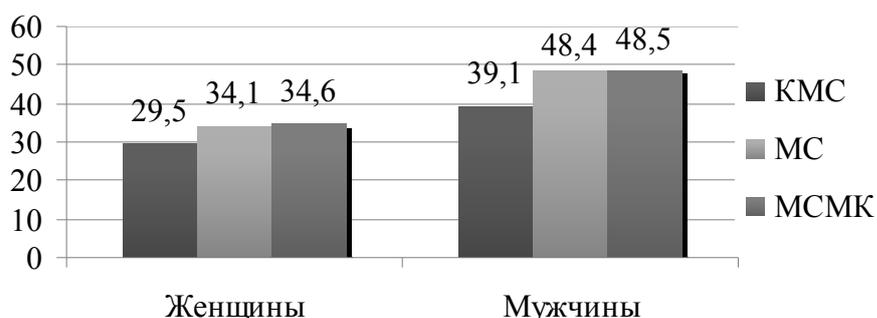


Рисунок 4 – Показатели общей жидкости у пловцов различной квалификации, кг

Внеклеточная жидкость опосредованно отражает процессы газообмена, переноса питательных веществ и вывода конечных продуктов метаболизма. Она состоит из плазмы крови, интерстициальной жидкости, а также жидкости, главным образом входящей в состав желудочного сока, мочи, отечных тканей. В наших исследованиях максимальные показатели внеклеточной жидкости были выявлены у спортсменов, имеющих звание мастер спорта международного класса:  $14,5 \pm 0,4$  кг у женщин и  $19,1 \pm 1,4$  кг у мужчин.

Основной обмен является одним из трёх уровней энергетического обмена (наряду с энергозатратами в состоянии покоя и при различных видах труда), а его уровень определяется активностью организма и степенью воздействия на него факторов окружающей среды. Под основным обменом понимается количество энергии, которое тратит организм при полном мышечном покое (через 12–14 часов после приема пищи и окружающей температуре  $20\text{--}22^\circ\text{C}$ .) Данный показатель, как правило, связан с активной клеточной массой: чем она больше, тем больше энергии расходуется на обмен веществ, кровообращение и выполнение других жизненно необходимых функций; вместе с тем необходимо помнить, что, помимо основного обмена, организм расходует энергию и на мышечную работу. Величина удельного основного обмена определяется как отношение основного обмена к площади поверхности тела и позволяет оценить изменение интенсивности энергообмена в организме [7, с. 653].

Исследователи [7, с. 656] отмечают, что данные показатели увеличиваются до возраста 30–40 лет, а в дальнейшем постепенно снижаются. Механизмами снижения являются уменьшение активности клеток, замедление обмена веществ, снижение мышечного тонуса, а также уменьшение массы печени, мозга, сердца и почек – органов, где обмен веществ происходит наиболее интенсивно. По результатам наших исследований (рисунок 5) с ростом спортивной

квалификации как у женщин, так и у мужчин происходит постоянное увеличение показателей удельного основного обмена: с  $848,7 \pm 29,5$  ккал/м<sup>2</sup> до  $865,1 \pm 27,25$  ккал/м<sup>2</sup> у женщин и с  $880,8 \pm 31$  ккал/м<sup>2</sup> до  $926,9 \pm 3,95$  ккал/м<sup>2</sup> у мужчин (рисунок 5).

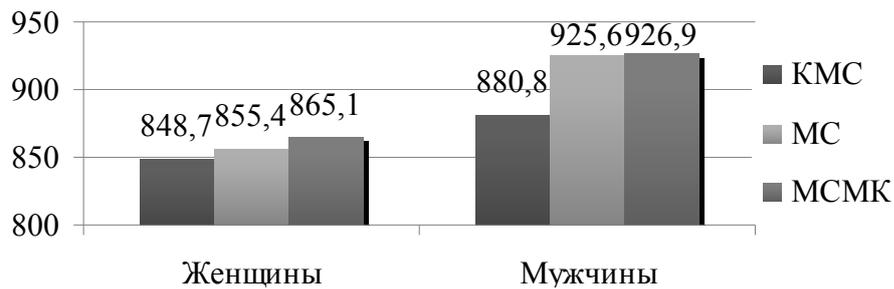


Рисунок 5 – Показатели удельного основного обмена у пловцов различной квалификации, ккал/м<sup>2</sup>

Фазовый угол – параметр, отражающий состояние клеток организма, жизнеспособность биологических тканей, уровень общей работоспособности и интенсивности обмена веществ. По величине данного показателя можно также определить биологический возраст (соответствие физических параметров фактическому возрасту человека). Изменение фазового угла отражает динамику метаболических процессов, а его повышение свидетельствует об улучшении состояния тканей и уменьшении биологического возраста организма, в соответствии с чем фазовый угол биоимпеданса можно рассматривать как количественный индекс состояния мышечной ткани и общего метаболизма в организме [3, с. 286].

Изучение динамики данного показателя биоимпедансным методом позволяет дать оценку степени работоспособности. Так, уменьшение фазового угла может быть одним из признаков снижения работоспособности и накопления продуктов метаболизма, что будет свидетельствовать о перетренированности спортсмена. Д.В. Николаевым [3, с. 286] предложена шкала, по которой показатели, находящиеся в пределах 4,4 градусов, считаются критическими (ниже нормы); в свою очередь, показатель более 7,8 градуса является показателем выше нормы, что свойственно для атлетически сложенных спортсменов.

В нашем исследовании зафиксировано увеличение фазового угла с ростом квалификации спортсменов как у женщин, так и у мужчин (рисунок 6), что свидетельствует о приросте физической работоспособности вместе с повышением уровня спортивного мастерства.

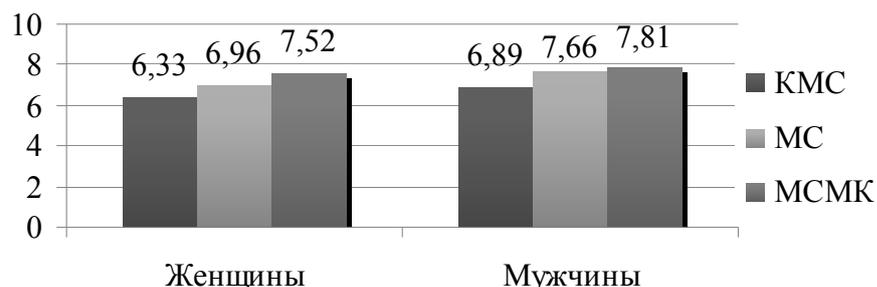


Рисунок 6 – Показатели фазового угла у пловцов различной квалификации, град

Таким образом, в ходе проведенных исследований установлено, что показатели компонентного состава тела у пловцов с ростом спортивной квалификации изменяются в соответствии со спецификой данного вида спорта и находятся на достаточно высоком уровне.

Применение биоимпедансного анализа состава тела в плавании как средства оперативного и этапного контроля за состоянием организма спортсмена позволяет решать ряд задач: оценивать оптимальные параметры состава тела пловца в зависимости от этапа многолетней подготовки и спортивной квалификации; контролировать состояние подготовленности пловца как на тренировочных занятиях, так и в период соревнований; оценивать эффективность восстановительных мероприятий; а также предупреждать нарушения, связанные с неадекватным режимом питания и тренировочных нагрузок.

**Литература**

1. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В.Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
2. Спортивное плавание : путь к успеху : в 2 кн. / В.М. Платонов [и др.]; под общ. ред. В.М. Платонова. – Киев : Олимпийская литература, 2000. – Кн. 2. – 544 с.
3. Биоимпедансный анализ состава тела человека / Д.В. Николаев [и др.]; под. общ. ред. Д.В. Николаева. – М. : Наука, 2009. – 392 с.
4. Олейник, Е.А. Сравнительный анализ антропометрических показателей студенток-спортсменок циклических видов спорта / Е.А. Олейник // Вестник спортивной науки. – 2013. – № 3. – С. 154–159.
5. Ионова, И.А. Влияние анатомического строения размеров тела на технику и скорость плавания: учебно-методическое пособие / И.А. Ионова, Ю.А. Барышникова, И.Н. Харитонова. – Саратов : ПринтЭкспресс, 2011. – 29 с.
6. Детьен, П. Водный и электролитный баланс // Физиология человека, т. 3 / под общ. ред. Р. Шмидта, Г. Тевса. – М. : Мир, 2005. – С. 813–822.
7. Ульмер, Х.-Ф. Энергетический баланс // Физиология человека, т. 3 / под общ. ред. Р. Шмидта, Г. Тевса. – М. : Мир, 2005. – С. 653–664.

Гомельский государственный  
университет им. Ф. Скорины

Поступила в редакцию 11.03.2014

УДК 796.422.1:796.431:612.741

## Оценочная характеристика нервно-мышечного аппарата квалифицированных легкоатлетов, специализирующихся в спринтерском беге и прыжках

Г.И. НАРСКИН, Е.В. ГУСИНЕЦ

Исследования, представленные в данной статье направлены, на совершенствование управления тренировочным процессом квалифицированных легкоатлетов, специализирующихся в спринтерском беге и прыжках на основе миометрических показателей мышечной системы.

**Ключевые слова:** нервно-мышечный аппарат, квалифицированные легкоатлеты, управление тренировочным процессом.

This paper presents research aimed at improving the management of the training process of qualified athletes specializing in sprinting and jumping on the basis of miometrical indicators of muscular system.

**Keywords:** neuro-muscular system, skilled athletes, management of training process.

**Введение.** Реалии сегодняшнего дня свидетельствуют о том, что уровень развития легкой атлетики постоянно повышается, возрастают достижения и обостряется конкуренция на международной арене. Вследствие этого перед спортивной наукой стоит задача разработки и внедрения новых средств и методов контроля объема и интенсивности тренировочных нагрузок, а также функционального состояния спортсменов, которые позволили бы существенно повысить качество подготовки спортсменов высокого класса [1], [8], [10].

Тренировочный процесс квалифицированных спортсменов все в большей степени начинает приобретать характер научно-практического поиска, требуя научно обоснованного подхода к организации и планированию спортивной подготовки, к использованию достижений науки и техники для получения и анализа информации о деятельности спортсменов [2], [9].

Теория и практика спортивной тренировки позволяют сделать вывод о том, что ее эффективная организация возможна только при условии объективной оценки состояния двигательной функции спортсменов во времени при срочном учете и регламентации физических нагрузок. Очевидно, что проблема высокого качества управления в спорте может быть успешно решена с помощью надежной и объективной системы контроля. Следует отметить, что многие специалисты приходят к мнению о том, что разработка методов и средств всестороннего контроля, внедрение его в широкую практику подготовки спортсменов является эффективной мерой повышения качества учебно-тренировочного процесса [3]-[8].

Изучение специальной литературы показало, что для достаточно глубокого определения сущности управления процессом подготовки необходим детальный анализ состояния скелетной мускулатуры. По нашему мнению, это наиболее слабое звено в информационной программе тренера и спортсмена в связи с тем, что состояние скелетной мускулатуры наиболее объективно отражает силовой потенциал, который имеет большое значение на всех этапах роста спортивного мастерства. Поэтому в спортивной тренировке часто наблюдается несоответствие направляющих действий тренера возможностям и потребностям мышечной системы спортсмена, изучение которой представляет значительный интерес при определении ее функционального состояния.

**Цель исследования** заключалась в выявлении закономерностей текущего состояния мышечной системы легкоатлетов в зависимости от уровня их квалификации и специализации.

**Методика исследования.** Для качественной оценки тренировочного процесса квалифицированных спортсменов нами был проведен ряд экспериментов, в течение которых измерялись упруго-вязкие свойства определенных скелетных мышц спортсменов с использованием миометра МИОТОН 3 (устройства для измерения эластичности и жесткости биологических тканей).

Исследование проводилось в течение годового цикла подготовки, в котором участвовали высококвалифицированные бегуны на короткие дистанции, прыгуны тройным прыжком

и в длину (далее прыгуны), уровень квалификации которых от первого разряда до МСМК. Измерения проводились отдельно для левой и правой ноги в расслабленном и напряженном состоянии мышц: biceps femoris (двуглавая мышца бедра), gastrocnemius c.m. (икроножная мышца), rectus femoris (прямая мышца бедра), vastus lateralis (латеральная широкая мышца бедра). Учитывались 3 основных показателя: частота колебаний (frequency) для характеристики напряжения мышцы; декремент (decrement) для характеристики эластичности мышцы (способность мышцы восстанавливать исходную форму после сокращения); жесткость (stiffness) для характеристики способности мышцы оказывать сопротивление изменениям формы в результате воздействия внешних сил (силовой потенциал мышцы).

Использовались также расчетные индексы жесткости ( $I_s$ ) и декремента (эластичности) ( $I_e$ ), характеризующие текущее состояние мышц.

Индекс жесткости мышцы ( $I_s$ ) вычислялся по формуле:

$$I_s = \frac{f_c - f_r}{f_r},$$

где  $f_c$  – частота свободных колебаний сокращенной мышцы,  $f_r$  – частота свободных колебаний мышцы в состоянии покоя (при тоническом напряжении). Данный показатель, на наш взгляд, представляет наибольший интерес, в связи с тем, что больший интервал между показателями частоты колебаний мышцы, которая находится в состоянии напряжения, и показателями частоты колебаний мышцы в состоянии покоя, говорит о возможности расслабления и напряжения, характеризуя ее наибольшую сократительную способность.

Индекс декремента ( $I_e$ ), отражающий эластичность мышцы, вычислялся по формуле:

$$I_e = 1 + \frac{(\Theta_r - \Theta_c^2)}{\Theta_c(1 + \Theta_r)},$$

где  $\Theta_r$  и  $\Theta_c$  – логарифмические декременты свободных колебаний мышцы в состоянии покоя и в сокращенном состоянии соответственно.

Измерения миометром проводились в процессе тренировочных занятий в предсоревновательном и соревновательном периодах подготовки перед выполнением нагрузки, после разминки и после выполнения тренировочного задания. Полученные данные регистрировались в соответствующем программном обеспечении и переносились в среду Excel 2010, где проводился подробный анализ каждой исследуемой мышцы по всем показателям, с построением таблиц, графиков и математической обработкой полученных данных.

Спортсмены были разделены на 2 группы. В первую группу вошли мастера спорта международного класса (МСМК) и мастера спорта (МС) в беге на короткие дистанции, а во вторую – МС в тройном прыжке и длину. Для каждой из групп были составлены 5-ти уровневые оценочные шкалы по всем определяемым показателям и исследуемым мышцам: 1 – низкий уровень; 2 – ниже среднего; 3 – средний; 4 – выше среднего; 5 – высокий. Уровни были определены расчетным методом с использованием стандартного отклонения. В таблицах 1–2 представлены амплитудно-частотные показатели в первой и второй группах на примере двух мышц: biceps femoris (двуглавая мышца бедра) и gastrocnemius c.m. (икроножная мышца).

Для определения точности результатов рассчитывалась достоверность по t-критерию Стьюдента. Использовалась среда Microsoft Excel 2010, модуль «t-критер».

**Результаты исследования.** При сравнении полученных данных двух групп (таблица 1) мы обнаружили достоверные различия во всех показателях двуглавой мышцы бедра при  $p < 0,05$ , кроме декремента (расслабленное состояние), индекса жесткости и индекса декремента.

Аналогичное сравнение групп (таблицы 1 и 2) обнаружило достоверное различие всех показателей икроножной мышцы при  $p < 0,05$ , кроме декремента (расслабленное состояние).

Полученные данные говорят о качественном отличии состояния мышц спортсменов скоростно-силовых видов легкой атлетики, специализирующихся в беге и прыжках в длину. Особенно ярко выраженное преобладание прыгунов над бегунами в показателях жесткости (таблицы 1 и 2). В свою очередь, бегуны на короткие дистанции имеют более высокие показатели, чем прыгуны по «индексу жесткости» (таблица 2), который характеризует сократительную способность мышц.

Таблица 1 – Оценочная шкала группы 1 (бегуны-спринтеры) и группы 2 (прыгуны) на примере *biceps femoris* (двуглавая мышца бедра).

Группа 1 – бегуны-спринтеры								
Уровень	Расслабленное состояние			Напряженное состояние			Индекс жесткости	Индекс декрем.
	Частота гц	Декремент у.е.	Жесткость н/м	Частота гц	Декремент у.е.	Жесткость н/м		
5	19,26	1,59	351,68	34,39	1,25	737,36	1,03	1,62
	17,99	1,48	313,69	31,39	1,17	656,75	0,90	1,49
4	17,99	1,48	313,69	31,39	1,17	656,75	0,90	1,49
	16,71	1,37	275,70	28,39	1,09	576,14	0,77	1,36
3	16,71	1,37	275,70	28,39	1,09	576,14	0,77	1,36
	14,16	1,16	199,71	22,38	0,92	414,91	0,51	1,09
2	14,16	1,16	199,71	22,38	0,92	414,91	0,51	1,09
	12,88	1,05	161,72	19,38	0,84	334,30	0,38	0,91
1	12,88	1,05	161,72	19,38	0,84	334,30	0,38	0,96
	11,61	0,94	123,73	16,38	0,75	253,69	0,25	0,82
Группа 2 – прыгуны								
5	22,89	1,63	356,79	47,47	1,64	849,83	1,50	1,90
	21,82	1,51	331,91	43,38	1,47	772,12	1,27	1,65
4	21,82	1,51	331,91	43,38	1,47	772,12	1,27	1,65
	20,75	1,40	307,03	39,29	1,30	694,41	1,04	1,41
3	20,75	1,40	307,03	39,29	1,30	694,41	1,04	1,41
	18,62	1,16	257,27	31,11	0,95	538,98	0,58	0,92
2	18,62	1,16	257,27	31,11	0,95	538,98	0,58	0,92
	17,55	1,04	232,40	27,03	0,78	461,27	0,35	0,67
1	17,55	1,04	232,40	27,03	0,78	461,27	0,35	0,67
	16,48	0,92	207,52	22,94	0,61	383,56	0,11	0,43

Таблица 2 – Оценочная шкала группы 1 (бегуны-спринтеры) и группы 2 (прыгуны) на примере *gastrocnemius s.m.* (икроножная мышца).

Группа 1 – бегуны-спринтеры								
Уровень	Расслабленное состояние			Напряженное состояние			Индекс жесткости	Индекс декрем.
	Частота гц	Декремент у.е.	Жесткость н/м	Частота гц	Декремент у.е.	Жесткость н/м		
5	18,70	1,45	358,46	39,25	1,35	686,8	2,16	1,50
	16,77	1,32	306,63	34,80	1,23	592,6	1,80	1,36
4	16,77	1,32	306,63	34,80	1,23	592,6	1,80	1,36
	14,84	1,20	254,81	30,35	1,11	498,5	1,44	1,22
3	14,84	1,20	254,81	30,35	1,11	498,5	1,44	1,22
	10,98	0,96	151,16	21,45	0,87	310,1	0,72	0,94
2	10,98	0,96	151,16	21,45	0,87	310,1	0,72	0,94
	9,05	0,84	99,34	17,00	0,75	215,9	0,36	0,80
1	9,05	0,84	99,34	17,00	0,75	215,9	0,36	0,80
	7,12	0,72	47,51	12,55	0,63	121,7	0,00	0,65
Группа 2 – прыгуны								
5	22,80	1,64	370,32	39,05	1,62	830,02	1,30	1,46
	21,41	1,48	337,87	35,78	1,48	745,20	1,08	1,29
4	21,41	1,48	337,87	35,78	1,48	745,20	1,08	1,29
	20,02	1,33	305,43	32,51	1,34	660,38	0,86	1,11
3	20,02	1,33	305,43	32,51	1,34	660,38	0,86	1,11
	17,24	1,01	240,53	25,97	1,05	490,74	0,42	0,77
2	17,24	1,01	240,53	25,97	1,05	490,74	0,42	0,77
	15,84	0,85	208,09	22,69	0,91	405,92	0,20	0,60
1	15,84	0,85	208,09	22,69	0,91	405,92	0,20	0,60
	14,45	0,69	175,64	19,42	0,77	321,10	-0,02	0,43

Существенная разница в показателе «жесткость», на наш взгляд, объясняется тем, что у прыгунов объем и интенсивность выполняемой специальной прыжковой работы в предсоревновательном и соревновательном периодах значительно выше, чем у бегунов на короткие дистанции. В связи с этим мышечный аппарат спортсменов, специализирующихся в легкоатлетических прыжках, адаптирован в наибольшей степени к внешним воздействиям со стороны тренировочной нагрузки. Данный показатель не оценивает уровень силовой подготовленности, но является предпосылкой для эффективного проявления силы в условиях внешнего воздействия на скелетные мышцы.

Значительное превосходство бегунов над прыгунами в показателе «индекс жесткости» можно объяснить тем, что высокие результаты в беге на короткие дистанции достигаются только при очень «быстрой» стопе, а сократительная способность икроножных мышц является одним из определяющих компонентов эффективного взаимодействия стопы с опорой. Не стоит также забывать о том, что стопа – это заключительное звено в биомеханической цепи движений бегуна и от эффективности ее работы зависит сохранение скорости бега по дистанции.

**Заключение.** В результате проведенных исследований были определены:

– количественные показатели упруго-вязких свойств скелетных мышц, которые несут основную нагрузку во время выполнения двигательных действий бегунов-спринтеров, прыгунов в длину и тройным прыжком высокой спортивной квалификации;

– групповые нормативные показатели упруго-вязких свойств мышц.

Установлена закономерность между уровнем спортивной квалификации и основными количественными показателями упруго-вязких свойств скелетных мышц, участвующих в выполнении основного соревновательного упражнения тройным прыжком. Так, у спортсменов квалификации МСМК и МС показатели декремента, жесткости и индекса жесткости значительно превышают аналогичные показатели у спортсменов квалификации КМС и ниже.

Разработанные оценочные шкалы амплитудно-частотных показателей скелетных мышц бегунов-спринтеров, прыгунов тройным прыжком и в длину различной квалификации, используемые в комплексе с анализом педагогических тестов, позволяют получить более достоверную информацию о текущем состоянии спортсмена и осуществлять более качественный контроль и управление тренировочным процессом.

## Литература

1. Булкин, В.А. Теоретические концепции управления тренировочным процессом в спорте высших достижений / В.А. Булкин // Сб. научн. тр. / ЦНИИС. – М., 1993. Тенденции развития спорта высших достижений. – С. 57–62.
2. Верхошанский, Ю.В. Принципы организации тренировки спортсменов высокого класса в годичном цикле / Ю.В. Верхошанский // Теория и практика физ. культуры. – 1991. № 2. – С. 24–31.
3. Верхошанский, Ю.В. Программирование и организация тренировочного процесса / Ю.В. Верхошанский – М.: ФиС, 1985. – 176 с.
4. Годик, М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок / М.А. Годик – М.: ФиС, 1980. – 165 с.
5. Запорожанов, В.А. Управление тренировочным процессом высококвалифицированных спортсменов / В.А. Запорожанов, В.Н. Платонов; под ред. В.А. Запорожанова, В.Н. Платонова. – Киев : Здоровье, 1985. – 192 с.
6. Запорожанов, В.А. Контроль в спортивной тренировке / Запорожанов В.А. – Киев : Здоров'я, 1988. – 144 с.
7. Иванов, В.В. Комплексный контроль в подготовке спортсменов / В.В. Иванов – М.: ФиС, 1987. – 256 с.
8. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В.Н. Платонов – Киев: Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
9. Шарманова, С.Б. Комплексный контроль и управление в спорте: теоретико-методические, технические и информационные аспекты / А.И. Федоров, С.Б. Шарманова, О.А. Сиротин, В.Н. Медведев // Теория и практика физ. культуры. – 1997. – № 9. – С. 25–26, 39–40.
10. Ширковец, Е.А. Система оперативного управления при тренировке в циклических видах спорта: дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Е.А. Ширковец, – М., 1995. – 286 л.

## Воспитательный аспект содержания иноязычного образования

Т.В. Починок

Рассматривается воспитательный аспект содержания иноязычного образования, который является одним из важных компонентов в его концепции. Автор определяет социокультурные качества, которые необходимо воспитывать у студента языкового вуза для реализации эффективного межкультурного общения. Предлагаются задания, направленные на воспитание социокультурных качеств социокультурной восприимчивости и социокультурной вежливости.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, социокультурные качества, социокультурная восприимчивость, социокультурная вежливость, задание.

The article deals with the educational aspect of the content of foreign language education, which is one of the important components in the concept of foreign language education. The author defines the sociocultural qualities necessary for a student of language university to implement an effective intercultural communication. The examples of assignments aimed at training sociocultural qualities of sociocultural sensitivity and sociocultural politeness are given.

**Keywords:** foreign language education, sociocultural quality, sociocultural sensitivity, sociocultural politeness, assignment.

Содержание иноязычного образования включает четыре аспекта: познавательный (культуроведческий), развивающий (психологический), воспитательный (педагогический) и учебный (социальный) [1, с. 37–40]. Познавательный аспект предусматривает овладение фактами и языком культуры, в результате чего обучаемый постигает систему ценностей и проникает в ментальное пространство носителя изучаемого языка. Развивающий аспект предполагает развитие способностей личности обучаемого с целью овладения психологическим содержанием иноязычной культуры. Воспитательный аспект направлен на формирование качеств и морально-этических установок личности обучаемого с целью становления, обогащения и совершенствования духовного мира обучаемого через творческое присвоение доступной ему культуры. Содержанием учебного аспекта являются речевые умения как средства общения в социуме. Рассмотрим воспитательный аспект содержания иноязычного образования.

Воспитательный аспект содержания иноязычного образования предполагает приобретение опыта эмоционально-оценочного отношения обучаемого к иноязычной действительности, который включает чувства, эмоции, психические процессы, что приводит к воспитанию социокультурных качеств, необходимых для достижения взаимопонимания с иноязычным собеседником.

Участник межкультурной коммуникации должен не только знать факты иноязычной культуры, но и иметь опыт отношения к фактам изучаемой культуры, уметь переживать их. Е.И. Пассов утверждает, что то, что запоминается вне какого-либо отношения, чисто формально, без чувств и эмоций, быстро выветривается. Палитра эмоционально-чувственного отношения человека довольно богата и факт культуры: а) может вызвать неприятие; б) может насторожить; в) можно воспринять нейтрально; г) можно воспринять терпимо; д) можно принять к сведению; е) может вызвать любопытство; ж) может вызвать интерес; з) может вызвать восхищение, восторг [2].

Восприятие культуры – это чувственное отражение социокультурной реальности, включающее выделение информационного содержания и формирование чувственного образа. В основе восприятия лежат ощущения. Ощущения – это простейшие познавательные явления, представляющие собой психическое отражение отдельных свойств и качеств предметов и явлений внешнего мира [3, с. 28]. Ощущения выявляют качества воспринимаемых предметов. При восприятии фактов и явлений культуры познание осуществляется через передачу условного смысла. Целостный образ воспринятого в зависимости от его значимости

для личности может либо остаться безличным предметным знанием, либо включиться в личностный план переживания. В этом случае воспринятое включается в контекст личной жизни индивида и, приобретая в нем определенный смысл, входит в формирование личности как существенный фактор. Внешняя сторона отдельно взятых поступков, как правило, не определяет однозначно их внутреннее психологическое содержание, что превращает процесс познания индивидом другой личности в решение им психологической задачи, на которую он может дать как правильный, так и неправильный ответ [4, с. 30].

Адекватное восприятие иноязычного собеседника является показателем его понимания и установления с ним эмоционального контакта. В целях взаимопонимания коммуниканту необходимо уделять основное внимание не только содержанию речевого сообщения иноязычного собеседника, но и эмоциональной составляющей его высказываний – чувствам, выраженным говорящим, которые не всегда соответствуют содержанию сообщения и могут отличаться от чувств, которые испытывает носитель родной культуры по поводу той же коммуникативной ситуации. Восприятие чувств говорящего помогает коммуниканту точнее осознать свое эмоциональное состояние и соотнести его с эмоциональным состоянием партнера по общению. В. С. Библер отмечал, что «только тогда, когда разбужена, развита культурно исходная речевая восприимчивость к иноязычию и инокультурности, только тогда культуры и диалог между ними смогут быть действительно культурно освоены, осмыслены, творчески восприняты человеком, мыслящим на родном языке» [5]. Воспринимать собеседника в процессе взаимодействия означает выделять схожее между взаимодействующими коммуникантами, различать специфические черты, отличающие носителей разных культур друг от друга, интерпретировать и оценивать мотивы поведения иноязычного коммуниканта. Следовательно, у обучаемого необходимо развивать качество *социокультурной восприимчивости*, которое позволяет различать универсальное и национально-специфическое в иноязычном собеседнике.

Условием взаимопонимания между представителями разных культур должно являться осознание, понимание, признание и взаимное уважение ценностей участвующих в межкультурном общении культур, отражающихся в нормах иноязычного коммуникативного поведения. Культурная норма – это правила, эталоны, предписания, образцы, инструкции, несоблюдение которых является нарушением правил данной культуры и вызывает отрицательную реакцию данного сообщества. С целью обеспечения эффективного взаимодействия обучаемому следует соблюдать нормы иноязычного коммуникативного поведения. Для этого необходимо развивать качество *социокультурной вежливости*, которое помогает уважать ценности иноязычной культуры и соблюдать нормы иноязычного коммуникативного поведения в процессе взаимодействия с носителем иной культуры.

Таким образом, к социокультурным качествам, входящим в содержание воспитательного аспекта иноязычного образования, относятся социокультурная восприимчивость и социокультурная вежливость.

Обучение иностранному языку должно предусматривать как развитие речевых умений, так и развитие социокультурных способностей и воспитание социокультурных качеств личности, которые способствуют достижению взаимопонимания с носителем иной культуры. Процесс воспитания социокультурных качеств основывается на принципе взаимосвязанного коммуникативного и социокультурного развития личности обучаемого.

Принцип взаимосвязанного коммуникативного и социокультурного развития личности обучаемого представляет решение одной из ключевых проблем дидактики – проблемы обучения, развития и воспитания, когда процесс овладения знаниями и способами деятельности должен служить средством всестороннего развития личности. В процессе межкультурного общения происходит познание людьми друг друга. Взаимопознание является условием взаимопонимания между представителями разных языков и культур. Процессы познания других взаимосвязаны также и с самопознанием. Самопознание ведет к формированию самооценки обучаемого, что является предпосылкой самовоспитания. Овладение иноязычной культурой представляет единый процесс формирования и становления личности обучающегося [6, с. 121]. Межкультурное общение (МКО) является процессом актуализации воспитательных отношений

и выступает как условие воспитания. Коммуникативная направленность иноязычного образования актуализирует социокультурное развитие личности обучаемого и формирование его как полноправного участника межкультурного диалога.

Реализация принципа взаимосвязанного коммуникативного и социокультурного развития личности предполагает осуществление обучаемыми эффективного МКО. Для этого у обучаемых необходимо развивать социокультурные способности и воспитывать социокультурные качества, которые формируют психологическую готовность к взаимодействию, сотрудничеству, а также обогащают и развивают духовную, нравственную культуру личности. Способности социокультурной наблюдательности, социокультурной непредвзятости, эмпатии, коммуникативной гибкости, а также качества социокультурной восприимчивости, социокультурной вежливости помогают обучаемому понимать и учитывать в процессе взаимодействия особенности восприятия и оценки окружающей действительности носителя изучаемого языка, национальные ценностные ориентации, языковые и неязыковые средства, которые используются иноязычным собеседником в тех или иных ситуациях взаимодействия для выражения своих намерений. Социокультурные способности и качества лежат в основе адекватного выбора и использования стратегий, с помощью которых возможно достичь взаимопонимания со своим иноязычным собеседником.

Средством реализации обозначенного принципа в исследовании служат задания, которые имеют полифункциональный характер [8, с. 82]. Полифункциональность заданий предполагает одновременное и параллельное овладение иноязычной культурой и социокультурное развитие личности обучаемого. Спецификой полифункциональных заданий является то, что задание одновременно требует решения обучаемым нескольких задач: 1) проанализировать ситуацию межкультурного общения; 2) спланировать речевое поведение; 3) использовать адекватные языковые и неязыковые средства для решения коммуникативной задачи; 4) проявить социокультурные способности и качества, способствующие достижению взаимопонимания с носителем иной культуры. Например, задание, в котором студент должен дать совет своему собеседнику в ситуации межкультурного общения, предполагает необходимость: 1) проанализировать коммуникативную ситуацию и выработать стратегию поведения: выслушать собеседника, проявить интерес, внимание и сочувствие к его проблеме, предложить помощь и дать совет, сделать комплимент или похвалить с целью поддержать его психологическое равновесие, переключить его мысли на другую тему; 2) использовать адекватные языковые и неязыковые средства для активного слушания, выражения сочувствия, предложения помощи, совета, комплимента, похвалы, изменения темы разговора; 3) проявить эмпатию, чтобы понять эмоциональное состояние собеседника, социокультурную восприимчивость с целью различить универсальное и национально-специфическое в иноязычном собеседнике, социокультурную непредвзятость к существованию иной точки зрения, социокультурную вежливость для создания комфортной атмосферы доверительного общения. Таким образом, каждое задание направлено, с одной стороны, на развитие социокультурных умений, способностей и воспитание социокультурных качеств личности обучаемого, а с другой стороны, на совершенствование тех умений, способностей и качеств, которые были развиты и воспитаны в обучаемом ранее.

Приведем примеры полифункциональных заданий, направленных на воспитание социокультурных качеств [7].

1). Задания на воспитание социокультурной восприимчивости:

✓ *Study the dialogues. Say what phrases the speakers use to keep small talk* (Изучите диалоги. Определите, какие языковые средства используют коммуниканты для поддержания вводной беседы).

1. Jose: Hello, Dr. Martin.

Dr. Martin: Hello, Jose. How are you?

Jose: Fine, thank you. How is your wife?

Jose: Oh, she's a little homesick. By the way, how was the new film?

2. Sam: Hi, Joe.

Joe: Hi, Sam. How's it going?

Sam: OK. How about you?

Joe: Not too bad. By the way, how's your project?

Sam: Oh, I'm busy with my exams now. How was your test on Computer programming?

Joe: It's OK. Thank you.

✓ *Study the compliments and tell what is wrong with them. Explain the behavior of the communicators in the dialogues. Use the Value Capsule «The power of positive thinking» and the Language Capsule «Making a compliment» (Изучите диалоги и найдите ошибки в поведении коммуникантов. Объясните поведение коммуникантов в диалогах. Используйте «ценностную капсулу» «Сила позитивного мышления» и языковую капсулу «Как делать комплименты»).*

1. A: Hi, Mary! Oh, you look wonderful! What's happened? (Привет, Мэри! Ты прекрасно выглядишь! Что-то случилось?)

B: Thank you. Everything is OK (Спасибо. Все в порядке).

2. A: Maggie, you are really beautiful! The most beautiful in the world! (Мэгги, ты красавица! Ты самая красивая в мире!)

B: It's a pity that it is just a compliment (Жаль, что это только комплимент).

2). Задания на воспитание социокультурной вежливости:

✓ *Here are questions to initiate small talk. React to them, using the Language Capsule «Keeping small talk in America» (Вам представлены вопросы вводной беседы. Отреагируйте на вопросы, используя «языковую капсулу» «Как поддержать разговор в Америке»).*

1. A: How's life in this country treating you?

B: ...

2. A: How are you getting on?

B: ...

3. A: What do you think of this country?

B: ...

4. A: How do you like America?

B: ...

5. A: Is America very different from Belarus?

B: ...

✓ *Study the dialogue and say if it sounds polite. Improve it and act it out. Note: Mind the play on words here (Изучите диалог и определите, соблюдают ли его участники правила вежливости. Измените его и разыграйте ситуацию. Обратите внимание, что в диалоге есть игра слов).*

Man: Ah ... is this seat free?

Woman: Yeah, there's no charge!

Man: I mean, can I sit here?

Woman: I expect so, it's a free country.

Man: Thanks. It's a lovely day, isn't it?

Woman: No, not really, too dry.

Man: Yes, I see what you mean. It is very dry. Um ... is the coffee any good here?

Woman: It's all right, yeah.

Man: Err, Miss! Coffee, please... Make two coffees! Oh, are you ...?

Woman: Yeah, bye.

Man: Oh, but I've just ordered ...

✓ *Introduce a new topic, using the phrases to change the subject (Измените тему для разговора, используя языковые средства для изменения темы разговора).*

1. A: ...

B: OK, I hope tomorrow I'll have more spare time to find some information for you.

2. A: ...

B: Unfortunately, she isn't feeling well yet. Let's visit her together.

3. A: ...

B: Oh, I was so sleepy that I couldn't watch the beauty contest to the end.

4. A: ...

B: As far as I know, yes. I heard that he got an eight for the last exam.

5. A: ...

B: No, I won't go to the swimming-pool tomorrow. I'll be having a French lesson at this time.

6. A: ...

B: Well, I haven't seen her lately. Why do you ask?

✓ *What would you say to finish the conversation in the following situations? Use the phrases in the Language Capsules «Let's not chat» and «Other ways to finish a talk».*

✓ (Как бы Вы закончили разговор в следующих ситуациях? Выберите языковые средства из «языковых капсул» «Давайте закончим разговор» и «Другие способы закончить разговор»).

*Situations:*

1. You are talking to your friend, «just shooting the breeze», when you realize that you have an appointment in five minutes. What would you say to finish the talk?

2. You are discussing politics with a friend of your father's. You would like to talk with him further but you have to catch a bus. What would you say to finish the talk?

3. You are talking with a very nice classmate whom you don't know very well. You find it very difficult to follow what he is saying. You don't want to hurt his feelings, but you don't want to talk any longer. What would you say to finish the talk?

Таким образом, воспитательный аспект иноязычного образования предполагает одновременное и параллельное овладение студентами иноязычной культурой. Познание особенностей культуры страны изучаемого языка – путь воспитания социокультурных качеств будущих специалистов, роста их профессионализма. Формирование социокультурной восприимчивости и социокультурной вежливости будет способствовать адекватному пониманию иной культуры, эффективному взаимодействию с ее представителями в соответствии с нормами иноязычного социума.

Средством реализации воспитательного аспекта в процессе изучения иностранного языка являются предложенные задания полифункционального характера, направленные на овладение социокультурными знаниями, развитие социокультурных умений и способностей, а также воспитание у обучаемого социокультурным качеств.

### Литература

1. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк : Златоуст, 1998. – 159 с.
2. Пассов, Е. И. Флогистон для образования или компетенции в роли цели / Е.И. Пассов. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2011. – 94 с.
3. Дербенёва, Т.В. Формирование перцептивной стороны иноязычного общения студентов старших курсов языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.В. Дербенёва. – Горно-Алтайск, 2005. – 165 л.
4. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человеком человека / А.А. Бодалев. – М. : МГУ, 1982. – 200 с.
5. Библер, В.С. Культура. Диалог культур / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
6. Сысоев, П.В. Когнитивные аспекты овладения культурой / П.В. Сысоев // Вестник МГУ. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 4. – С. 110–121.
7. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М. : Русск. яз., 1992. – 254 с.
8. Починок, Т.В. Дискурсивная практика английского языка: практическое пособие / Т.В. Починок // М-во образов. РБ, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. – 44 с.

## Значение и роль формирования коммуникативных компетенций в управленческой деятельности инженера

Н.В. РОЖКОВА

Раскрыта сущность коммуникативных компетенций инженера. Характеризуется функция управления в процессе реализации инженерной профессии. Определяется положение коммуникативных компетенций в подготовке квалифицированных инженеров. Дано обоснование значимости их формирования в процессе обучения.

**Ключевые слова:** коммуникативные компетенции, профессиональные компетенции инженера, функция управления в профессии инженера, общение.

The paper reveals the essence of the communicative competence of an engineer. Control function in the process of implementing engineering profession is characterized. The position of communicative skills in the preparation of qualified engineers is determined. The significance of their formation in the learning process is presented.

**Keywords:** communicative competence, professional engineering competence, management function in the profession of engineer, communication.

Общение как специфический обмен информацией, процесс передачи интеллектуального и эмоционального содержания необходим для каждого делового человека. От умения общаться зависят не только эффективность взаимодействия с другими людьми, конструктивность принимаемых решений, но и карьера специалиста, формирование профессионального имиджа.

Динамичный характер жизни и профессиональной деятельности требует от будущих инженеров следующих коммуникативных качеств: готовности адаптироваться к новым условиям работы, умения быстро вливаться в трудовой коллектив и регулировать отношения между людьми в процессе совместной деятельности. Ю.З. Кирова и С.Н. Митин считают, что современный инженер должен уметь работать в команде, нацеленной на общий производственный результат, участвовать в принятии рациональных решений, понимать и принимать точку зрения своих партнеров, учитывать конструктивную критику, публично представлять свои разработки [1]. Специалисту на производстве приходится иметь дело с большим объемом деловой информации, которую необходимо правильно понимать, перерабатывать, что сложно сделать, если не сформированы коммуникативные компетенции.

Также стала важной и значимой работа по снижению проектно-производственных факторов издержек производства (брак, аварии, загрязнение окружающей среды). Инженера стали ценить за обеспечение связей производства с рынком, за знания в сфере экономики, психологии, социологии и маркетинга [2].

При формировании профессиональных коммуникативных компетенций необходимо учитывать особенности профессиональной коммуникации инженеров и ориентироваться на практику повседневной жизнедеятельности. Этот процесс должен включать в себя теоретический материал, формирующий основу понимания сущности общения в целом, примеры применения данных знаний в управленческой практике и описание деятельности руководителя в рамках управленческого общения в современных условиях развития экономики и производства [1].

Необходимо подчеркнуть, что область общения в профессиональной деятельности инженеров лежит в системе «человек-техника». Данная система имеет свои особые отличительные характеристики. Так как средством общения инженеров является техника, то можно говорить о техническом аспекте структуры профессионально-коммуникативной компетентности. Для ее формирования необходимо органичное сочетание различных аспектов, охватывающих все грани профессионального общения, таких, как изучение средств и методов организации эффективного межличностного коммуникативного общения, учет условий человеко-машинного взаимодействия. По мнению И.В. Новгородцевой, «чтобы быть успешным, будущему инженеру нужно быть более коммуникативно-активным, эффективно взаимодействовать и управлять

процессами общения, знать теоретические основы общения, формировать умения устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, иметь речевую грамотность, а также постоянное стремление к самоактуализации в коммуникативной деятельности, то есть успех в общении является сегодня одним из факторов успеха будущей профессиональной деятельности» [3, с. 63].

Инженер, занимающий руководящую должность, исполняет две роли: специалиста в определенной технико-технологической сфере и администратора. При этом сфера взаимоотношений руководителя как специалиста с подчиненными обозначена профессионально-квалификационными характеристиками, а его деятельность как администратора охватывает две группы связей: по вертикали – взаимоотношения с подчиненными и вышестоящими руководителями и по горизонтали – взаимоотношения с другими руководителями своего уровня [4]. Таким образом, коммуникативные компетенции, необходимые в инженерной деятельности, связаны с установлением целесообразных взаимоотношений с коллегами по работе, администрацией в процессе непосредственного взаимодействия при решении конкретных задач, обеспечением обмена информацией в соответствии с принципом информационного баланса [3].

Кроме этого, в процессе своей деятельности инженер оперирует своими коммуникативными компетенциями в следующих ситуациях: при взаимодействии с заказчиком с целью получения возможно более полной информации о предлагаемой задаче; при установлении контактов с потенциальными пользователями будущего изделия с целью выяснения общественного мнения о текущей потребности общества и о ее возможных трансформациях в будущем; при передаче коллегам технической документации с целью разработки необходимых элементов и подсистем будущего технического изделия; при передаче рабочим технической документации на изготовление деталей и дальнейшую сборку изделия; во время ведения авторского надзора изготовления; при передаче заказчику (а по необходимости и потенциальному потребителю) эксплуатационной документации [2].

Инженерная профессия, как считает И.В. Новгородцева [3], включает в себя владение действиями, направленными на осуществление организационно-управленческих видов деятельности. Это организация взаимодействия коллективов разработчика и заказчика, а также разработчиков различных специальностей; принятие управленческих решений в условиях различных мнений; нахождение компромисса между различными требованиями (стоимости, качества, сроков исполнения) при долгосрочном и при краткосрочном планировании и нахождении оптимальных решений; оценка производственных и непроизводственных затрат на обеспечение качества объекта проектирования; организация контроля качества входной информации

По мнению автора, «организационно-управленческая деятельность связана с решением организационных вопросов, занимающих значительное место в деятельности инженера, от решения которых зависит эффективность труда организации в целом. Умение работать с людьми – важнейшее качество, которым должен обладать инженер. Особое значение эта деятельность имеет для инженера, являющегося по своему положению руководителем, который, помимо установления официальных и межличностных контактов, должен эффективно, с учетом индивидуально-психологических особенностей подчиненных, распределять между ними обязанности, координировать и контролировать ход выполнения ими служебных обязанностей. Поэтому многим инженерно-техническим работникам, помимо глубоких профессиональных знаний и опыта, необходимо иметь организаторские качества, такие, как организованность, самостоятельность, ответственность» [3, с. 38].

Теоретический анализ содержания управленческой деятельности позволяет отнести ее к одному из наиболее сложных видов человеческой практики, в рамках которой руководителем осуществляется комплекс мыслительных, коммуникативных, контрольных, организационных и других действий. Управленческие функции руководителя определяются сериями непрерывно взаимосвязанных действий: планирования, организации, мотивации, руководства, координации, контроля, коммуникации, оценки, принятия решений, подбора персонала, представительства и ведения переговоров [5].

Основной задачей высшей школы сегодня является подготовка компетентного специалиста, обладающего коммуникативными навыками для общения в профессиональной среде и способного выбирать, анализировать и организовывать профессионально значимую информацию с целью повышения своей общей и узкоспециальной компетенции.

В число ключевых образовательных компетенций при подготовке квалифицированных инженеров, как отмечают М.К. Ефимчик и В.С. Давыдов в своей статье «Формирование инженерных компетенций на лабораторном практикуме по электротехнике», входят следующие: «ценностно-смысловые компетенции, связанные со способностями студента целиком видеть предметную область, ориентироваться в ней, осознавать свою роль и предназначение; учебно-познавательные компетенции, включающие знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, самооценки учебно-познавательной деятельности; информационные компетенции, предполагающие формирование умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее; коммуникативные компетенции, включающие знания необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и отдаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе; социально-трудовые компетенции, означающие владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения; компетенции личностного самосовершенствования, направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки; общекультурные компетенции, которые характеризуются хорошей осведомленностью, познаниями и опытом деятельности, особенностями национальной и общечеловеческой культуры» [6, с. 30].

Подобную точку зрения поддерживают и другие исследователи, которые изучали профессиональную деятельность инженеров разных специальностей: аэрокосмической отрасли (Н.А. Онищенко), аграрной (Ю.З. Кирова, С.М. Митин), электротехнической (М.К. Ефимчик, В.С. Давыдов) [1], [6], [8].

В монографии О.Ф. Пираловой [7] в список 16 профессиональных компетенций инженера включены и коммуникативные (таблица 1).

Таблица 1 – Компетенции инженера (по О.Ф. Пираловой)

Компетенции	Содержание компетенций
Планирование и организация	Аккуратность; пунктуальность; контроль; планирование.
Лидерские качества	Активность; неформальное лидерство; уважение коллег.
Способность к аналитическому мышлению	Анализ; поиск информации; принятие решений в ситуации неопределенности.
Взаимодействие	Уверенность; коммуникабельность.
Командная работа	Способность к сотрудничеству; эмоциональная поддержка.
Ориентация на достижения	Настойчивость; следование стандартам качества.
Восприятие инноваций	Восприятие инноваций; гибкость; инициативность.
Профессиональные навыки	Наставничество; профессионализм; саморазвитие.
Мотивация	Позитивное отношение к работе; приверженность; энергия.
Корпоративность	Лояльность; понимание структуры организации; продвижение корпоративных ценностей; следование нормам.
Стрессоустойчивость	Отношение к неудачам; работа под давлением; эмоциональная устойчивость.
Независимость	Независимое мнение; уверенность.
Устная коммуникация	Грамотная устная речь; навыки убеждения.
Навыки письма	Грамотная письменная речь; содержательное изложение.
Этические нормы	Моральные принципы; профессиональная этика.
Креативность	Генерация идей; новое воплощение.

Сущностные характеристики профессиональной компетентности носят интегративный, целостный характер, являясь продуктом профессиональной подготовки в целом. При всем различии подходов к профессиональной компетентности все авторы включают в нее коммуникативную составляющую.

В рамках современной компетентностной парадигмы образования основополагающими методологическими подходами для формирования коммуникативных компетенций являются системный, личностный и деятельностный. Системный подход позволяет последовательно выстроить методологическую программу развития коммуникативных компетенций, опираясь

на содержание и функции современного инженера. Личностный подход создает благоприятные условия для процесса саморазвития задатков и творческого потенциала личности. Этот подход является коммуникативной основой личностно ориентированных педагогических технологий. Деятельностный подход признает, что развитие личности происходит в процессе ее взаимодействия с социальной средой, где обучение и воспитание – пути интериоризации и экстериоризации социального опыта.

Повышению эффективности формирования коммуникативных компетенций будущих инженеров способствует использование активных методов обучения: проблемных лекций и семинаров, решения ситуационных задач, обучающих и деловых игр, поисковых методов, тренингов, групповых дискуссий и др. Такие методы целенаправленно побуждают к активной мыслительной и практической деятельности студентов, способствуя развитию их компетенций.

### Литература

1. Кирова, Ю.З. Модель формирования готовности будущих инженеров-аграрников к управленческому общению инновационной направленности / Ю.З. Кирова, С.Н. Митин, // Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс]. – 2012. – № 4. – Режим доступа: <http://www.teoria-practica.ru/-4-2012/pedagogics/mitin-kirova.pdf>. – Дата доступа: 01.02.2014.
2. Ткачева, Т.М. Формирование и развитие профессиональных компетенций инженера: психолого-дидактическое обоснование: учеб. пособие / Т.М. Ткачева. – М.: МАДИ, 2011. – 119 с.
3. Новгородцева, И.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.В. Новгородцева. – Н. Новгород, 2008. – 261 с.
4. Субочева, А.Д. Инженерно-управленческая деятельность: ее роль в системе социального управления производственной организацией: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.08 / А.Д. Субочева; Академия труда и социальных отношений. – М., 2000. – 40 с.
5. Часовских, В.И. Становление управленческой компетентности у курсантов инженерно-технического вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / В.И. Часовских [Электронный ресурс]. – М., 2003. – 314 с. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/psixologia-truda/stanovlenie-upravlencheskoj-kompetentnosti-u-kursantov-inzhenerno-tehnicheskogo.html>. – Дата доступа: 02.02.2014.
6. Ефимчик, М.К. Формирование инженерных компетенций на лабораторном практикуме по электротехнике / М.К. Ефимчик, В.С. Давыдов // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: развитие высшей школы на основе компетентностного подхода: сб. статей юбилейной науч.-метод. конф., Гомель, 15–16 апреля 2009 г.: в 3 ч. / ГГУ им. Ф. Скорины; редкол.: Л.П. Кузьмич [и др.]. – Гомель, 2009. – Ч. 3. – С. 29-33.
7. Пиралова, О.Ф. Компетентность инженерных работников / О.Ф. Пиралова // Система диагностики компетентности инженерных кадров: авторская разработка [Электронный ресурс]. – М.: Изд-во «Академия Естествознания», 2010. – Режим доступа: <http://www.monographies.ru/72-2692>. – Дата доступа: 23.10.2012.
8. Онищенко, Н.А. Решение аэрокосмических задач как средство формирования инженерной компетентности будущих специалистов // Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике [Электронный ресурс]. – Оренбург, 2007. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-reshenie-aerokosmicheskikh-zadach-kak-sredstvo-formirovaniya-inzhenernoy-kompetentnosti-buduschih-spezialistov>. – Дата доступа: 02.02.2014.

УДК 376.4:81'233

## Особенности оперирования социальными нормами поведения детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированного обучения

Т.В. Сидорко

Предложено авторское понимание социального поведения по отношению к учащимся с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированного обучения. Представлены сравнительные результаты экспериментального изучения особенностей оперирования социальными нормами поведения данной категорией детей и их нормально говорящих сверстников в условиях семьи, школы и в других социально значимых ситуациях.

**Ключевые слова:** социальное поведение, социальная норма, тяжелые нарушения речи, интегрированное обучение.

In the paper the original understanding of social behavior in relation to pupils with heavy violations of speech in the conditions of the integrated training is offered. Comparative results of the experimental study of features of operating the social standards of behavior by this category of children and their normally speaking contemporaries in the conditions of a family, school and in other socially significant situations are presented.

**Keywords:** social behavior, social standards, heavy violations of speech, integrated training.

Социальное поведение – это всегда осознанное социокультурное поведение человека, которое основано на принятых в данном обществе культурных ценностях и нормах нравственно-этического, художественно-эстетического, политико-правового характера. Универсальной формой выражения социальных факторов, регулирующих поведение, являются социальные нормы, под которыми понимается исторически сложившийся или установленный стандарт поведения и деятельности, выступающий для индивида и группы необходимым условием их включения в определенное социальное целое [1]. Иными словами, социальные нормы представляют собой руководящее начало, правило, образец, принятые в данной общности стандарты поведения, регламентирующие отношения людей [2]. Знание, принятие и соблюдение основных норм общества обеспечивает индивиду полноценное функционирование в нем [3].

Признаком сформированности норм социального поведения младшего школьника выступает адекватное реагирование на поступки сверстников. Чем старше становится школьник, тем в большей степени регуляторами его поведения становятся не импульсы, а установки, ценностные ориентации. Отношения фиксируют контакты ребенка с окружающей действительностью; установка характеризуется наличием у индивида готовности к совершенствованию поведения, направленного на удовлетворение актуальной потребности; ценностные ориентации как система устойчивых отношений и фиксированных установок регулируют поведение школьника в каждой конкретной ситуации [4]. Для младшего школьника ценностные ориентации, отношения и установки оказываются внутренними регуляторами социального поведения.

Иным образом происходит присвоение социальных норм детьми, имеющими тяжелые нарушения речи (ТНР). Тесное взаимодействие речевого и психологического развития обуславливают негативное влияние речевых нарушений на развитие высших психических функций. У младших школьников вследствие ТНР, которые носят системный характер (страдают фонетико-фонематическая и лексико-грамматическая стороны), регулятивная функция речи реализуется недостаточно. Эти дети отличаются от нормально говорящих сверстников: речевая патология оказывает отрицательное влияние на усвоение школьной программы, на формирование личности ребенка, затрагивает процесс его школьной адаптации в целом. У младших школьников с ТНР качественно нарушен процесс интериоризации социальных норм.

Специальное изучение уровня сформированности навыка оперирования социальными нормами поведения детей с ТНР было организовано на базе ГУО «СШ № 2» г. Гродно. Участниками экспериментального исследования стали учащиеся младших классов интегрированного обучения с тяжелыми нарушениями речи (экспериментальная группа) и их нормально

говорящие сверстники (контрольная группа). Исследование было направлено на определение умения адекватно применять нормы поведения в семье и в школе (в ходе уроков и во внеурочной деятельности). С этой целью в качестве диагностического инструментария использовались целенаправленные дидактические игры «Оцени поступок» и «Прими решение», в рамках которых изучалось понимание педагогической ситуации проблемного характера и адекватность поведенческих действий соответственно. Проблемные ситуации отражали жизненные реалии, с которыми сталкиваются дети в повседневной жизни, в школе, в семье и представлялись в виде изображения и словесного описания. Примеры подобных ситуаций: «на улице дети плохо обращаются с котенком»; «в комнате игрушки разбросаны, а ребенок сидит за компьютером и не обращает внимания на замечания отца»; «в классе кто-то разбил окно, все дети бездейственно сидят» и т.п. При реализации игры «Оцени поступок» детям требовалось дать оценку персонажам сюжета. В игре «Прими решение» необходимо было продемонстрировать то, как ребенок поступит в конкретной ситуации.

Для интерпретации результатов были введены две оценки: положительная и отрицательная. В игре «Оцени поступок» положительно оценивались ответы детей, свидетельствующие о наличии знаний социальных норм и правил поведения в конкретной социальной ситуации. Уход от ситуации или неадекватное реагирование, указывающее на незнание норм и правил поведения в различных социальных ситуациях, оценивались отрицательно.

Реализация игры «Оцени поступок» выявила преобладание положительной оценки у участников экспериментальной (64 %) и контрольной групп (82 %) при анализе ситуаций в условиях семьи. При анализе семейной ситуации «в комнате игрушки разбросаны, а ребенок сидит за компьютером и не обращает внимания на замечания отца» 56 % испытуемых с ТНР получили положительную оценку, которую определили ответы: «*Мальчик плохой, потому что надо сначала убрать игрушки, а потом играть*» (Маргарита Ф.); «*Нельзя играть в компьютер, надо все сложить, чтобы был порядок*» (Сергей Д.). В контрольной группе 75 % продемонстрировало знание нормы поведения ситуации и умение развернуто ее описать, например, Сабина Р.: «*Мальчик ведет себя плохо, ему следовало убрать сначала, а потом играть. Надо быть аккуратным и бережно относиться к своим вещам*». Отрицательно оценивались ответы детей: «*Мальчик непослушный, надо убрать игрушки, а то папа поставит в угол*» (Степан М.); «*Хорошо, ему тоже после школы хочется поиграть*» (Злата Д.) и т.п. (44 %). В ситуации «мама просит помочь в уборке, а ребенок собрался идти на улицу с друзьями» 72 % детей с ТНР положительно ответили: «*Он поступает плохо, мама родной человек, ей надо помочь*» (Арина В.); «*Нельзя себя так вести, взрослым тоже нужна помощь*» (Константин О.) и т.п. Отрицательную оценку получили 28 % испытуемых с ТНР. Интерпретация ситуации «старший брат дает младшему поиграть с любимой игрушкой» показала, что 64,7 % младших школьников с ТНР знают как правильно вести в данной ситуации, например, Илья Г.: «*Мальчик хороший, с младшими надо делиться*»; Наталья Д.: «*Он добрый, малышей нельзя обижать*». Значительных отличий в положительных ответах нормально говорящих сверстников не отмечалось (67 %): «*Мальчик поступает очень хорошо, старших надо уважать, а малышей не обижать*» (Виктория С.).

Анализ педагогических ситуаций показал, что у большей части испытуемых (54 %) возникают трудности в адекватном оценивании поступков, в то время как у нормально говорящих сверстников только 10 % получили отрицательную оценку. Так, в ситуации из школьной жизни «окно разбито, дети сидят бездейственно за партами» 39,7 % детей с ТНР отметили, что дети поступают плохо, однако объяснить почему затруднились. В контрольной группе 85,6 % также указали на нарушение правил поведения, их ответы были следующие: «*Дети поступают плохо, потому что не признаются в своей вине, а врать нельзя*»; «*Дети плохие, никто не признался, а может пострадать невинный человек*» и т.п.

Анализ ситуаций, связанных со знанием норм и правил поведения во взаимоотношениях со сверстниками в условиях учебной деятельности («одноклассник споткнулся и упал, а дети смотрят и ничего не делают», «ребенок отвечает, а остальные ученики класса не слушают»), указал на преобладание отрицательной оценки у испытуемых экспериментальной группы (58,2 %) и положительной – в контрольной группе (89,1 %).

При анализе ситуаций, связанных с поведением детей вне школы (общественные места, транспорт, улица и т.п.), испытуемые экспериментальной группы в 66 % случаев правильно

оценивали поступки детей. Например, в ситуации «подходит старушка в автобусе, ребенок сидит на месте» ответы детей были следующие: «*Этот мальчик ведет себя очень плохо, надо уступить место старшим*» (Маргарита Ф.) и т.п. При анализе ситуации «дети заходят в театр и не пропускают вперед дедушку» 78 % экспериментальной группы своими ответами продемонстрировали знание правил поведения (Карина Д.: «*Дети плохие, дедушка старший, его надо пропустить вперед*»); 22 % испытуемых получили отрицательную оценку (Павел Ш.: «*Дедушка сзади и дети его не заметили*»; Наталья М.: «*Правильно поступают, они пришли первыми*»). В контрольной группе не было ответов, получивших отрицательную оценку. Особые трудности младшие школьники с ТНР испытали в интерпретации ситуации «дети разговаривают в компании, ребенок стоит в стороне и слушает»: 88,2 % продемонстрировало отсутствие знаний о том, как правильно вести себя в данной ситуации. Пример: «*Дети разговаривают о чем-то интересном, а мальчик стоит и подслушивает. Как ты думаешь: хорошо или плохо он себя ведет? Почему?*». Василий П.: «*Хорошо, ему тоже интересно*»; Филипп В.: «*Плохо, надо спрятаться, чтобы дети его не заметили*» и т.п.

Изучение уровня знаний норм и правил социального поведения у детей с ТНР в различных жизненных ситуациях показало, что хуже всего дети ориентируются в правилах, которые обуславливают их пребывание в школе. Данный факт, на наш взгляд, взаимосвязан с недостаточной успешностью в социальном взаимодействии в условиях интегрированного обучения. Нежелание сотрудничать с одноклассниками, неумение проявлять инициативу приводят к сужению круга общения, а ведь именно в процессе сотрудничества усваиваются нормы и правила поведения в конкретном социуме.

В игре «Прими решение» положительно оценивались ответы, которые указывали на то, что у детей социальные нормы и правила интериоризировались, т.е. сформировалось умение адекватно использовать их в любых социальных ситуациях. Если в ответах отмечалось неадекватное использование нормы и правила поведения: их нарушение; соблюдение из-за боязни наказания (например: «*Не буду шуметь, а то поставят в угол*», «*Не признаюсь, а то накажут*», «*Буду играть тихо, чтобы не отругал папа*»); ситуативное соблюдение («*Не буду шуметь, а то у папы болит голова*», «*Уступлю место, а то у бабушки ножки болят*») – то испытуемые получали отрицательную оценку.

Поскольку тяжелый речевой недостаток негативно влияет на все психическое развитие младшего школьника, то при организации игры с детьми с ТНР и их нормально говорящими сверстниками имелись некоторые отличия. Если испытуемый с ТНР затруднялся в описании собственного поведения в определенной социальной ситуации, то экспериментатор предлагал ему несколько способов поведения, из которых ребенок выбирал ту линию поведения, которая ему казалась единственно верной. Нормально говорящие испытуемые самостоятельно описывали свое поведение. Так, в подобной помощи экспериментатора нуждались 53,2 % младших школьников с ТНР; в контрольной группе лишь в 3 % случаев дети затруднялись в описании собственного поведения. Однако при приведении примера испытуемые продолжали самостоятельно выполнять задания.

Интерпретация результатов проведения игры «Прими решение» указала на преобладание у детей с ТНР отрицательной оценки (72,3 %). Анализ ответов свидетельствовал о том, что необходимость выполнения правил поведения была связана с требованиями взрослых и боязнью наказания (48,3 %) или носила ситуативный характер (12 %), в то время как обоснование правил, связанное с регуляцией собственного поведения, в экспериментальной группе встречалось лишь в 18 % ответов, что в три раза реже, чем у нормально говорящих сверстников (54 %).

Изучение сформированности навыка правильного поведения в условиях семьи выявило преобладание в экспериментальной группе отрицательной оценки, обусловленной ответами испытуемых, связанными с боязнью наказания (57 %). О неадекватном использовании норм и правил поведения в рамках семейных ситуаций свидетельствовали ответы детей. Так, в ситуации «*папа устал и отдыхает, а ты решил спеть в караоке (посмотреть мультфильм)*» испытуемые описывали свое поведение следующим образом: «*Я сделаю тише, мне же тоже хочется играть*» (Екатерина Д.); «*Не буду шуметь, потому что папа поставит в угол*» (Степан М.). При этом 45 % испытуемых с ТНР самостоятельно характеризовали свое поведение. Лишь 34 % участников из предложенных вариантов («*Продолжу петь*». «*Сделаю тише*». «*Уйду в другую*

комнату, потому что папа накажет». «Пойду играть в другую комнату, потому что папа устал». «Уйду в другую комнату и постараюсь не шуметь: надо уважать чувства других людей») смогли выбрать правильную линию поведения («Уйду играть в другую комнату, потому что папа устал» (28 %), «Уйду в другую комнату и постараюсь не шуметь: надо уважать чувства других людей» (6 %). В ситуации «младший братик просит поиграть с твоей любимой игрушкой, а ты...» дети отвечали: «*Не дам, а вдруг он сломает*» (Дима С.); «*У него есть свои игрушки, пусть играет*» (Александр М.); «*Дам поиграть, если папа скажет поделиться*» (Илона Б.) – 62,3 % оценено отрицательно. В контрольной группе 79,9 % получили положительную оценку.

На трудности в принятии морального выбора в условиях семьи свидетельствуют ответы детей с ТНР при анализе ситуации «Ты собрался идти на улицу с друзьями, и тут мама просит остаться дома, помочь в уборке. Как ты поступишь? Почему?». Так, 29,4 % испытуемых ответили «*Я поиграю немножко, а потом приду помогу маме. Ведь я уже собралась*» (Екатерина К.); «*Пойду на улицу с друзьями, они первые пришли*» (Виталий Д.) и т.п. 37 % использовали шаблоны ответов, предложенные экспериментатором, не соответствующее нормам и правилам («*уйду с друзьями*», «*останусь, потому что мама накажет*»). Объяснить свой выбор испытуемые не смогли. Положительно оценен 21 % самостоятельных ответов экспериментальной группы. Например, София Л.: «*Скажу друзьям, что приду позже, а сама помогу маме. Маме тяжело одной, ей надо помочь*». Следует отметить, что в контрольной группе отрицательная оценка соблюдения норм и правил поведения в семье во всех случаях (20,1 %) связана со стремлением их избежать наказания.

По результатам принятия решения выбора адекватных норм и правил поведения в ситуациях школьной жизни положительно оценено 25,6 % экспериментальной группы, отрицательно – 74,4 %. В контрольной группе – 85,4 % и 14,6 % соответственно. Отрицательная оценка характеризовала ответы детей с ТНР. Так, в ситуации «Вы убрали класс. Ты уже справился, а твой одноклассник продолжает работать. Учитель просит тебя помочь ему. Что ты ответишь? Почему?» ответы были следующими: «*Не хочу помогать, ведь я тоже работал и устал*» (Сергей Т.); «*Помогу, учитель же попросил*» (Патрик М.); «*Помогу, а то учитель накажет*» (Александр Д.). В ситуации «Ты заходишь в класс, а одноклассники проверяют портфель учителя. Что ты сделаешь? Почему?» встречались такие ответы: «*Ничего не сделаю, а то детей накажут*» (Мария Н.); «*Никому не расскажу, а то они меня побьют*» (Андрей А.) и т.п. При изучении поведения в ситуации «Ты разбил окно. Пришел учитель в класс и подумал, что виноват твой одноклассник. Как ты поступишь? Почему?» 24,6 % испытуемых экспериментальной группы указали на умение адекватно использовать нормы и правила поведения: «*Скажу, что это я. Нельзя врать*» (Сабина М.); «*Признаюсь. А то накажут того, кто не разбивал окно*» (Елена О.) и т.п.

Оценка соблюдения внешкольных норм и правил поведения младшими школьниками с ТНР выявила преобладание отрицательной отметки (62,3 %). В ситуации «Ты видишь, что мальчик споткнулся и упал. Как поступишь?» испытуемые экспериментальной группы описывали свое поведение следующим образом: «*Я рассмеюсь, это смешно*» (Артур Н.); в ситуации «Ты с другом читаешь очень интересную книгу. Подходит малыш и просит послушать. Что ты сделаешь? Почему?» – «*Не разрешу, он будет нам мешать*» (Паша Ш.); «*Нельзя, пусть сам читает и не отвлекает нас*» (Елизавета Н.) и т.п. При анализе ситуации «Ты идешь по улице и видишь, что дети обижают собаку. Что ты сделаешь? Почему?» 37 % младших школьников с ТНР отвечали «*Я скажу им, что обижать животных нельзя*» (Алексей Т.); «*Позову взрослых, если они постарше, пусть их накажут. Собаке тоже больно*» (Тимур О.), что означало положительную отметку. Выбор вариантов поведения в ситуации «Вы с друзьями заходите в театр, а сзади подходит пожилой человек. Что ты сделаешь? Почему?» в 34 % получил положительную оценку: «*Пропущу его вперед. Это старый человек*» (Алеся Н.) и т.п. Ответы нормально говорящих детей имели только положительную оценку (100 %) и носили развернутый, аргументированный характер: «*Отругаю их за жестокое обращение с собакой. Она живое существо и ей тоже больно*»; «*Надо отойти в сторону, поддержать дверь, чтобы дедушка прошел. Пожилых людей следует уважать*» и т.п.

Таким образом, большая часть младших школьников с тяжелыми нарушениями речи продемонстрировали знание норм и правил поведения при неумении их применить

в конкретных ситуациях жизнедеятельности. Особые затруднения дети испытывали в оперировании школьными нормами и правилами поведения. Трудности выполнения данного диагностического задания среди младших школьников с ТНР отмечались в правильном определении содержания социальных ситуаций, анализе результатов действий персонажей, в точности выполнения инструкции экспериментатора.

В целом, результаты проведенного исследования указывают на значительные трудности детей с речевыми нарушениями как в понимании сущности социальных норм, так и ограниченность в знании и умении применять их в конкретной жизненной ситуации. Формирование умения оперировать социальными нормами, должно начинаться уже с дошкольного возраста. Однако сенситивным периодом для этого, на наш взгляд, является младший школьный возраст, когда ребенок достигает достаточного уровня развития интеллектуальной, коммуникативной сферы, чтобы стать полноценным участником социального взаимодействия и усваивать нормы и правила поведения принятые в данном обществе.

### Литература:

1. Краткий словарь терминов социальной работы / Сост. Т.И. Большова, М.Э. Елютина, В.Т. Кривошеева [и др.] / под общ. ред. акад. В.Н. Ярской. Саратов : Изд-во ПФРУЦ, 1996. – С. 33.
2. Краткий психологический словарь по философии. – М. : Изд-во З. 1985. – 50 с.
3. Рысь, Ю.И. Социология/ Ю.И. Рысь, В.Е. Степанов – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2005. – 518 с.
4. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую психологию / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

Гродненский государственный  
университет им. Я. Купалы

Поступила в редакцию 14.10.2013

## Личностная тревожность как предиктор психосоматических заболеваний

И.В. Сильченко

Рассматриваются теоретико-методологические аспекты проблемы факторов риска психосоматических заболеваний. Теоретически обосновывается выделение личностной тревожности в качестве существенного предиктора психосоматических заболеваний, являющегося потенциально патогенным для функций различных органов и систем. Отмечается, что формирование хронической тревожности продуцируется пролонгированным внутриличностным конфликтом, вызванным рассогласованием параметров уровня притязаний и самооценки, что может быть основой разработки коррекционных технологий для работы с соответствующим контингентом клиентов.

**Ключевые слова:** психосоматические заболевания, личностная тревожность, самооценка, уровень притязаний, «триада риска».

The paper examines the theoretical and methodological aspects of the risk factors of psychosomatic diseases. The selection of personal anxiety as a significant predictor of psychosomatic diseases which is potentially pathogenic for the functions of various organs and systems is theoretically justified. It is noted that the formation of chronic anxiety produces sustained intrapersonal conflict caused by a mismatch of the level of aspiration and self-appraisal, which can be the basis for developing remedial technology to work with the relevant customer base.

**Keywords:** psychosomatic diseases, trait anxiety, self-appraisal, level of claims, «Triad of risk».

Психосоматические заболевания, в том числе и у молодежи, составляют значительную часть «болезней цивилизации». По данным ВОЗ, от 38 до 42 % всех пациентов, посещающих кабинеты соматических врачей, относятся к группе психосоматических больных, а некоторые психосоматические расстройства, например, сердечно-сосудистые, стали пандемическими практически во всех промышленно развитых странах. Кроме того, значительно расширился их перечень: если ранее к психосоматическим заболеваниям относили только эссенциальную гипертонию, тиреотоксикоз, нейродермит, бронхиальную астму, некоторые формы ревматоидного артрита, язвенный колит, язвенную болезнь, так называемую «чикагскую семерку» [1], то в настоящее время в «регистр психосоматического реагирования» включены заболевания сердечно-сосудистой системы (ИБС, инфаркт миокарда, гипертоническая болезнь), большое число кожных и урогенитальных заболеваний и мигрени. К числу типичных психосоматических заболеваний, особенно в странах Северной Америки и Западной Европы, стали относить нервную анорексию и булимию, кардиоспазм и некоторые формы психогенного ожирения.

По мнению некоторых ученых, употребление категории «психосоматические заболевания» носит во многом условный характер, поэтому следует избегать категорического разделения болезней на психосоматические и соматические и перейти от концепции психосоматических заболеваний как особой группы болезней к единому психосоматическому подходу ко всем заболеваниям в клинике внутренних болезней, что означает необходимость изучения влияния психосоциальных факторов на возникновение и течение любых соматических болезней, а также диагностику, профилактику, лечение и реабилитацию больных с учетом этих факторов [2, с. 5]. В связи с этим одной из важнейших задач, стоящих перед психологической и общемедицинской практикой, является выявление и предупреждение факторов риска различных заболеваний.

Проблема психологических факторов, детерминирующих возникновение и развитие психосоматических заболеваний, на протяжении XX–XXI вв. является объектом интенсивных исследований, но ее актуальность с течением времени не снижается. Представление о предрасположенности определенных типов личности к тем или иным болезням всегда присутствовало в медицинском мышлении. Еще в то время, когда медицина основывалась исключительно на клиническом опыте, внимательные врачи отмечали распространенность

определенных болезней у лиц с определенным психическим складом, обнаруживались корреляции между чертами личности и некоторыми болезнями. Большинство этих наблюдений носили более или менее эпизодический характер, пока Ф. Данбар не доказала это, применив современные методы психодинамической диагностики. В своих «исследованиях профилей» она описывает статистические корреляции между болезнью и типом личности. Возможно, наиболее обоснованным из ее профилей можно считать профиль больного, страдающего ишемической болезнью сердца. Согласно Ф. Данбар, это человек, все время пребывающий в борьбе, очень упорный и сдержанный, нацеленный на успех и достижения. Он строит долгосрочные планы; часто придает себе представительный вид. Он демонстрирует высокую степень того, что З. Фрейд называл «принципом реальности» – способностью к откладыванию и подчинению своих действий долгосрочным целям. Ф. Данбар убедительным образом противопоставила их пациентам с переломами – лицам, склонным к несчастным случаям. Это импульсивные, неорганизованные, склонные к риску люди, живущие для настоящего, а не для будущего. Они склонны действовать под влиянием момента и часто проявляют плохо контролируемую враждебность против людей, облеченных властью; в то же время их поведение мотивируется чувствами вины, и в нем видна тенденция к самонаказанию и неудачам [1, с. 71].

Анализируя представленные корреляции между типом личности и соматической болезнью, Ф. Александер отмечает их относительную статистическую достоверность и называет «псевдокорреляцией», не отражающей настоящие причинные связи, поскольку характеристики личности варьируют среди пациентов с одним и тем же заболеванием. Он предполагает, что связь между ишемической болезнью и характером человека опосредована его образом жизни, т.е. является вторичной, а не непосредственной каузальной корреляцией. Дальнейшие психодинамические исследования показали, что определенные расстройства вегетативных функций скорее связаны со специфическими эмоциональными состояниями, чем с внешними личностными паттернами, описанными в профилях личности. По мнению Ф. Александера, «не существует неопределенной и таинственной корреляции между личностью и болезнью; есть четкая корреляция между определенными эмоциональными факторами и определенными вегетативными реакциями» [1, с. 71].

Отечественные психологи придерживаются подобной точки зрения и считают бесспорным фактом то, что любые эмоциональные состояния, особенно длительные, затяжные отрицательные эмоции, сопровождаются изменениями функциональных систем организма и неотделимы от них. Многочисленные исследования показывают, что реакции тревоги, агрессии, страха и т.п., будучи хронизированными, обуславливают стойкий ансамбль торпидных аффективных изменений, имеющих прямое отношение к патогенезу психосоматических заболеваний, развивающихся по механизму сильно и длительно действующего эмоционального перенапряжения. К настоящему времени выявлено, что хроническое переживание состояния тревоги способно патогенно влиять на функционирование гормональной, центральной и вегетативной нервной системы [3, с. 75]. Приводятся и экспериментальные данные, фиксирующие изменения или сдвиги в крови под влиянием сильного эмоционального возбуждения, например, уменьшение лимфоцитов [4], [5].

Тревога, стресс влияют не только на иммунные процессы, но и на другие системы организма. Установлено, что хронизированная тревога имеет непосредственное отношение к процессам язвообразования в 12-перстной кишке, развитию сердечно-сосудистой патологии и острых респираторных вирусных заболеваний [6]. А.М. Прихожан отмечает, что у высокотревожных школьников (13–17 лет) возникает вегетативно-сосудистая дистония (ВСД) и другие расстройства [7].

Возбуждение симпатической системы ведет не только к увеличению частоты сердцебиений, силы сердечных сокращений, повышению кровяного давления, но и к сужению кровеносных сосудов в органах брюшной полости. В состоянии тревоги отмечается повышение уровня кислотности слюны. Отрицательные эмоции, проявляющиеся в слабой, но хронической форме (тревога), могут привести к усилению моторной и секреторной активности желудочно-кишечного тракта. При повышенном уровне тревоги наблюдается значительное покраснение слизистой желудка [4]. Поскольку активность симпатического отдела нервной системы в фазе тревоги «гонит» кровь к мышцам, внутренние органы, в том числе и желудок, некоторое время недостаточно снабжаются кровью. В результате на небольших участках желудка клетки

умирают, что может приводить к уничтожению защитного покрытия, предохраняющего слизистую желудка от разрушительного действия желудочного сока, и возникновению инфекции, воспалению слизистой желудка, вызываемой бактерией *Helikobakter pylori* [8].

В медицинской и психологической литературе отмечается, что одним из этиологических факторов ишемической болезни сердца (ИБС) является так называемый поведенческий паттерн типа «А», описанный М. Фридманом и Р. Розенманом (1959). Лица, относящиеся к этому паттерну, склонны к конкурентности и напористости, они все время пребывают в состоянии тревоги, раздражительны, нетерпеливы и враждебны. Одна из гипотез заключается в том, что у представителей типа «А» симпатический отдел автономной нервной системы находится в постоянном возбуждении, что ведет к повышенной секреции адреналина и норадреналина, а также ряда стероидных гормонов, выделяемых надпочечниками. Через некоторое время гиперсекреция приводит к образованию холестерина, оседающего на стенках коронарных артерий, что вызывает прогрессирующее сужение кровеносных сосудов [8]. Близкие данные приводят и в отечественной психологии, где у больных ИБС выделяют две основные линии качеств. С одной стороны – подъем активности, энергичность, высокие притязания, тенденция к соперничеству, с другой стороны – повышение тревожности, невротическая переработка переживаний, склонность остро реагировать на ситуации, которые другими людьми воспринимаются как незначимые, иначе – сниженная толерантность. Кроме того, у таких лиц обнаруживается недостаточная гибкость в поведении, ригидность в установках и отношениях, затрудненность адаптации к новым условиям. Экспериментальные исследования К.Р. Сидорова и А.В. Дмитриевой [9] показали, что условием перехода от стабильной ИБС к прогрессирующей является высокая личностная тревожность, продуцируемая неэффективной тактикой целестроения (высокие, ригидные, крайне непродуктивные притязания).

Все вышесказанное позволяет рассматривать тревожность в числе общих психологических факторов риска соматических заболеваний, не специфичных для какой-либо отдельной нозологии, в связи с чем представляется важным раскрытие самого феномена тревожности и причин его возникновения.

В современной психологии при рассмотрении тревожности принято различать две ее формы: личностную (ЛТ) – тревога как свойство, и ситуативную (СТ) – тревога как состояние. Ситуативная конгруэнтна временному эмоциональному состоянию, вызванному действием факторов, содержащих для индивида реальную или воображаемую опасность. Личностная тревожность отражает довольно стабильное индивидуальное свойство, проявляющееся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения» [10, с. 552]. Иначе говоря, тревожность как свойство описывает относительно устойчивые индивидуальные различия в склонности индивида испытывать состояние тревоги. Тревожность как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенный уровень эмоционального возбуждения. Данная форма тревожности наряду с повышенной ситуативной тревожностью, вызываемой различными стрессорами, приводит к усилению стресса, развитию дистресса и, как следствие, разнообразных психосоматических заболеваний.

Тревожность может быть обусловлена множеством различных факторов. В качестве важнейшего ее источника в психологических исследованиях выделяется внутрличностный конфликт, преимущественно связанный с отношением к себе, самооценкой, «Я–концепцией». Независимо от того, как понимается конфликт, как противоречие между «Я–идеальным» и «Я–реальным», или как расхождение между высотой самооценки и уровня притязаний, он ведет к неудовлетворению фундаментальной потребности в привычном, устойчивом и, вместе с тем, удовлетворяющем отношении к себе, что вызывает переживание напряженности, внутреннего дискомфорта, выражением которых и является повышение личностной тревожности [6], [7].

Особый интерес, на наш взгляд, представляет подход Л.В. Бороздиной, рассматривающей в качестве источника тревожности и некоторых заболеваний рассогласование самооценки и уровня притязаний личности [6]. Самооценка и уровень притязаний, по мнению Л.В. Бороздиной, представляют собой автономные личностные образования, которые по всем своим параметрам способны как совпадать, так и расходиться, что не только выявляется

феноменологически, но и подтверждается статистическим анализом. Автором выделены и описаны три типа соотношения обсуждаемых образований по параметру высоты. Первый – сочетание на равном уровне: (СО=УП). Второй – несоответствие: в сторону подъема уровня притязаний над самооценкой (СО<УП). Третий – дивергенция: в направлении понижения уровня притязаний относительно самооценки (СО>УП). В работе убедительно показано, что особенности самооценки и уровня притязаний в отдельности не связаны с повышением тревожности. По сравнению с попарным сопоставлением ЛТ и СО, ЛТ и УП, где верифицируемая закономерность либо не проявлялась, либо обнаруживала ограниченное действие, анализ соотношения трех элементов (СО, УП, ЛТ) позволил вскрыть достоверно значимое усиление личностной тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний. Это дало основание автору утверждать, что рассогласование рассматриваемых образований продуцирует формирование хронической тревожности [6, с. 26]. Таким образом, при анализе соотношения параметров самооценки, уровня притязаний и тревожности был обнаружен ранее не описанный феномен, названный «триадой риска», который оказался весьма чувствительным к возникновению ряда психосоматических заболеваний.

Дальнейшее изучение дало возможность понять, почему и как образуется «триада риска». При длительной дивергенции высоты рассматриваемых конструктов, в частности, повышении притязаний относительно самооценки, сопряженной с ростом личностной тревожности как реакцией на это рассогласование, возникает пролонгированный внутриличностный конфликт – ситуация, когда человек сам с собой не в ладу. Л.В. Бороздина отмечает: «В типичном случае, относительно скромно оценивая себя, индивид устойчиво продуцирует высокое целеполагание, стремясь повысить потенциал самовосприятия и обеспечить рост самооценки за счет достижения успеха на субъективно престижном или удовлетворяющем человека уровне. Однако выбор цели в зоне, объективно недоступной индивиду или кажущейся ему таковой, сопровождается резко выраженным эмоциональным дискомфортом, чувством недовольства собой, беспокойством из-за ожидаемой неудачи при остром желании успеха, что и находит свой эквивалент в увеличении индекса ситуативной и личностной тревожности» [6, с. 40]. Тревожность при таком подходе лишается статуса особого, самостоятельного психологического образования, являясь по сути лишь функцией конфликта и существуя постольку и так долго, поскольку и как долго существует внутренний конфликт.

Внутриличностный конфликт, помимо роста личностной тревожности, порождает и другие нарушения эмоциональной сферы. Поскольку оба конструкта – уровень притязаний и самооценка – обладают известной константностью или инертностью, то ситуация в сфере эмоций индивида может принимать хронизированный характер. У такого индивида увеличивается фрустрированность, усиливается агрессивность (в подавленной форме), обнаруживается конформизм в поведении, сверхпривязанность в социальных контактах со страхом их потери, что влечет за собой глубокое эмоциональное неблагополучие с широким спектром отрицательных переживаний [6, с. 43].

Для состояния здоровья весьма важное значение имеют способы, при помощи которых человек справляется с эмоциональными проблемами. Одной из причин увеличения интенсивности физиологических реакций при психосоматических нарушениях, как считают Ф.Б. Березин, Е.В. Безносок, и Е.Д. Соколова, является недостаточная способность к адекватному отреагированию эмоций в поведении, которая может быть связана с выраженной склонностью к контролю собственного поведения. Эта склонность в наибольшей мере определяется потребностью следовать принятой норме, не привлекать внимания окружающих к своим эмоциональным проблемам, выглядеть социально благополучно, сознательным стремлением соответствовать социальным ожиданиям. Контроль поведения оказывает двойственное влияние: его высокий уровень способствует улучшению социального взаимодействия и уменьшению числа фрустрирующих ситуаций и, вместе с тем, затрудняет адекватное реагирование эмоций, что приводит к усилению вегетативно-гуморальной активации, нарастанию физиологических сдвигов [11, с. 47].

Затруднения в отреагировании эмоций могут быть также обусловлены внутриличностным конфликтом, который, с одной стороны, усиливает фрустрацию и тревогу, а с другой – препятствует осознанию эмоций и приводит к блокаде отреагирования каждой из них.

Из многообразия психологических защит, существенных для формирования психосоматических нарушений, психологи выделяют соматизацию тревоги, в результате которой тревога связывается с соматическими, а не с психологическими факторами. Соматизируясь, тревога обретает конкретность, перестает связываться с жизненными событиями. Возникающие трудности относятся на счет физического здоровья, в результате чего уменьшается тревога, обусловленная трудно разрешимыми проблемами, появляется возможность найти социально приемлемый выход из стрессогенной ситуации, избежать несостоятельности перед лицом требований среды. Таким образом, соматизация тревоги обеспечивает социально приемлемый выход из трудно разрешимых и эмоционально значимых проблем, перенося центр тяжести с этих проблем на телесные ощущения [11, с. 49].

Таким образом, выделение тревожности в качестве предиктора психосоматических заболеваний открывает возможности целенаправленной психокоррекционной работы с людьми, характеризующимися дивергенцией уровней самооценки и притязаний, повышением тревожности, фрустрированностью, агрессивностью и т.д. Особенно актуальным это является в более ранних возрастах, например, подростковом и юношеском, т. к. позволяет определить адресный характер превентивных мероприятий, направленных на сохранение здоровья подрастающего поколения. Основные перспективы продолжения исследований по данной проблеме заключаются, на наш взгляд, в разработке конкретных консультативных, коррекционных технологий для работы с соответствующим контингентом учащейся молодежи.

### Литература

1. Александер, Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Ф. Александер. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 352 с. (Серия «Психология без границ»).
2. Охматовская, А.В. Психологические особенности враждебности у больных с психосоматическим заболеванием (бронхиальная астма): автореф. ... дис. канд. психол. Наук : 19.00.04 / А.В. Охматовская; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 2001. – 42 с.
3. Бороздина, Л.В. «Триада риска» у пациентов с дуоденальной язвой / Л.В. Бороздина, Н.Д. Былкина-Михеева // Психологический журнал. – 2002. – № 2. – С. 65–78.
4. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
5. Гринберг, Д. Управление стрессом / Д. Гринберг. – СПб. : Питер, 2004. – 496 с.
6. Бороздина, Л.В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки : место в структуре самосознания, возрастная динамика, соотношение с уровнем притязаний, влияние на продуктивность деятельности: автореф. ... дис. докт. психол. наук : 19.00.01 / Л.В. Бороздина; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1999. – 45 с.
7. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»).
8. Глейтман, Г. Основы психологии / Г. Глейтман, А. Фридлунд, Д. Райсберг. – СПб. : Речь, 2001. – 1247 с.
9. Сидоров, К.Р. Эффективность целепостроения и личностная тревожность в норме и при ишемической болезни сердца / К.Р. Сидоров, А.В. Дмитриева // Вестн. Удм. ун-та. Сер. Психология и педагогика. – 2004. – № 11. – С. 81–93.
10. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб. :прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 972 с.
11. Березин Ф.Б. Психологические механизмы психосоматических заболеваний / Березин Ф.Б., Безносок Е.В., Соколова Е.Д. // Российский медицинский журнал. 1998. – № 2. – С. 43–49.

## Стратегии ведения делового дискурса как компонент содержания обучения иноязычному профессионально ориентированному общению

Н.В. ТОМАШУК

Статья посвящена вопросу формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей. Автор анализирует основные стратегии ведения делового дискурса как неотъемлемую часть коммуникативной компетенции специалиста. Описаны факторы, влияющие на формирование и реализацию данных стратегий, определены их ведущие компоненты и специфика. В статье структурированы знания и действия, которые составляют ориентировочную основу усвоения студентами правил и норм ведения делового дискурса.

**Ключевые слова:** деловой дискурс, профессионально ориентированное общение, стратегии, коммуникативная компетенция, иностранный язык.

The paper deals with the problem of developing foreign language communicative skills of the university students of economic specialties. The author analyzes four main strategies of taking part in business discourse, which form an integral part of specialist communicative skills. The factors influencing the development and realization of these strategies are described; their main components and specific character are defined. Knowledge and operations, detailed in the article as structural elements of strategies represent an approximate base for business discourse participation studying.

**Keywords:** business discourse, professionally based communication, strategies, communicative skills, foreign language

Государственный образовательный стандарт по иностранному языку для неязыковых вузов дает иностранному языку статус неотъемлемого компонента профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Следовательно, вузовский курс иностранного языка призван обеспечить коммуникативные потребности специалистов соответствующего профиля, в связи с чем он должен носить коммуникативно-ориентированный и социально-направленный характер.

Особые требования предъявляются к языковой подготовке студентов экономических специальностей, поскольку после окончания вуза им предстоит обеспечивать деловое сотрудничество, расширять международные экономические связи, устанавливать контакты с представителями зарубежных фирм, носителями иностранного языка и другой культуры.

Иностранный язык рассматривается в данном контексте как вербальное обеспечение оптимального взаимодействия партнеров в процессе профессионального делового сотрудничества, что предполагает наличие у специалистов в области экономики умений и навыков выбора и реализации адекватных стратегий ведения профессионального делового дискурса.

В результате анализа различных подходов к определению стратегий делового общения в качестве основных стратегий ведения делового дискурса, которыми необходимо вооружить будущих экономистов, были выделены следующие:

- задание коммуникативного намерения и его языковая реализация;
- определение и развитие темы коммуникации;
- регуляция взаимодействия коммуникантов;
- ориентация на социальные роли.

### ***1. Задание коммуникативного намерения и его языковая реализация.***

В качестве психологической основы формирования коммуникативного намерения выступает потребность передачи или получения информации, регуляции поведения адресатов путем воздействия на их эмоциональную и интеллектуальную сферу, т.е. коммуникативное намерение или интенция «является вектором, задающим направленность речевого общения» [1, с. 25].

А.А. Леонтьев проанализировал четыре фактора, существенно влияющие на формирование интенции: мотивацию, обстановочную афферентацию, вероятностный опыт, задачу действия.

Говоря о мотивации, А.А. Леонтьев отмечает, что речевое действие обычно направляется не одним мотивом, а системой мотивов, внутри которой всегда можно выделить доминирующую мотивацию, подчиняющую себе иерархически более низкие, побочные мотивы.

Под термином «обстановочная афферентация» следует понимать «совокупность тех внешних воздействий на организм от данной обстановки, которые вместе с исходной мотивацией наиболее полно информируют о выборе (условиях выбора) того действия, которое более всего соответствует наличной в данный момент мотивации» [2, с. 31].

Фактор «вероятностного прогнозирования» деятельности сводится к следующему: организм «помнит», что ситуация А предшествует ситуации Б или что появление ситуации Б после ситуации А наиболее вероятно. Возникновение ситуации А является сигналом для подготовки системы организма к реакции, адекватной такой ситуации Б, условная вероятность которой вслед за А является максимальной. Такая преднастройка к действиям в предстоящей ситуации, опирающаяся на вероятностную структуру прошлого опыта, может быть названа «вероятностным прогнозированием» [2, с. 32].

Коммуникативное намерение или интенция представляют собой доязыковую фазу коммуникации, в процессе которой предопределяется отбор языковых средств, их комбинирование, выбирается тип дискурсивного взаимодействия и его форма, призванные решить стоящую перед коммуникантом определенную задачу кооперативного, координирующего или контрадикторного характера.

Рассматривая понятия интенции и стратегии в их связи, К. Маккьюин отметил, что «интенция является способом фокусировки текста на реализации воздействия, а стратегию можно считать выбором средств для ее реализации» [3, с. 311]. Такое понимание проблемы означает смещение акцента с языковой структуры на употребление языка (то есть на его прагматическую составляющую). Отсюда можно сделать важный вывод: в процессе обучения должна учитываться такая категория, как «коммуникативные потребности», знание и перечень которых может рассматриваться в качестве исходного пункта для определения основных параметров обучения. Опираясь на прогнозируемый каталог коммуникативных намерений в курсе обучения, необходимо предоставить студентам соответствующие языковые средства, чтобы помочь им реализовать свои коммуникативные потребности, так как эффективность коммуникации зависит от выбора коммуникантом языковых средств.

Стратегии задания коммуникативного намерения являются регулятором общения, помогающим участвовать в дискурсе. В методических целях, представляется целесообразным на основе деятельностного подхода раскрыть данные стратегии через действия, направленные на формирование дискурсивной компетенции (таблица 1):

Таблица 1– Стратегии задания коммуникативного намерения

Знания	Стратегии	Действия
– о направленности общения на достижение определенной коммуникативной цели;	– определение коммуникативной цели высказывания; – постановка собственной коммуникативной цели высказывания;	– поставить цель, необходимую для решения конкретного вопроса; – спланировать ход деловой беседы с учетом коммуникативной цели;
– о спектре языковых средств при распознавании интенции; – о способах реализации интенции при помощи языковых средств;	– определение интенции на основе анализа языковых средств и выражение ответной реакции в подтверждение понимания услышанного; – задание и языковая реализация интенции;	– распознать интенцию собеседника на основе анализа языковых средств; – выразить ответную реакцию на слова собеседника; – определить коммуникативное намерение; – подобрать языковые средства для реализации коммуникативного намерения;
– о возможном воздействии на поведение партнера по коммуникации с помощью языковых средств.	– воздействие на партнера по общению и успешное установление возможного речевого контакта.	– использовать известные варианты языковой реализации интенции с целью достижения ожидаемой цели / реакции собеседника; – построить высказывание в соответствии с заданными коммуникативными намерениями / интенциями.

## **2. Определение и развитие темы коммуникации.**

В процессе делового общения важным условием достижения коммуникативной цели взаимодействия является определение и развитие темы и содержания предмета общения.

Каждый из участников делового общения, признавая активность партнера, проявляет собственную, отличающуюся несколько иным видением предмета коммуникации. Только в случае, если коммуниканты думают разное об одном, приобретает смысл и становится возможным диалог между ними. Можно констатировать, что индивидуальные смыслы каждого участника коммуникации порождаются именно содержанием предмета общения и, соприкасаясь в ходе общения, обретают общее смысловое поле, которое является качественно новым образованием по отношению к породившим его индивидуальным смыслам. При этом происходит не просто удвоение смыслов за счет сложения, но и их переосмысление, в результате чего общее смысловое поле становится носителем и источником новых смыслов обоих партнеров.

Определяя тему, партнеры по коммуникации вступают в непосредственный процесс творческого соразмышления. Другими словами, продуцент (коммуникант 1) формирует и формулирует мысль при непосредственном участии реципиента (коммуниканта 2) и между ними возникает сопереживание, мыслительное содействие, что ведет к совместному обсуждению темы, предмета разговора.

Стратегия определения темы сменяется ее развитием, выделением важности, основанной на убеждении и аргументации. При этом очень важно, чтобы при построении аргументации говорящий был уверен в ее действенности, т.е. в правильности своих доводов. Смену темы необходимо строить на «оптимальной аргументации», т.е. производить в случае, если все возможности рассмотрения определенной темы исчерпаны, что позволит успешно достичь намеченной цели.

Успешное протекание этих стадий предполагает владение риторическими и тактическими приемами аргументации. К таким приемам относятся: 1) регламент речи, т.е. при изложении темы нельзя злоупотреблять временем и говорить долго; 2) наглядность, при изложении проблемы необходимо приводить интересные примеры, сравнения для более четкой аргументации. Концентрации внимания на очередной мысли способствуют короткие паузы между суждениями. Аргументировать свою точку зрения следует убеждая, а не навязывая ее. Для того чтобы обсуждение темы и ее принятие партнером было успешным, необходимо в деталях спланировать ход информации.

Таким образом, точное определение темы высказывания, последовательность ее рассмотрения, умелая аргументация и убеждение способствуют успешному взаимодействию деловых партнеров, положительно влияя на ход и результат делового общения (таблица 2):

Таблица 2 – Стратегии определения и развития темы коммуникации

Знания	Стратегии	Действия
– о предмете деловой беседы;	– определение темы деловой беседы;	– определить предмет деловой беседы; – сформулировать тему/предмет деловой беседы; – определить главное в теме деловой беседы; – составить вопросы, которые можно ожидать от партнера по обсуждаемому предмету разговора /теме;
– о способах регуляции общения посредством развития темы беседы, смены темы беседы.	– развитие темы деловой беседы;  – смена темы деловой беседы.	– составить план последовательного раскрытия темы; – сгруппировать имеющиеся факты, примеры для обоснования темы; – актуализировать материал по обсуждаемой теме; – быстро и правильно строить как простые так и развернутые высказывания; – выделить те пункты обсуждаемой темы, которые могут влиять на согласие /несогласие партнера; – привести аргументы по обсуждаемой теме.

## **3. Регуляция взаимодействия участников коммуникации.**

Деловое общение как процесс взаимодействия – это целенаправленная деятельность, характеризующаяся взаимной упорядоченностью, взаимообусловленностью, согласованностью участвующих сторон.

Исходя из анализа специальной литературы по коммуникативной лингвистике, в качестве единицы интеракции рассматривается коммуникативный или интерактивный ход. Коммуникативный / интерактивный ход построен на сочленении двух или более дискурсивных актов, которые, в свою очередь, рассматриваются Л.М. Михайловым как минимальные единицы речевой деятельности, отвечающие одной коммуникативной интенции [4, с. 26]. Понятие коммуникативного хода достаточно активно используется в прагматике дискурса [5]. Коммуникативный ход – минимальная диалогическая единица, связанная с предыдущим коммуникативным ходом и ее нельзя рассматривать вне реакции партнера. Организация и координация совместных действий, совершаемых собеседниками, является важной психологической и структурной составляющей общения и взаимодействия коммуникантов. Эффективность взаимодействия и взаимопонимания в ходе делового общения достигается при условии соблюдения последовательности коммуникативных ходов, адекватно отражающих цель и установку действия. При этом следует заметить, что деловое общение строится на субъектно-субъектной основе при равенстве позиций участников коммуникации. Передавая ходы друг другу, коммуниканты достигают желаемого эффекта в общении, что составляет интерактивный аспект коммуникации.

Деловая беседа (полилог или диалог) – результат совместной деятельности участников дискурса. Структура общения подтверждает, что говорящие сменяются и выступают то в роли говорящего, то в роли слушающего, осуществляя при этом передачу речевой инициативы друг другу. В основе смены говорящих лежит простой принцип: каждый перевод – это заданное правилами закономерное завершение речевого фрагмента [6, с. 696]. Например, если первая реплика – вопрос, то вторая – ответ; приветствие сопровождается приветствием, а просьба – ее принятием или отклонением. Этот организующий принцип, так называемый «принцип последовательности», задает простейшую схему построения разговора, на основе которой описываются более сложные варианты. В обучении ведению дискурса на основе модели когнитивной структуры деловой беседы важным является то, что на начальном этапе необходимо развивать умения пользоваться простейшей схемой построения дискурса, на основе которой обучающиеся могут воспроизводить его усложненные инварианты.

Таблица 3 – Стратегии регуляции взаимодействия участников коммуникации

Знания	Стратегии	Действия
– о последовательности и смене коммуникативных ходов в дискурсе и выборе соответствующих языковых средств;	– последовательная смена перспективы ролей участников дискурса (говорящий – слушающий);	– подхватывать и дополнять высказывание партнера, развивать содержащуюся в нем мысль; перехватывать речевую инициативу в случае сбоя в общении;
– о входящих в дискурс типах дискурсивных актов; – о последовательности выполнения дискурсивных актов.	– выстраивание речевой стратегии этапа дискурса;  – речевая мобильность при смене коммуникативных условий реализации деловой беседы и смене типа взаимодействия между коммуникантами	– представить себя / своего коллегу деловому партнеру, уточнить произношение имени / фамилии партнера; – изложить свои условия, при которых возможно принятие предложения; – выразить согласие / несогласие с предложением партнера; – изложить причину или внести свое альтернативное предложение в случае несогласия; – выразить свое отношение к предложению, сделанному партнером; – выразить имплицитно / эксплицитно согласие, полное / частичное несогласие с позицией партнера; – выразить сожаление по поводу невозможности принятия предложения; – нейтрализовать / смягчить замечание по обсуждаемому вопросу.

В диалогическом дискурсе следует учитывать две стороны, обязательно присутствующие в акте общения – говорящего и слушающего. Они могут неоднократно меняться ролями

в ходе коммуникации. Поэтому вся система обучения, начиная с презентации акта общения и заканчивая этапом свободного общения обучаемых в конкретной ситуации, должна принимать во внимание деятельность как говорящего, так и слушающего и быть направлена на формирование у обучаемых стратегий регуляции взаимодействия коммуникантов, которые реализуются через соответствующие действия и структурируют указанные выше знания (таблица 3).

#### 4. Ориентация на социальные роли

В процессе делового общения одним из важнейших условий эффективности процесса понимания и порождения диалогического дискурса является определение социальной роли и статуса его участников, так как общение происходит на фоне социального взаимодействия личностей, и «речевая деятельность в каждом отдельном случае – это ролевая речевая деятельность» [7, с. 43]. Именно поэтому при порождении дискурса говорящий вынужден выбирать языковые средства, подчиняясь требованиям, налагаемым на него иноязычной культурой, его собственной социальной ролью и ролью собеседника. Кроме того, дискурс, его структура и тип, условия его протекания, а также его языковое оформление зависят от социокультурных факторов, таких, как социальные роли, ранговые и статусные различия его участников, близость или дистанция в отношениях, степень знакомства.

Идентификация адресата как представителя определенного социума и определение его социального статуса возможны за счет сформировавшегося на основе прошлого опыта говорящего, его представлений о стереотипных ролях и соответствующем им речевом поведении в конкретной ситуации общения. Иначе говоря, модель ситуации в сознании говорящего в качестве одного из компонентов содержит сведения о типе собеседника и его речевых поступках.

Диапазон и степень владения факторами социального характера, т.е. ориентация на социальные роли, близость / дистанция в отношениях, использование ритуально-этикетных форм, являются одним из условий успешного восприятия и порождения дискурса. Результат общения зависит от характера отношений собеседников, социальных ролей, которые они выполняют, их ранговых различий. В иноязычном общении следует учитывать выбор языковых средств с ориентацией на социальные роли, статусные отношения, особенно при приветствии, обращении и прощании. В этой связи коммуникантам необходимы (таблица 4):

Таблица 4 – Стратегии ориентации на социальные роли

Знания	Стратегии	Действия
– о коммуникативном статусе участников общения, обусловленном социальными, коммуникативно-ролевыми отношениями; – о коммуникативном портрете партнера по общению;	– учет характера межличностных отношений коммуникантов и выбор языковых средств, соответствующих ситуации общения; – определение коммуникативного портрета партнера по общению;	– определять социальные роли и характер взаимоотношений коммуникантов и в соответствии с этим осуществлять выбор языковых средств; – определять коммуникативный портрет партнера/ов по общению (возраст / пол / статус / степень знакомства); – устанавливать речевые контакты с собеседником посредством речевых формул приветствия, представления, выражения благодарности, прощания и т.д.
– о социальной дистанции между коммуникантами	– соблюдение необходимой дистанции общения;	– держать необходимую дистанцию с собеседником, соблюдая вежливость и такт.
– о формальности, месте и обстановке общения;	– определение социокультурного фона ситуации;	– использовать речевой этикет и коммуникативную тактику общения в зависимости от условий и социокультурного фона ситуации.

Таким образом, в содержании обучения профессионально ориентированному деловому общению выделяются стратегии задания коммуникативного намерения, стратегии определения и развития темы, стратегии регуляции взаимодействия участников коммуникации и стратегии

ориентации на социальные роли. Стратегии задания коммуникативной интенции ориентируют на развитие умений распознавания, задания и языковой реализации коммуникативного намерения в деловом диалогическом дискурсе. Стратегии определения и развития темы ориентируют на развитие умений обозначения темы высказывания, последовательного ее рассмотрения и развития на основе умелой аргументации. Целью стратегий регуляции взаимодействия участников коммуникации является умение выступать в роли говорящего (адресанта) и слушающего (адресата), соблюдая правила и нормы ведения диалогического дискурса. Стратегии ориентации на социальные роли предполагают умение строить профессиональное деловое общение с учетом социальных ролей коммуникантов и их социально-культурного статуса.

Владение данными стратегиями является неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции специалиста в области экономики как способности строить иноязычное общение в разнообразных социально и профессионально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка.

### Литература

1. Макарова, Е.Л. Обучение средствам метакоммуникации в аргументирующем дискурсе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Л. Макарова. – Москва, 1994. – 311 с.
2. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Тарту : Изд-во Тартуского ун-та, 1974. – 165 с.
3. Маккьюин, К. Дискурсивные стратегии для синтеза текста на естественном языке / К. Маккьюин // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIV. – М. : Прогресс, 1989. – С. 311–356.
4. Михайлов, Л.М. Грамматика немецкой диалогической речи / Л.М. Михайлов. – М. : Высшая школа, 1986. – 110 с.
5. ван Дейк, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 311 с.
6. Sacks, H., Schegloff, E.A., Jefferson, G.A. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation / H. Sacks, E.A. Schegloff, G.A. Jefferson. – *Language*, 1974. – Vol. 50 (4). – Part I. – P. 696–735.
7. Тарасов, Е.Ф. Социально-психологические аспекты этнопсихолингвистики / Е.Ф. Тарасов // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М. : Наука, 1977. – С. 38–54.

Гомельский государственный  
университет им. Ф. Скорины

Поступила в редакцию 03.03.2014

---

## ПРАВО

---

УДК 342.98

### Государственная должность: понятие, признаки, виды

Л.А. КРАСНОБАЕВА

Рассмотрены понятие и признаки государственной должности на основе сравнительного анализа законодательства Республики Беларусь и законодательства стран СНГ. Выявлены характерные черты должности государственного служащего как организационной структуры и отличительные признаки государственной должности. Автором предложен ряд мер, реализация которых необходима для эффективного функционирования и совершенствования организации государственной службы в Республике Беларусь.

**Ключевые слова:** должность, государственные органы, государственные должности, государственная служба, правовой статус.

The paper discusses the concept and features of public post on the basis of a comparative analysis of the legislation of the Republic of Belarus and the legislation of CIS countries. The characteristic features of public service positions as organizational structure and characteristics of the public post are revealed. The author suggests a number of measures that is necessary for the effective functioning of the organization and improvement of the public service in the Republic of Belarus.

**Keywords:** post, public authorities, public officials, public service, legal status.

Государственная должность – это должность с установленным кругом обязанностей по исполнению и обеспечению полномочий данного государственного органа. Государственный орган уполномочен осуществлять строго определенные задачи и функции. В этих целях государство наделяет свои органы государственно-властными полномочиями, т.е. правом принимать общеобязательные решения. Эти полномочия воплощаются в компетенции конкретного государственного органа, закрепленной в соответствующем нормативно-правовом акте. Следовательно, государственная должность включает в себе часть полномочий (права и обязанности), которые являются составной частью компетенции данного государственного органа. Суть государственной должности не столько в характеристике органов или учреждений, в которых она образована, сколько в совокупности полномочий, осуществляемых по этой должности. Государственная должность – это юридическое учреждение полномочий по реализации компетенции государственного органа одним лицом.

Каждый служащий занимает должность, определяющую объем его полномочий, которые и подлежат реализации. Со стороны материального содержания эти полномочия разнообразны и в сфере деятельности и по правовым формам своей реализации. Лица, замещающие государственные должности в Республике Беларусь, напрямую осуществляют полномочия государства и его органов и по сути его олицетворяют своей деятельностью. Определение государственной службы как профессиональной деятельности вызывает необходимость установления качественных характеристик трудовых функций государственных служащих, которые они выполняют при занятии определенной государственной должности, а также установления соответствующих требований к их знаниям и квалификации. Интересы государства и самих служащих требуют четкой классификации должностей государственных служащих.

Трудовой кодекс Республики Беларусь определяет должность как служебное положение работника, обусловленное кругом его обязанностей, должностными правами и характером ответственности [1, ст. 1].

А.И. Турчинов указывает, что должность есть установленная (конституированная) социальная роль, выполняемая человеком в государственных, общественных, частных организациях, предприятиях и учреждениях, содержанием которой являются трудовые функции [2, с. 16].

Статья 4 Закона Республики Беларусь от 14 июня 2003 г. № 204-З «О государственной службе в Республике Беларусь» дает следующее определение: «государственная должность – должность, предусмотренная Конституцией Республики Беларусь, настоящим Законом и иными законодательными актами, либо должность, учрежденная в установленном законодательством порядке как штатная единица государственного органа с определенным для занимающего ее лица кругом обязанностей по исполнению и обеспечению полномочий данного государственного органа» [3].

Государственным служащим является гражданин Республики Беларусь, занимающий в установленном законодательством порядке государственную должность, наделенный соответствующими полномочиями и выполняющий служебные обязанности за денежное вознаграждение из средств республиканского или местного бюджетов либо других предусмотренных законодательством источников финансирования» [3, ст. 5].

Закон Республики Беларусь от 20 июля 2006 г. № 165-З «О борьбе с коррупцией» определяет государственных должностных лиц и лиц, приравненных к государственным должностным лицам [4, ст. 1]. Уголовный кодекс Республики Беларусь от 9 июля 1999 г. № 275-З выделяет должностных лиц и должностных лиц, занимающих ответственное положение [5, ст. 4]. Кодекс Республики Беларусь «Об административных правонарушениях» от 21 апреля 2003 г. № 194-З под должностным лицом понимает «физическое лицо, постоянно, временно или по специальному полномочию выполняющее организационно-распорядительные или административно-хозяйственные функции, либо лицо, уполномоченное в установленном порядке на совершение юридически значимых действий, а также государственный служащий, имеющий право в пределах своей компетенции отдавать распоряжения или приказы и принимать решения относительно лиц, не подчиненных ему по службе» [6, ст. 1.3].

Правового акта, устанавливающего исключительный перечень государственных должностей в Республике Беларусь, нет. Государственные должности следует отличать от должностей государственной службы. Последние устанавливаются конституцией, законами для обеспечения исполнения полномочий государственных органов. Понятие должности государственной службы является основополагающим для определения правового статуса государственного служащего и порядка прохождения им любого вида государственной службы на должностях, указанных в соответствующих перечнях.

Должность государственной службы – комплексное правовое образование, элементы которого регулируются нормами административного, конституционного, трудового, финансового и других отраслей права. Под должностью государственной службы понимается учрежденная в установленном порядке первичная структурная (организационная) единица государственного органа (учреждения), определяющая функциональное предназначение, полномочия и ответственность замещающего ее лица, а также расходы его нанимателя (государства) на его содержание и создание условий для выполнения им должностных обязанностей. В штатном расписании государственного органа (учреждения) указываются наименование, место и роль должности, перечень должностей, кому они подчинены, кто им подчинен. Внутренняя структура любого государственного органа (учреждения) рассматривается как определенная система различных по своему назначению и уровню должностей.

Например, в Федеральном законе «О системе государственной службы Российской Федерации» от 27 мая 2003 г. № 58-ФЗ [7] содержатся некоторые признаки должности государственной службы, по которым ее можно отличить от должностей, имеющих иной правовой статус: должностей, не относящихся к должностям государственной службы; должностей муниципальной службы; выборных должностей в органах местного самоуправления, в органах профессионального союза.

Первый отличительный признак должности государственной службы состоит в том, что круг наименований должностей государственной службы, указывающих на их функциональное предназначение, точно очерчен соответствующими реестрами. Важность данного признака определяется тем, что в зависимости от функционального предназначения должностей, выраженного в их наименованиях, различаются виды государственной службы [8, с. 92].

Второй отличительный признак должности государственной службы состоит в том, что объем полномочий по конкретной должности, включенной в перечень должностей

соответствующего вида государственной службы, ограничен тем кругом обязанностей, которые вытекают из полномочий того или иного государственного органа.

В Российской Федерации Федеральный закон от 27 июля 2004 г. N 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» трактует понятие государственной должности следующим образом: «государственные должности – должности, устанавливаемые Конституцией Российской Федерации, федеральными законами для непосредственного исполнения полномочий федеральных государственных органов, и должности, устанавливаемые конституциями (уставами), законами субъектов Российской Федерации для непосредственного исполнения полномочий государственных органов субъектов Российской Федерации» [9]. Указом Президента Российской Федерации от 11 января 1995 г. № 32 «О государственных должностях Российской Федерации» установлен сводный перечень государственных должностей Российской Федерации [10].

Должности государственной гражданской службы распределяются по категориям в соответствии с законодательством Российской Федерации: руководители, помощники (советники), специалисты, обеспечивающие специалисты. Должности гражданской службы подразделяются также на группы: высшие должности гражданской службы, главные, ведущие, старшие и младшие [9, ст. 9].

Согласно Закону Украины «О государственной службе» от 17 ноября 2011 года № 4050, должность – это определенная структурой и штатным расписанием первичная структурная единица государственного органа и его аппарата, на которую возложен установленный нормативными актами круг служебных полномочий. Должностными лицами в соответствии с настоящим Законом считаются руководители и заместители руководителей государственных органов и их аппарата, другие государственные служащие, на которых законами или иными нормативными актами возложено осуществление организационно-распорядительных и консультативно-совещательных функций [11].

В соответствии со статьей 1 Закона Республики Казахстан «О государственной службе» от 23 июля 1999 года N 453 «государственная должность – структурная единица государственного органа, на которую возложен установленный нормативными правовыми актами круг должностных полномочий и должностных обязанностей» [12]. Государственная служба в Казахстане – это деятельность государственных служащих в государственных органах по исполнению должностных полномочий, направленная на реализацию задач и функций государственной власти. Государственный служащий – гражданин Республики Казахстан, занимающий в установленном законодательством порядке оплачиваемую из республиканского или местного бюджетов либо из средств Национального банка Республики Казахстан должность в государственном органе и осуществляющий должностные полномочия в целях реализации задач и функций государства. Должностное лицо – лицо, постоянно, временно или по специальному полномочию осуществляющее функции представителя власти либо выполняющее организационно-распорядительные или административно-хозяйственные функции в государственных органах .

Категория государственных служащих в США включает как должностных лиц, вспомогательно-технический персонал, связанный с реализацией государственно-властных полномочий, так и работников по найму (в том числе преподавателей государственных учебных заведений, рабочих государственных предприятий и сферы коммунального обслуживания). В США «государственным служащим» («government employee») или «служащим общественного сектора» («public employee») в широком смысле считается любое лицо, труд которого оплачивается из бюджета федерации, штата или местного органа власти. Соответственно, широко употребляемые в американской литературе термины «гражданская служба» («civil service»), «публичная служба» («public service»), «правительственная служба» («government service») зачастую носят характер синонимов [13, с. 27].

Гражданскими (государственными) служащими Великобритании являются работники министерств (департаментов) и центральных ведомств, получающие заработную плату из средств, выделяемых парламентом. Государственная служба Германии представлена на трех уровнях (федерации, земель и общин) и регулируется федеральными законами по единой

системе. Для всех трех уровней установлена единая система званий, чинов, рангов, единые правила прохождения службы, права и обязанности, ограничения и гарантии, система пенсионного обеспечения и оплаты труда [13, с. 58; с. 84].

Служебные права и обязанности государственных служащих обладают единством, своеобразие которого состоит в том, что их права одновременно являются обязанностями, ибо они должны использоваться в интересах службы, а обязанности – правами, ибо в противном случае их (обязанности) нельзя будет осуществить [14, с. 145].

Существуют различные точки зрения на определение понятия «государственная должность».

По мнению Ю.Н. Старилова, «государственная должность – это часть государственной власти, переданной тому лицу, которое занимает эту должность. Государственным служащим является лицо, замещающее должность в установленном порядке; оно включается в штат служащих, получает соответствующий квалификационный разряд (ранг, классный чин, звание) и занимает свое место в иерархии государственной администрации» [15].

В.М. Манохин дает следующее определение: «государственно-служебная должность – это часть организационной структуры государственного органа (организации), обособленная и закрепленная в официальных документах, с соответствующей частью компетенции государственного органа (организации), предоставляемой лицу – государственному служащему в целях ее практического осуществления» [16].

Согласно Л.А. Гурьевой, «должность – это установленная (конституированная) социальная роль, выполняемая человеком в государственных, общественных, частных организациях, предприятиях и учреждениях. Она может быть занятой или вакантной. Должность предопределяет требования, предъявляемые к лицу, претендующему на данную должность, устанавливает служебные права и обязанности служащего» [17].

Государственные должности, замещаемые государственными служащими, составляют в своей совокупности институт государственной службы. Вне государственных должностей государственной службы не существует.

Из определения можно выделить характерные признаки государственной должности:

- 1) принадлежность государственному органу;
- 2) объем полномочий ограничен кругом обязанностей, которые вытекают из полномочий данного государственного органа;
- 3) оплата труда по исполнению должностных обязанностей производится за счет средств, предусмотренных бюджетом;
- 4) государственный служащий несет ответственность в соответствии с законодательством за действия либо бездействия, связанные с исполнением должностных обязанностей.

В зависимости от вида государственной власти государственная служба может быть в представительных органах, судебных органах, органах исполнительной власти и иных органах.

Н.В. Бровка полагает, что государственные должности подразделяются в зависимости от характера и объема полномочий на:

- 1) представителей административной власти – лиц, имеющих право предъявлять юридически властные требования (предписания, указания) и применять меры административного воздействия к органам и лицам, не находящимся в их подчинении (например, работники милиции);
- 2) оперативный состав – государственных служащих, выполняющих работу, непосредственно определяемую задачами данного органа, в качестве специалистов (например, юристы-консультанты);
- 3) вспомогательный состав – государственных служащих, служебная деятельность которых не предполагает совершения действий, которые влекут юридические последствия и влияют на содержание решений данного органа (например, технические секретари) [18].

Таким образом, государственная должность характеризуется следующими признаками:

- 1) является частью организационной структуры государственного органа;
- 2) включает в себя часть компетенции государственного органа, установленной в нормативных правовых актах.

С организационной точки зрения должность представляет собой определенную структурную единицу, находящуюся в системе государственной службы. Должность также определяет круг задач, которые передаются одному государственному служащему или группе служащих, занимающих однотипные должности в государственных органах. При осуществлении должностных функций он должен исполнять содержащиеся в законодательных и иных нормативных правовых актах служебные функции и задачи.

Можно выделить следующие основания государственной должности: *организационное основание*, которое составляет содержание основных задач, функций и направлений деятельности, которые предписываются конкретной должностной позиции; *правовое основание* – совокупность полномочий и ответственности (объем власти), которыми наделяется должность; *информационно-коммуникативное основание*, раскрывающее должность в системе информационных и коммуникационных связей, существующих как в самой организации, так и вне; *материальное основание* – различные затраты, связанные с исполнением должности.

Система учета государственных должностей государственных органов Республики Беларусь составляет кадровый реестр [3, ст. 8]. В соответствии с законодательством «поступление на государственную службу осуществляется в соответствии с Конституцией Республики Беларусь и законодательными актами путем назначения, утверждения либо избрания. Поступлению на государственную службу может предшествовать проведение конкурса на занятие государственной должности, а также устанавливаться предварительное испытание. Для лиц, впервые поступающих на государственную службу, проводится квалификационный экзамен в порядке, установленном Президентом Республики Беларусь. Конкурс проводится соответствующим государственным органом, имеющим вакантные должности. Конкурс может быть открытым или закрытым. Для гражданина, поступающего на государственную службу, по соглашению сторон может устанавливаться предварительное испытание на срок от трех до шести месяцев. Предварительное испытание не устанавливается при поступлении на государственную службу путем утверждения, избрания либо по конкурсу. Контракт – трудовой договор, заключенный в письменной форме на определенный срок, содержащий в отношении вопросов поступления, прохождения и прекращения государственной службы особенности по сравнению с общими нормами законодательства о труде.

Таким образом, должность есть комплексное правовое образование, состоящее из норм административного, трудового и иных отраслей права. С помощью должностей обеспечиваются персонализация управленческих функций и прав, обязанностей, четкое разделение труда в аппарате, индивидуализация ответственности служащих. Система должностей имеет большое значение для профессионализации аппарата и повышения уровня его компетентности. Должность как одно из государственных установлений соединяет в себе все основные элементы организационного и правового статуса лица, ее замещающего. В целях обеспечения единства в наименовании должностей на государственной службе, необходимого в повседневной деятельности, их правовом статусе, способах замещения устанавливать единый централизованный в государственном масштабе порядок учреждения государственных должностей.

Правовой статус должности содержит комплекс должностных полномочий, общий для всех должностей и для данной должности. Типовой правовой статус должен определяться, например, реестром должностей государственных служащих, а индивидуальный правовой статус устанавливается по каждой должности на основе типового соответствующим органом.

Правовая форма (категории, группы, виды) закрепления правового статуса должности должна закрепляться в Законе «О государственной службе». Конечным же актом, закрепляющим правовой статус должности, является должностная инструкция.

Должности на государственной службе можно разделить на виды по ряду оснований:

а) по видам деятельности в государственных органах – гражданские, воинские, правоохранительные, специальные;

б) по масштабам действия – типовые и индивидуальные;

в) по способам замещения – выборные, назначаемые, утверждаемые.

Должности могут классифицироваться Законом на группы:

– высшие государственные должности государственной службы;

- главные государственные должности государственной службы;
- ведущие государственные должности государственной службы;
- старшие государственные должности государственной службы;
- младшие государственные должности государственной службы.

### Литература

1. Трудовой кодекс Республики Беларусь: Кодекс Респ. Беларусь, 26 июля 1999 г., // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 1999. – № 80. – 2/70
2. Турчинов, А.И. Управление персоналом: учебник / Общ. ред. А.И. Турчинова. — М. : Изд-во Уп 66 РАГС, 2002. – 488 с.
3. О государственной службе в Республике Беларусь: Закон Респ. Беларусь, 14 июня 2003 г., № 204-3 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2003. – № 70. – 2/953.
4. О борьбе с коррупцией: Закон Респ. Беларусь, 20 июля 2006 г., № 165 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2006. – № 122. – 2/1262
5. Уголовный Кодекс Республики Беларусь: Кодекс Респ. Беларусь, 9 июля 1999 г., // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 1999. – № 76. – 2/50
6. Кодекс Республики Беларусь об административных правонарушениях: Кодекс Респ. Беларусь, 21 апр. 2003 г., // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2003. – № 63. – 2/946
7. О системе государственной службы Российской Федерации: Федер. закон Рос. Федерации, 27 мая 2003 г., N 58-ФЗ // Режим доступа: <http://base.garant.ru>. – Дата доступа: 1.12.2013.
8. Административное право: учебник: изд. второе, перераб. и доп. / Л.Л. Попов; под ред. Л.Л. Попова – М.: Юристъ, 2005 – 370 с.
9. О государственной гражданской службе Российской Федерации: Федер.закон Рос. Федерации, 27 июля 2004 г., N 79-ФЗ // Режим доступа: <http://base.garant.ru>. – Дата доступа 1.12.2013.
10. О государственных должностях Российской Федерации: Указ Президента Рос. Федерации, 11 янв. 1995 г., № 32 // Режим доступа: <http://base.garant.ru> – Дата доступа 1.12.2013.
11. О государственной службе: Закон Украины, 17 ноября 2011., № 4050 // Режим доступа: <http://nizhn.dza.gov.ua/> – Дата доступа 1.12.2013.
12. О государственной службе: Закона Респ. Казахстан, 23 июля 1999 г., N 453 // Режим доступа: <http://www.oblstat.pavl.kz> – Дата доступа 1.12.2013.
13. Государственное управление и государственная служба за рубежом. Курс лекций /В.В. Чубинский [и др.]; под общ. ред. проф. В.В. Чубинского. – СПб. : Образование – Культура; СЗАГС, 1998. – 272 с.
14. Алехин, А.П. Административное право РФ. Часть I. / А.П. Алехин, Ю.И. Козлов – М. :Зерцало, 1994 – 608 с.
15. Стариков, Ю.Н.: Служебное право. Учебник. – М. : Издательство: БЕК, 1996 – 668с.
16. Манохин, В.М. Российское административное право / В.М. Манохин, Ю.С. Адушкин М. : Юристъ, 2006. – 324с.
17. Гурьева, Л.А. Правовые основы государственной службы – Сыктывкар : Коми республиканская академия государственной службы, 2002 – 120 с.
18. Бровко, Н.В. Административное право: учебник для вузов / Н.В. Бровко, М.Б. Смоленский, Ю.А. Соколова – М.; Ростов-на-Дону : МарТ, 2003. – 365 с.

УДК 342.571

## К вопросу о соотношении непосредственной и представительной форм демократии в Украине на примере института референдума

Е.А. ПАВШУК

Исследуются основные проблемы реализации непосредственной и представительной форм демократии в контексте их соотношения в современном украинском государстве на примере института всенародного референдума, а также предлагаются пути их разрешения.

**Ключевые слова:** народовластие, непосредственная демократия, представительная демократия, всенародный референдум.

The paper considers the main problems of implementation of direct and representative forms of democracy in the context of their relations in the modern Ukrainian state institute on the example of a national referendum. The ways to resolve these problems are suggested.

**Keywords:** democracy, direct democracy, representative democracy, national referendum.

Одним из предметов научного исследования конституционного права является понятие и соотношение на практике двух форм или подсистем демократии – непосредственной и представительной. Неоднозначность и дискуссионность вопросов относительно их содержания, субъектов, механизма реализации, институтов делает проблему крайне актуальной.

Задачей этой статьи является анализ теоретических и практических аспектов соотношения, а также тенденции совместной реализации институтов прямой и представительной демократии. В качестве примера рассматривается применение в Украине всенародного референдума как способ утверждения решений парламента, очерчены основные проблемы в этой сфере и предложены пути их разрешения.

Проблема соотношения непосредственной (прямой) и представительной демократии разрабатывалась длительное время в мировой науке. Идея непосредственной демократии, по мнению Ж.-Ж. Руссо, заключалась в том, что воля народа не может быть представляема и передаваема. В свою очередь депутаты не являются носителями воли избирателей [9, с. 221]. Эта концепция «чистого» народовластия не нашла поддержки в науке, а, напротив, вызвала ряд замечаний, в частности, о невозможности его осуществления в обширных по территории государствах, а также о недостаточной образованности народной массы для того, чтобы принимать законы (Ш.Л. Монтескье, Э.-Ж. Сийес, Г. Эллинек).

Подобные доводы и стали основой формирования идеи представительного правления, которое, будучи опосредованным выборами, способно реализовать принцип народного суверенитета. Такая концепция привела к образованию института парламентаризма как оплота власти народа в государстве. Несмотря на устоявшийся универсализм представительного органа, даже в современной науке авторы некоторых моделей демократии не идеализируют роль парламента (например, партисипаторной демократии). Это главным образом связано с невозможностью подмены парламентом участия граждан в политическом процессе. Следует согласиться с позицией Т.В. Калитановой о представительном органе. Воля, которую выражает этот орган, ближайшая к воле народа, но не может полностью совпадать с народной. Кроме того, всевластие парламента может превратиться во всевластие господствующих парламентских сил. Потому задача представительного органа заключается в том, чтобы выявить, раскрыть волю народа и представить в своей воле так, как он ее воспринял. Высокая степень соответствия между этими волями обеспечивается рядом государственных, правовых, партийных и других социально-политических механизмов гражданского общества. Одним из важнейших является разделение власти [3, с. 30–31]. Из этого следует, что народный суверенитет находит свое выражение в том числе и в представительном органе, однако же парламента не способен в полной мере передавать народную волю. На наш взгляд, парламента по своей природе является властью установленной, но не устанавливающей, хотя и справедливо может

считаться демократическим продуктом совместного функционирования государства и общества. Принятие же окончательного решения должно всегда оставаться за народом.

Ответить на вопрос, кто именно имеет право повелевать, способна концепция верховенства власти. Верховенством власти обладает носитель законной власти, однако он не всегда оказывается носителем власти фактической. Очевидно, что многомиллионный народ никогда не может править сам собой в прямом смысле этого слова. Необходимо согласиться с тем, что народ – совокупность составляющих данное сообщество людей – не способен, будучи взятым в целом, осуществлять функции управления. Однако, вероятно, нет такого современного общества, которое, так или иначе, не провозглашало бы в качестве своего основополагающего принципа, что верховная власть принадлежит народу. Обоснованным является утверждение Р. Арона о том, что меняются только правовые или политические процедуры, посредством которых эта законная власть передается от народа конкретным лицам. Так, согласно идеологии фашистских режимов, подлинная воля народа выражается лишь одним человеком (фюрером) или партией. Согласно идеологии коммунистических режимов, законная власть выражает волю пролетариата, орган этой власти – коммунистическая партия. Либерально-демократические режимы провозглашают: при верховенстве власти народа гражданам предоставлена свобода выбора между кандидатами на реализацию власти. Иначе говоря, режимы отличаются друг от друга процедурами выбора политических руководителей, способами назначения носителей реальной власти, условиями перехода от фикции верховенства власти к подлинной власти [8, с. 21]. То есть, в качестве промежуточного вывода следует отметить, что различное толкование носителя власти породило два основных подхода к пониманию народовластия: непосредственное и представительное, оба из которых неоднозначны по своей природе.

Несмотря на научные дискуссии по поводу прямой и представительной демократии, на практике уже традиционным стало сочетание во многих государственных системах мира этих ее форм с перемещением равновесия в одну или другую сторону в зависимости от ситуативных требований граждан. И не будет преувеличением сказать, что государства с устоявшимися парламентскими традициями сегодня чаще обращаются к референдумной практике. Так, в Великобритании впервые за многовековую историю в 1975 г. был проведен референдум о вступлении в Европейский Союз, а в 2011 г. о переходе на новую систему депутатских выборов – голосования с предпочтениями [2]. Но это далеко не означает полного забвения представительной формы демократии. Л. Ле Дюк справедливо обращает внимание на статистические показатели, которые свидетельствуют о том, что, несмотря на рост процентных показателей применения референдумов, большинство представительных демократий продолжают оставаться ближе к позициям чистой представительной демократии. И только Швейцария и некоторые американские штаты (Калифорния, Орегон) больше приближены к позициям прямой демократии [6, с. 22].

Наиболее точно передать соотношение непосредственной и представительной форм демократии в современной Украине можно не только через призму анализа института парламентаризма в системе «выборы – представительный орган», но и через применение всенародного референдума в противовес и на утверждение решений парламента. Безусловным преимуществом стало признание Конституцией Украины народа единственным носителем и источником власти, который реализует ее непосредственно и через органы государственной власти, органы местного самоуправления (ч. 2 ст. 5). Право определять и изменять конституционный строй принадлежит исключительно народу Украины и не может быть узурпировано государством, ее органами и должностными лицами (ч. 3 ст. 5). Эти положения, фактически, закрепили принцип приоритетности непосредственного народовластия по отношению к представительному с точки зрения его происхождения, содержания, юридической силы актов и прочее. Наивысшим проявлением такого преимущества является принятие новой конституции путем проведения всеукраинского референдума и внесение изменений в действующую, решение вопросов суверенитета, территориальных изменений и т.д. Вместе с тем, Конституция Украины 1996 г. была принята Верховной Радой Украины без ее вынесения на всеукраинский референдум, чем поставила под сомнение правосубъектность украинского народа.

Вопрос учредительной власти народа с момента принятия Основного закона Украины является предметом дискуссии среди ученых-конституционалистов. В период после провозглашения независимости и подтверждения Акта на всеукраинском референдуме 1 декабря 1991 г.

и до принятия Конституции 1996 г. в государстве действовала Конституция УССР 1978 г. Согласно ее предписаниям новый Основной Закон мог быть принят парламентом. Однако в ней же была норма относительно возможности вынесения на всенародное обсуждение и голосование важнейших вопросов государственной жизни (ст. 5) [5].

Решения Конституционного Суда Украины относительно вопроса принятия Основного Закона парламентом дают понимание учредительной власти следующим образом. Принятие Конституции Украины парламентом было непосредственным актом реализации суверенитета народа, который лишь единожды уполномочил Верховную Раду Украины на ее принятие (решение от 11 июля 1997 г. № 3-зп). Примечательно, что позже Конституционный Суд Украины отметил, что в этом случае учредительная власть была осуществлена парламентом (решение от 3 октября 1997 г. № 4-зп). Считаю справедливой критику Ю.Г. Барабаша позиций Конституционного Суда Украины относительно «народно-молчаливой легитимности, которую приобрел действующий конституционный строй Украины» [1, с. 35]. Даже если принять действия парламента за правомерные, непонятно, по каким именно «неуловимым» учредительным каналам Верховная Рада Украины получила от Украинского народа такое право.

Вопрос о порядке принятия новой Конституции Украины на всеукраинском референдуме снова возник с принятием Закона Украины «О всеукраинском референдуме» 6 ноября 2012 г., в котором народу предоставляется право принятия новой редакции Конституции, а также внесения изменений в действующую по собственной инициативе. В этой связи положения данного Закона Украины считаем неконституционными, ведь подобные правомочия народа не были закреплены в самой Конституции Украины, мало того, этот закон не приобрел статуса конституционного. Несмотря на это, такое определение предмета всеукраинского референдума все же способно защитить народный суверенитет от возможной узурпации со стороны государства и его органов, но требует обязательного закрепления в Основном Законе.

Не только принятие новой Конституции Украины вызывает существенные дискуссии, но и порядок изменения конституционного строя Украины. Положениями Основного Закона предусмотрено право народа на определение и изменение конституционного строя (ч. 3 ст. 5), однако ни сама Конституция Украины, ни Конституционный Суд Украины в своих решениях не дает содержательную характеристику этому понятию, трактуя вложенный в него смысл. Важным в этом контексте является то, что внесение парламентом изменений в разделы Конституции Украины, не требующие утверждения всеукраинским референдумом (все, кроме I, III, XIII), может повлечь изменения самого конституционного строя, что будет нарушением упомянутого конституционного положения. Это подтверждает тот факт, что решениям народа об изменении конституционного строя должно предшествовать четкое представление этого понятия всеми государственными органами и структурами с целью не допустить узурпации. Например, подобными изменениями конституционного строя в зависимости от его толкования могут быть названы, в частности, изменения формы правления с президентско-парламентской на парламентско-президентскую в 2004 г. и в 2014 г. и внесение Верховной Радой Украины изменений в соответствующие разделы Конституции Украины, не утвержденные всенародным голосованием. Выходом из сложившейся ситуации может стать либо полное исключение оценочного понятия «конституционный строй» из Основного Закона, либо его скорейшее толкование органом конституционной юрисдикции. Все это дает основания утверждать, что новая Конституция Украины, разработанная и принятая Верховной Радой Украины, должна быть утверждена всенародным референдумом, так как является фактическим изменением конституционного строя.

Наряду с конституционным упоминаемый Закон Украины определил еще несколько видов референдума: законодательный, ратификационный и общий. Как и за рубежом, результаты проведения отдельных видов референдума в Украине как института непосредственной демократии вступают в определенные противоречие с результатами деятельности парламента как законодательного органа. Например, возможность проведения законодательного референдума объективно ставит под сомнение имманентность законотворческой функции парламента, особенно если такой референдум проводится по решению главы государства – президента, принятым по его собственному усмотрению (если такое право за Президентом Украины все же будет закреплено, что считаем уместным) [11, с. 12]. Существенно

также и то, что законодательный референдум, который проводится по решению парламента, выглядит как «отказ» законодательного органа от осуществления соответствующих полномочий. Реализация законотворческой функции непосредственно народом в результате такого «отказа» может трактоваться как причина проверки адекватности депутатского корпуса требованиям, вытекающим из содержания принципа народного суверенитета. Именно в связи с этим, например, в ст. 105 Конституции Эстонской Республики установлено, что в случае, если законопроект, вынесенный по решению парламента на референдум, не будет поддержан определенным большинством голосов, назначаются внеочередные парламентские выборы [4]. В этом также можно увидеть столкновение на практике прямой и представительной демократии. Но, к сожалению, пути разрешения таких коллизий не были указаны в украинском законодательстве, а их устранение требует детального анализа и комплексного подхода.

Народовластие – это не только право принимать участие в референдумах и выборах, а и ряд коллективных политических прав. Е.А. Чуб считает, что общности, способной к демократической политике, можно достичь только в ассоциативных связях, которые защищаются и постоянно укрепляются государством. Объединения граждан принимают активное участие в политической жизни общества в таких формах как привлечение в проведение выборов, референдумов, всенародных обсуждений, направление коллективных письменных обращений к органам государственной власти, совершение общественного контроля [10, с. 178]. В связи с этим следует подчеркнуть, что институтами непосредственной (прямой) демократии являются выборы и всенародные референдумы. Остальные – обсуждения, обращения, контроль – являются институтами партисипаторной демократии, поскольку не выражают воли всего народа, каких бы важных вопросов они не касались. Институтом представительной демократии традиционно выступает парламента, в лоне которого реализуются такие методы делиберативной демократии как политический диалог, дискурс и обсуждение в принятии государственных решений. И только в совокупности все институты демократии способны обеспечить открытость и гласность законотворчества и влияния на принятие политических решений.

Сегодня демократию уже нельзя толковать слишком узко. Следовательно, слова Й. Шумпетера, что демократия является устройством для принятия политических решений, в котором индивиды получают власть путем конкурентной борьбы за голоса избирателей, не отражают истинной сущности демократических процессов. Это означает, что только в комплексе институты непосредственной и представительной, партисипаторной и делиберативной демократии представляют ценность для общества. Для полноценной реализации демократических идей необходимо также одновременное функционирование институтов государства и институтов гражданского общества. В таком сочетании будет обеспечиваться принцип двухсторонней демократической связи между выборными органами, общественными организациями, политическими партиями, СМИ и гражданами. Только в таком случае не будет возникать потребности антагонистически противопоставлять различные формы демократии. К тому же современные демократические процессы свидетельствуют, что происходит постепенное смещение политической сферы с институционального формата в формат взаимодействия, обмена и дискуссии. Если несколько веков назад народ боролся за возможность выбрать своих представителей в законодательный орган, считая его центром власти народа в государстве, то сегодня, несмотря на политические процессы, он находит другие, неинституциональные способы воздействия на власть. Так, народ может теперь контролировать ее через общественные объединения, слушания, экспертизы и другими методами, отличными от выборов. Если будет существовать настоящий обмен мнениями и потребностями между народом и властью, не сводящийся к конфронтации между большинством и оппозицией, тогда созданные демократические институты будут служить идее взаимодействия.

Исходя из изложенного, следует подчеркнуть, что приоритет одной формы демократии над другой и, как следствие – ее уничтожение или поглощение, недопустим. Ввиду политических конфликтов, имеющих место в современном украинском государстве, наиболее популярными являются идеи непосредственного народовластия и стремление народа участвовать в принятии государственных решений. Это обусловлено главным образом недоверием к органам государственной власти, в том числе и к парламента. Соотношение непосредственной и представительной форм демократии проявляется в совместных механизмах реализации их

институтов. Поэтому компетенция представительного органа в вопросах, касающихся народных референдумных инициатив, должна быть соразмерна обеспечению институциональных и процедурных гарантий осуществления прямого народовластия в Украине. В связи с этим в сфере проведения референдумов существует необходимость следующих преобразований: обеспечить официальное толкование понятия «конституционный строй», касающегося правосубъектности Украинского народа; привести в соответствие с положениями Конституции Украины предписания Закона Украины «О всеукраинском референдуме» об изменении и принятии Основного Закона по народной инициативе; разграничить полномочия Верховной Рады Украины, Президента Украины и украинского народа, отдавая несомненное предпочтение последнему.

### Литература:

1. Барабаш, Ю.Г. Вопросы непосредственной демократии в теории и практике конституционного права Украины / Ю.Г. Барабаш // Конституционно-правовые основы народовластия в России и Украине: сб. науч. трудов. – Харьков : Право, 2012. – с. 29–52.
2. В Великобритании пройдет референдум по изменению избирательной системы [Электронный ресурс]. – Вести. – 05.05.2011. – Режим доступа: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=450154>. – Дата доступа: 26.12.2013.
3. Калитанова, Т.В. Власть в демократическом государстве: основы институционализации и функционирования: дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / Т.В. Калитанова. – Саратов, 2004. – 264 с.
4. Конституция Эстонской Республики, принята 28 июня 1992 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.president.ee/ru/republic-of-estonia/constitution-of-the-republic-of-estonia/index.html>. – Дата доступа: 26.12.2013.
5. Конституція (Основний Закон) Української Радянської Соціалістичної Республіки, прийнята 20 квітня 1978 р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gska2.rada.gov.ua/site/const/istoriya/1978.html>. – Дата доступа: 26.12.2013.
6. Ле Дюк, Л. Учасницька демократія : референдуми в теорії та на практиці / Л. Ле Дюк; перекл. з англ. Р. Ткачук; гол. ред. і автор передмови Дж. Перлін; наук. ред. З. Гриценко. – Харків : Центр Освітніх ініціатив, 2002. – 160 с.
7. Манен, Б. Принципы представительного правления / Б. Манен. – СПб.: Изд-во Европ. Ун-та, 2008. – 323 с.
8. Реймон, А. Демократия и тоталитаризм / А. Реймон; пер. с фр. Г.И. Семенова. – М. : Текст, 1993. – 145 с.
9. Руссо, Ж.-Ж. Трактаты / Ж.-Ж. Руссо. Отв. ред. А.З. Манфред / Пер. с фр. – М. : «Наука», 1969. – 703 с.
10. Чуб, О.О. Загальна характеристика форм безпосередньої та представницької демократії в аспекті функціонування державної влади в Україні / О.О. Чуб // Демократичні засади організації і функціонування вищих органів державної влади України: монографія / Ю.Г. Барабаш, І.І. Дахова, О.П. Євсєєв та ін.; за заг. ред. Ю.Г. Барабаша. – Х. : Право, 2013. – с. 157–192.
11. Шаповал, В. Референдум як форма безпосередньої демократії / В. Шаповал // Вибори та демократія. – 2005. – №3. – с. 4–18.

Национальный университет  
«Юридическая академия Украины  
им. Ярослава Мудрого»

Поступила в редакцию 25.06.2014

## Правовое регулирование участия суда на стадии обжалования постановления по делу об административном правонарушении

Т.В. СЕНЬКОВА

Рассмотрены вопросы, касающиеся реализации норм о порядке обжалования (опротестования) постановлений по делам об административных правонарушениях, а также рассмотрения жалоб (протестов) и вынесения решений по ним в процессе деятельности судов. Приведены предложения по уточнению положений, определяющих подсудность при рассмотрении жалоб (протестов) на постановления по делам об административных правонарушениях, по определению оснований возврата и отказа в принятии жалобы (протеста), по разъяснению оснований к отмене постановлений по делам об административных правонарушениях.

**Ключевые слова:** общий суд, административный процесс, обжалование (опротестование) постановлений по делам об административных правонарушениях, подсудность, возврат жалобы, отказ в принятии жалобы, отмена постановления по делу об административном правонарушении.

The article discusses issues relating to the implementation of the rules on how to appeal (protest) cases concerning administrative offenses and complaints (protests) and make decisions on them in the activities of the courts. The author gives specific suggestions to clarify the provisions of determining jurisdiction in appeals (protests) to resolution on cases of administrative offenses, in determining the grounds upon return and refusal to accept the appeal (protest) and explaining the reason to the cancellation judgment in the case of an administrative offense.

**Keywords:** court, administrative process, appeal (protest) cases concerning administrative offenses, jurisdiction, returns complaints, refusal to accept the complaint, cancellation judgment in the case of an administrative offense.

Конституционные гарантии защиты прав и свобод компетентным, независимым и беспристрастным судом реализуются при применении отраслевого законодательства, находя в нем свое развитие. В административно-деликтном законодательстве они отражаются при правовом регулировании стадии обжалования (опротестования) постановлений по делам об административных правонарушениях. Эта стадия является факультативной, что, однако, не уменьшает ее значения и важности. А.П. Ключниченко, Д.Н. Бахрах, М.Я. Масленников и другие ученые в своих работах справедливо отмечали, что обжалование (опротестование) постановлений по делам об административных правонарушениях является важнейшим средством обеспечения законности и восстановления нарушенных прав. Вопросы правового регулирования стадии обжалования постановлений по делам об административных правонарушениях рассматривались также А.Н. Крамником, В.А. Кругловым, Д.А. Плетеневым, О.И. Чуприс и некоторыми другими. Несомненного внимания заслуживают проблемы, поднимаемые в литературе юристами-практиками. Но, несмотря на постоянное развитие правовой мысли и совершенствование административно-деликтного законодательства, нерешенными остаются некоторые взаимосвязанные вопросы правового регулирования участия суда в стадии обжалования постановления по делу об административном правонарушении, имеющие определенное значение в науке и практике. Именно они в качестве цели ставятся в данной статье.

Суды, являясь основными субъектами административного процесса, занимают главенствующее положение на стадии обжалования (опротестования) постановлений по делам об административных правонарушениях. Спецификой компетенции суда при обжаловании (опротестовании) не вступивших в законную силу постановлений по делам об административных правонарушениях является то, что он вправе рассматривать жалобы (протесты) на постановления административных комиссий, комиссий по делам несовершеннолетних, сельских (поселковых) исполнительных комитетов, иных органов, ведущих административный процесс. Исключительность компетенции суда проявляется в том, что пересмотр постановления по делу об административном правонарушении, вступившего в юридическую

силу, допускается только судом. Причем необходимо отметить, что наибольший объем полномочий по рассмотрению жалоб (протестов) имеют общие суды. Учитывая безусловную значимость стадии обжалования постановлений по делам об административных правонарушениях, следует обратить внимание на отдельные вопросы, касающиеся реализации норм о порядке обжалования (опротестования) постановлений, а также рассмотрения жалоб (протестов) и вынесения решений по ним в процессе деятельности судов.

Чтобы обозначить место и роль судов на стадии обжалования постановлений по делам об административных правонарушениях, обратимся к теоретическим административно-правовым подходам, касающимся способов обжалования. В юридической литературе выделяют административный и судебный порядок обжалования постановлений по делам об административных правонарушениях. Помимо этого, Д.Н. Бахрахом были выделены такие варианты обжалования, как альтернативный, последовательный (ступенчатый) и исключительный [1, с. 48]. Российский ученый Г.А. Шевчук классифицировал виды обжалования постановлений по делам об административных правонарушениях по таким критериям, как порядок защиты нарушенных прав, субъект, осуществляющий рассмотрение жалобы (протеста), вид постановления, подлежащего рассмотрению [2, с. 8]. Применительно к современному белорусскому административно-деликтному законодательству, используя формально-правовой подход, можно выделить следующие критерии классификации обжалования (опротестования) постановлений по делам об административных правонарушениях: субъект, вид постановления, порядок обжалования, подведомственность.

*Субъектами, имеющими право на подачу жалобы (протеста)*, в соответствии со ст. 12.1 Процессуально-исполнительного кодекса Республики Беларусь об административных правонарушениях (далее – ПИКоАП) являются: 1). лицо, в отношении которого оно вынесено, потерпевшие, их представители, защитники; 2). руководитель органа, направившего дело об административном правонарушении на рассмотрение, в случае вынесения постановления о прекращении дела об административном правонарушении либо о наложении административного взыскания с прекращением дела об административном правонарушении в части. Право *опротестования* постановления по делу об административном правонарушении принадлежит прокурору.

*В зависимости от вида постановления*, подлежащего рассмотрению при обжаловании (опротестовании), ПИКоАП предусматривает возможность обжалования (опротестования) постановлений как не вступивших, так и вступивших в законную силу.

*По порядку рассмотрения жалобы (протеста)* необходимо выделять административный и судебный порядок. Суть *административного порядка* состоит в том, что жалоба (протест) подается по подчиненности вышестоящему органу государственного управления (должностному лицу). *Судебный порядок* характеризуется тем, что жалоба (протест) подается в суд, уполномоченный ее рассматривать в соответствии с подсудностью.

*По подведомственности* можно выделить *альтернативную*, когда жалоба (протест) по выбору подается или в вышестоящий орган (должностному лицу), или в суд, а также *исключительную* подведомственность, в соответствии с которой жалоба (протест) подается только в суд. Для постановлений, вынесенных государственными органами, не вступивших в законную силу, предусмотрена альтернативная подведомственность. Для постановлений, не вступивших в законную силу, вынесенных судами, – исключительная. Также исключительная подведомственность предусмотрена для обжалования (опротестования) постановлений, вступивших в законную силу, независимо от органа, их вынесшего.

Рассматривая вопрос о подведомственности, отметим, что ПИКоАП не устанавливает запрет на подачу жалобы одновременно в несколько органов, уполномоченных на ее рассмотрение. Поэтому на практике могут иметь место случаи, когда при альтернативной подведомственности жалоба на не вступившее в силу постановление подается как в вышестоящий орган (должностному лицу), так и в суд. Какими должны быть действия судьи в этом случае, законодательно не определено. Например, Кодексом Российской Федерации об административных правонарушениях применительно к особым полномочиям суда по сравнению с другими органами установлено, что в случае, если жалоба на постановление по делу об административном правонарушении поступила в суд и в вышестоящий орган, вышестоящему

должностному лицу, жалобу рассматривает суд [3, ч. 2 ст. 30. 1]. Можно согласиться с мнением о том, что судье необходимо выяснить, где находится дело об административном правонарушении и принято ли решение по жалобе вышестоящим органом. Если дело находится в суде, то судья рассматривает его в соответствии с ПИКоАП. Если решение по жалобе уже принято вышестоящим органом, жалоба подлежит возврату [4, с. 11]. Отсюда следует, что, если дело об административном правонарушении находится в государственном органе, судья не имеет полномочий истребовать его и принять к своему производству.

Тем не менее, анализ видов обжалования постановлений по делам об административных правонарушениях позволяет говорить о приоритетном положении судов по сравнению с другими органами административно-деликтной юрисдикции. Кроме того, в случае, когда жалоба может быть подана или в вышестоящий орган, или в суд, лицо, подающее жалобу на не вступившее в силу постановление по делу об административном правонарушении, должно самостоятельно определить вышестоящий или судебный орган. Определение подчиненности органов государственного управления может представлять сложность, в первую очередь, для граждан. В тоже время, как справедливо отмечается в литературе, определить суд, который является вышестоящим по отношению к суду, вынесшему постановление по делу об административном правонарушении, обычно не сложно, так как суды имеют более простую иерархическую систему, нежели органы государственного управления, что делает их более приближенными к населению [5]. Несмотря на это, проанализировав положения ст. ст. 12.2, 12.3 и 12.11 ПИКоАП, а также Постановления Пленума Верховного Суда Республики Беларусь от 30 сентября 2011 г. № 6 [6], обратимся к отдельным вопросам определения подсудности при обжаловании постановлений по делам об административных правонарушениях.

В ст. 12.3 ПИКоАП устанавливается компетенция судов, рассматривающих жалобы (протесты) на постановления по делам об административных правонарушениях. Однако указанная статья не детализирует компетенцию судов по обжалованию постановлений, не вступивших и вступивших в законную силу, что, на наш взгляд, значительно бы упростило вопросы определения подсудности. В частности, необходимо отметить, что в положениях ПИКоАП нет четкости в определении порядка обжалования постановлений районных (городских) судов, обжалованных до вступления в силу в областной суд. Учитывая инстанционный принцип, данные жалобы (протесты) должны рассматриваться Верховным Судом. Этот вопрос и вариант его решения, а именно совершенствование норм ПИКоАП, обсуждался в литературе [7]. Предлагаемые изменения были внесены. Однако, на наш взгляд, это не устранило нечеткость в подсудности, что обусловило необходимость судебного толкования. В конечном итоге областной суд рассматривает жалобы (протесты) на постановления по делам об административных правонарушениях районных (городских) судов, не вступившие в законную силу, а председатель областного суда – на постановления, вступившие в законную силу. Однако это не уточняется ни ч. 3 ст.12.3, ни ст. 12.11 ПИКоАП, но разъясняется Постановлением Пленума Верховного Суда [6]. Решение же председателя областного суда будет являться окончательным как в отношении постановлений, вынесенных государственными органами, ведущими административный процесс, так и постановлений, вынесенных районными судами.

Таким образом, некоторая юридическая некорректность в формулировке положений ПИКоАП, определяющих подсудность при рассмотрении жалоб (протестов) на постановления по делам об административных правонарушениях, порождает неопределенность и двусмысленность в их понимании, что должно быть устранено путем их уточнения. Считаю, что *в ст. 12.11 ПИКоАП целесообразно предусмотреть порядок обжалования постановлений районных (городских) судов, обжалованных до вступления в силу в областной суд, с учетом разъяснений Постановления Пленума Верховного Суда Республики Беларусь от 30 сентября 2011 г. № 6.*

В продолжение вопроса о субъектах, осуществляющих пересмотр постановлений по делам об административных правонарушениях, необходимо отметить очевидный терминологический дефект. Речь идет о положениях ст. 12.12 ПИКоАП, которая оперирует категориями «должностные лица», «указанные лица», предоставляя право истребовать дело об административном правонарушении для пересмотра постановления, а также право приостановить исполнение постановления по делу об административном правонарушении до разрешения

жалобы (протеста). Поскольку право пересмотра постановлений по делам об административных правонарушениях, вступивших в законную силу, принадлежит только судам, то под «должностными лицами» и «указанными лицами», очевидно, понимаются судьи. Поэтому считаем целесообразным внесение изменений в ст. 12.12 ПИК<sub>о</sub>АП путем замены рассматриваемых терминов термином «судьи».

Одним из важных моментов реализации полномочий суда при рассмотрении жалоб (протестов) на постановления по делам об административных правонарушениях является определение оснований возврата жалобы (протеста) и отказа в ее принятии. В отличие от других процессуальных кодексов ПИК<sub>о</sub>АП не содержит перечня оснований, по которым суд (орган, ведущий процесс) возвращает жалобу (протест) или отказывается в ее принятии. Тем не менее, данные основания могут быть выделены из анализа норм ПИК<sub>о</sub>АП, который показал, что *жалоба (протест) подлежит возврату в случае:*

- неуплаты государственной пошлины при подаче жалобы (ч. 3 ст. 12.2);
- пропуска срока подачи жалобы (протеста) (ч. 2 ст. 12.4);
- нарушения порядка подачи жалобы (протеста), установленного ч. 2 ст. 12.2 ПИК<sub>о</sub>АП.

К основаниям для отказа в принятии жалобы можно отнести следующие:

- отсутствие у лица права подачи жалобы на постановление по делу об административном правонарушении (ст. 12.1);
- не реализовано право на обжалование постановления до вступления его в законную силу (ч. 1 ст. 12.11);
- отказ лица, в отношении которого ведется административный процесс, от исследования доказательств в ходе рассмотрения дела (ч. 4 ст. 11.5), то есть, жалоба (протест) не может быть подана по основанию односторонности, неполноты и необъективности исследования обстоятельств административного правонарушения.

Как правило, возврат жалобы (протеста) не препятствует повторному обращению при условии устранения допущенных недостатков, а также в случае восстановления пропущенного срока на обжалование, если это предусмотрено ПИК<sub>о</sub>АП. Отказ в принятии жалобы отличается от возврата тем, что обоснован наличием оснований, исключающих возможность обращения с жалобой вообще.

Подача жалобы (протеста) на постановление по делу об административном правонарушении является основанием возникновения обязанности рассмотреть ее, проверить, насколько законно и обоснованно вынесено постановление по делу об административном правонарушении. По результатам рассмотрения жалобы (протеста) суд принимает одно из решений, предусмотренных в ст. ст. 12.9 и 12.14 ПИК<sub>о</sub>АП. Если рассматривать право суда на отмену постановления по делу об административном правонарушении, возникает необходимость обратиться к основаниям, по которым может быть принято соответствующее решение. Основания к отмене постановления по делу об административном правонарушении установлены ч. 1 ст. 12.14<sup>1</sup> ПИК<sub>о</sub>АП. Но определение их содержания не приводится в отличие от аналогичных положений гражданско-процессуального или уголовно-процессуального законодательства. Некоторые разъяснения оснований отмены постановления по делу об административном правонарушении содержатся в Постановлении Пленума Верховного Суда от 30 сентября 2011 г. № 6, которые, однако, в полной мере не восполняют пробела ПИК<sub>о</sub>АП. Отмеченное указывает на необходимость более детального анализа обозначенной проблемы.

В соответствии с ч. 1 ст. 12.14<sup>1</sup> ПИК<sub>о</sub>АП основаниями к отмене постановления по делу об административном правонарушении являются:

- 1) односторонность, неполнота и необъективное исследование обстоятельств административного правонарушения;
- 2) существенное нарушение норм ПИК<sub>о</sub>АП;
- 3) неправильное применение норм, устанавливающих административную ответственность.

Необходимость четкого разъяснения указанных оснований обусловлена тем, что суд, принимающий решение об отмене постановления по делу об административном правонарушении, должен указать, какие нормы законодательства нарушены и в чем конкретно состоят нарушения.

Детальное определение сути оснований к отмене постановления могло бы стать полезным руководством для судей и способствовать единообразию правоприменительной практики.

В соответствии с принципами юридической ответственности привлечение к ответственности должно быть обосновано. Обоснованным привлечение к административной ответственности и наложение взыскания будет считаться тогда, когда суд всесторонне, полно и объективно исследовал обстоятельства административного правонарушения. О нарушении принципа обоснованности будет свидетельствовать то, что судом, например, не были исследованы в полной мере обстоятельства и сведения, имеющие значение для правильного рассмотрения дела об административном правонарушении. К ним могут быть отнесены обстоятельства, смягчающие или отягчающие ответственность, сведения о личности лица, в отношении которого ведется административный процесс (возраст, состояние здоровья, наличие несовершеннолетних детей, нетрудоспособных иждивенцев и т. д.). Кроме того, к сведениям, имеющим значение для правильного рассмотрения дела, в соответствии с п. 18 Постановления Пленума Верховного Суда Республики Беларусь от 30 сентября 2011 г. № 6 следует отнести доказательства об отсутствии состава, события административного правонарушения либо о невиновности лица, в отношении которого ведется административный процесс.

Разделяя мнение о том что, понятие необоснованности постановлений по делам об административных правонарушениях тождественно понятию необоснованности приговоров по уголовным делам и решений по гражданским делам [8, с. 155], можно сделать вывод о возможности применения некоторых положений Гражданского процессуального кодекса и Уголовно-процессуального кодекса к процессуально-исполнительному законодательству об административной ответственности. Это, в свою очередь, позволило выделить ключевые признаки, характеризующие односторонность, неполноту, необъективность исследования обстоятельств административного правонарушения, приводящие к необоснованности постановления по делу. Таким образом, *необоснованным необходимо считать постановление по делу об административном правонарушении, в котором:*

- не учтены все обстоятельства, имеющие значение для правильного разрешения дела об административном правонарушении;
- факты, положенные в основу решения, не подтверждены достаточными и достоверными доказательствами;
- изложенные в постановлении об административном правонарушении выводы не соответствуют установленным фактам или содержат существенные противоречия, которые могли повлиять на исход дела.

Обращаясь к вопросу *о существенности нарушения норм ПИК оАП*, отметим, что анализ подходов Т.В. Великой [9, с. 16–17], Ч.С. Кодзаева [10, с. 9], О.В. Панковой [11, с. 230] по данной проблеме позволил сделать вывод что, к существенным нарушениям следует отнести нарушение или неправильное применение процессуальных норм, которые мешают всестороннему, полному и объективному исследованию обстоятельства дела. С нашей точки зрения, в дополнение перечисленным в п.18 Постановления Пленума Верховного Суда Республики Беларусь к *существенным могут быть отнесены* следующие нарушения норм ПИК оАП:

- *дело об административном правонарушении рассмотрено судом или должностным лицом, не имеющим право на его рассмотрение;*
- *при наличии оснований, предусмотренных ст. 9.6 ПИК оАП дело не было прекращено;*
- *нарушены процессуальные сроки наложения административного взыскания, сроки рассмотрения дела об административном правонарушении;*
- *нарушен порядок рассмотрения заявления об отводе (самоотводе) судьи, должностного лица, рассматривающих дело об административном правонарушении или других участников административно-деликтного процесса;*
- *в деле отсутствует протокол судебного заседания, заседания коллегиального органа, за исключением случаев, когда его ведение не обязательно.*

Также считаем возможным уточнить одно из оснований отмены постановления по делу об административном правонарушении, касающееся существенности нарушений и изложить

его следующим образом: «дело об административном правонарушении рассмотрено в отсутствие лица, в отношении которого ведется административный процесс, если оно не было надлежащим образом извещено о времени и месте рассмотрения дела *или уведомило орган, рассматривающий дело об административном правонарушении, о наличии уважительных причин, препятствующих его явке по вызову в назначенный срок*». В то же время могли иметь место обстоятельства, которые не позволили уведомить о наличии таких причин. Лицо, в отношении которого вынесено постановление по делу об административном правонарушении, вправе требовать его отмены, если представит доказательства, свидетельствующие о том, что неявка была вызвана уважительными причинами, о которых не имелось возможности своевременно сообщить, а также доказательства, которые могли повлиять на содержание решения по делу.

К последнему основанию отмены постановления по делу об административном правонарушении в соответствии с ч. 1 ст. 12.14<sup>1</sup> ПИК<sub>о</sub>АП относится *неправильное применение норм, устанавливающих административную ответственность*. Речь идет о нарушении материальных норм КоАП, регулирующих вопросы привлечения к административной ответственности. В качестве примеров можно привести некоторые из указанных в п. 18 Постановления Пленума Верховного Суда Республики Беларусь от 30 сентября 2011 г. № 6. Так, неправильное применение норм, устанавливающих административную ответственность, имеет место в случаях, когда суд, орган, ведущий административный процесс, применил норму КоАП иного законодательного акта об административной ответственности, утратившую силу или не вступившую в законную силу; отягчающим ответственность обстоятельством признал обстоятельство, не указанное в ст. 7.3 КоАП; наложил взыскание, которое в силу положений Общей части КоАП к данному лицу применяться не могло.

В общем же виде нарушение судом, органом, рассматривающим дело об административном правонарушении, норм КоАП можно выразить следующим образом:

- применение нормы, не подлежащей применению;
- неправильное применение нормы, подлежащей применению;
- неправильное толкование нормативного акта.

Предусмотренные в ч. 1 ст. 12.14<sup>1</sup> ПИК<sub>о</sub>АП основания предполагают такие нарушения законодательства, которые не могут быть устранены при рассмотрении жалобы (протеста) на постановление по делу об административном правонарушении, поэтому являются безусловными основаниями для отмены постановления. Подводя итог по рассматриваемому вопросу, отметим, что любое нарушение норм материального и (или) процессуального законодательства об административной ответственности является существенной угрозой законности решения, выносимого по делу об административном правонарушении, что, в свою очередь, несомненно, создает препятствия для надлежащей защиты прав и законных интересов лиц, участвующих в административном процессе. Актуальность проблемы очевидна, как и необходимость совершенствования законодательства в этом направлении.

Таким образом, классификация видов обжалования (опротестования) постановлений по делам об административных правонарушениях позволяет говорить о *приоритетности судебной формы обжалования*. Обжалование постановлений по делам об административных правонарушениях способствует обеспечению законности и восстановлению нарушенных прав. Повышению эффективности процедуры обжалования постановлений по делам об административных правонарушениях, а также единообразию правоприменительной практики, на наш взгляд, будут способствовать предложения по совершенствованию законодательства, в том числе по таким направлениям, как:

- уточнение положений ПИК<sub>о</sub>АП, определяющих подсудность при рассмотрении жалоб (протестов) на постановления по делам об административных правонарушениях;
- определение оснований возврата и отказа в принятии жалобы (протеста);
- четкое и полное разъяснение оснований к отмене постановлений по делам об административных правонарушениях.

В статье приведены конкретные предложения по каждому из указанных направлений.

**Литература**

1. Производство по делам об административных правонарушениях / Д.Н. Бахрах, Т.А. Бочкова, Г.И. Никитушев и др. – Свердловск : Урал. ун-т., 1980. – 66 с.
2. Шевчук, Г.А. Пересмотр постановлений и решений по делам об административных правонарушениях: автореф. ... дис. канд. юрид. наук: 12.00.14. / Г.А. Шевчук. – Саратов, 2003. – 26 с.
3. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 года № 195-ФЗ (с изм. и доп. от 23.07.2013 г. №252-ФЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.base.spinform.ru/show\\_doc.fwx?rgn=1404](http://www.base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=1404). – Дата доступа: 24.11.2013
4. Смолякова, И. Рассмотрение районными (городскими) судами жалоб (протестов) на постановления по делам об административных правонарушениях / И. Смолякова // Юстиция Беларуси. – № 12. – 2011. – С. 11–12.
5. Дубовик, Э.Г. О порядке реализации права на обжалование постановления по делу об административном правонарушении // Консультант Плюс : Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2013.
6. О практике рассмотрения судами жалоб (протестов) на постановления по делам об административных правонарушениях: постановление Пленума Верховного Суда Республики Беларусь от 30 сентября 2011 г. № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.supcourt.by/cgi-bin/index.cgi?vm=d&vr=post&vd=106&at=0&m1=2>. – Дата доступа: 24.08.2012.
7. Денисюк, М.Е. О совершенствовании порядка обжалования постановления районного (городского) суда по делу об административном правонарушении // Консультант Плюс : Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2013.
8. Административные правонарушения, рассматриваемые в судебном порядке. – М. : Юрид. лит., 1964. – 162 с.
9. Великая, Т.В. Особенности судебного и управленческого осуществления производства по делам об административных правонарушениях в Российской Федерации и Республике Казахстан: автореф. ... дис. канд. юрид. наук: 12.00.14. / Т.В. Великая. – Челябинск, 2005. – 26 с.
10. Кодзаев, Ч.С. Пересмотр постановлений по делам об административных правонарушениях: автореф. ... дис. канд. юрид. наук: 12.00.14. / Ч.С. Кодзаев. – Ростов – на – Дону, 2010. – 27 с.
11. Панкова, О.В. Настольная книга судьи по делам об административных правонарушениях / О.В. Панкова. – М. : Проспект, 2009. – 300 с.

## Теоретические основы совершенствования правового регулирующего статуса районного исполнительного комитета

М.В. ТИМОШЕНКО

Исследуются и обобщаются теоретические подходы к понятию «правовой статус» органа государственного управления, на основании которых разрабатывается концепция правового статуса районного исполнительного комитета, включающая сгруппированную определенным образом последовательность следующих сложносоставных элементов – общих, сущностных, системно-организационных, компетенционных, а также форм работы исполкома. На основании теоретических представлений и правоприменительной практики анализируется каждый из элементов статуса и формулируются предложения по совершенствованию действующего законодательства в этой части.

**Ключевые слова:** районный исполнительный комитет, правовой статус, элементах правового статуса, научное определение, цель задачи районного исполкома, компетенция, формы работы.

The theoretical approaches to the essence of the notion «legal status» of the state authority are studied and generalized, on the basis of them the concept of the legal status of the district Executive Committee, including grouped in a certain way the sequence of the following composite elements is developed: a common core elements, system-organizational elements, elements of competence, forms of work. On the basis of existing theoretical concepts and practice, the elements of the legal status of the district Executive Committee are analyzed and proposals on improvement of current legislation in this part are made.

**Keywords:** district Executive Committee, the legal status, the elements of legal status, a scientific definition, the objective of the district Executive Committee, competence, forms of work.

Проблема сущности правового статуса государственных органов давно находится в центре внимания многих отечественных и зарубежных специалистов в различных отраслях права. Юридической наукой накоплен обширный материал по многим ее аспектам [1]–[4]. В то же время в науке административного права отсутствуют комплексные исследования современного правового статуса районного исполнительного комитета (далее – исполкома). С целью устранения существующего пробела в настоящей статье делаются теоретические обобщения по отдельным элементам статуса рассматриваемого органа, которые в комплексе могут способствовать повышению качества правовой регламентации его статуса.

Исследование правового статуса районного исполкома в Республике Беларусь должно основываться на обобщении существующих в науке представлений о правовом статусе органа исполнительной власти общей компетенции. Само понятие «правовой статус» государственного органа весьма многогранно. Исследователи акцентируют внимание на различных элементах его содержания – таких как название, научное определение, цель и задачи, место в системе органов государственного управления, подчиненность, подконтрольность и подотчетность, порядок образования и состав данного органа, компетенция, порядок организации и осуществления деятельности, формы, методы работы [5, с. 49–50], [6, с. 43], [7, с. 248–249], [8, с. 98]. По нашему мнению, подробно изложенному в ряде публикаций, структурные элементы правового статуса районного исполкома, имеющие значение для правовой регламентации, могут быть сгруппированы следующим образом: общие сущностные элементы, системно-организационные элементы, компетенционные элементы, а также формы работы [8, с. 102]. Такая позиция развивает существующие научные подходы и обеспечивает возможность их интегрирования в законодательство и применение в дальнейших научных исследованиях о правовом статусе органа государственного управления.

В истории развития правового статуса районных исполкомов прослеживаются два периода: советский и постсоветский. Общие сущностные элементы современного правового статуса районных исполкомов основываются на сохранении и развитии его отдельных характеристик советского периода истории нашего государства, в котором можно выделить два этапа: 1) 1917–1937 годы, когда районный исполком имел статус высшего органа власти на

территории района и являлся исполнительным органом районного съезда Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов со сроком полномочий, ограниченным периодом между съездами. Районный исполком изначально был создан как местный коллегиальный орган общей компетенции; 2) 1937–1991 годы, когда районный исполком приобрел качественно новые признаки: а) постоянно действующий орган; б) исполнительно-распорядительный орган; в) часть системы управленческих органов.

Таким образом, на протяжении всей истории существования вплоть до сегодняшнего дня имеют значение признаки районного исполкома как местного коллегиального органа государственного управления общей компетенции. Вместе с тем, из исполнительно-распорядительного органа районного Совета депутатов он превратился в орган, интегрированный в систему органов исполнительной власти, а сохраненные с советского периода в современном законодательном определении характеристики районного исполкома как исполнительного и распорядительного органа с территориальным масштабом деятельности, не раскрывают его особенностей и основного назначения, о чем отмечается в литературе [9, с. 39-40].

Основополагающими признаками, сущностно характеризующими районный исполком на современном этапе, в совокупности отличающими его от других органов государственного управления, являются: 1) его принадлежность к централизованной системе органов местного управления; 2) нахождение в ее базовом уровне и формирование основного звена в нем, которое не подлежит ликвидации при любом реформировании системы органов местного управления; 3) максимальная приближенность к населению, руководство в большинстве случаев не только районом, но и городом; 4) наличие общей компетенции и коллегиальных форм работы, позволяющих выполнять организующую и координирующую роль в местном управлении; 5) ведущее положение среди других органов государственного управления, действующих в пределах района; 6) выполнение задач по целостному комплексному развитию подведомственной территории, несмотря на имеющиеся различия в финансовом, аграрно-промышленном, социально-демографическом, территориально-структурном положениях районов; 7) максимальная оперативность решения вопросов [9, с. 41].

Указанные признаки позволяют сформулировать научное определение районного исполкома как коллегиального органа общей компетенции, входящего в централизованную систему органов местного управления, находящегося в ее базовом уровне и формирующего основное звено в ней, занимающего ведущее положение среди других органов государственного управления, действующих в пределах района, и оперативно обеспечивающего его целостное и комплексное развитие.

Основополагающие признаки и научное определение позволяют:

– сформулировать надлежащее законодательное определение районного исполкома: «Районный исполнительный комитет – это коллегиальный орган местного управления базового уровня общей компетенции, распространяющий свои полномочия на территорию района, осуществляющий целостное и комплексное руководство всеми сферами жизнедеятельности на подведомственной территории» [9, с. 41].

– определить цель деятельности районного исполкома, заключающуюся в обеспечении целостного комплексного социально-экономического развития района;

– откорректировать терминологию Закона «О местном управлении и самоуправлении Республики Беларусь» (далее – Закона) [10], а именно: термин «исполнительный и распорядительный орган» заменить на – «исполком (местная администрация)», а название главы 5 «Исполнительные и распорядительные органы» - на «Органы местного управления».

– конкретизировать задачи, стоящие перед районным исполкомом на современном этапе, которые заключаются в:

1) обеспечении высокого качества жизни населения района, а также создании благоприятных условий деятельности организаций путем решения вопросов местного значения;

2) обеспечении устойчивого социально-экономического развития района;

3) исполнении законодательства, в том числе собственных решений, решений вышестоящих исполкомов, районных Советов депутатов, а также организации их исполнения всеми действующими на территории района организациями и населением [9, с. 42–43].

Указанные задачи целесообразно закрепить непосредственно в отдельной статье Закона.

Системно-организационные элементы правового статуса районного исполкома раскрывают его место в системе государственных органов, которое может быть установлено путем исследования основных направлений взаимодействия с ними, а также порядок его формирования и состав.

Осуществляя местное управление, районный исполком взаимодействует с органами государственного управления напрямую при реализации последними общих функций государственного управления. В большей степени взаимодействие проявляется в вертикальном направлении, осуществляемом с Президентом Республики Беларусь, вышестоящими и нижестоящими исполкомами.

Для исключения дублирующего взаимодействия и бюрократизации по отчетности районного исполкома при реализации руководящей и контрольной функции вышестоящим по отношению к нему исполкомом и Советом Министров Республики Беларусь, необоснованного делегирования полномочий вышестоящих органов, следует ограничить прямое взаимодействие районного исполкома с Правительством, внося соответствующие изменения в часть 3, 7, 8 ст. 28 Закона «О Совете Министров Республики Беларусь» и откорректировав ее название [11]. Такое правовое решение также приведет в соответствие указанные Законы.

Изучение практической деятельности районного исполкома показало наличие широкого взаимодействия в горизонтальном срезе с территориальными органами министерств и государственных комитетов при отсутствии их организационной соподчиненности, в формах которого наиболее ярко проявляется ведущее положение районного исполкома, его организующая и координирующая роль в местном управлении. Районные исполкомы взаимодействуют с представительными органами, что подчеркивает его значимость в системе государственных органов.

Компетенционные элементы являются одними из основных в правовом статусе районного исполкома. В Законе компетенция районного исполкома устанавливается путем перечисления функций, совпадающих с функциями иных исполкомов. В научном дискурсе это оценивается как неудачный подход [12, с. 86-87, 13, с. 275]. И в этой связи, применительно к теоретическим проблемам закрепления компетенции районного исполкома, актуальным остается вопрос о понятии и элементах компетенции. Представляется возможным закрепление в Законе конкретных предметов ведения (вопросов местного значения) районных исполкомов в основных сферах и областях с одновременными технико-юридическими корректировками статей 41, 43, 47, 49 указанного Закона. Это позволит создать правовые основы ответственности районного исполкома за порученный участок работы, исключит дублирование функций с другими территориальными органами, будет способствовать перераспределению компетенции между районными исполкомами, вышестоящими и нижестоящими исполкомами, а также структурными подразделениями районного исполкома.

Вопрос о совершенствовании форм работы районного исполкома представляет интерес в контексте реализации коллегиальности и единоначалия, которые характеризуют порядок выработки управленческих решений, процесс их принятия и являются противоположными формами организационной работы районного исполкома. Следовательно, для того, чтобы совместить правильное решение сложных вопросов с быстротой их принятия, исполнения и личной ответственностью, необходимо найти оптимальный баланс сочетания коллегиальности и единоначалия в работе районного исполкома. В Конституции Республики Беларусь, а также в Законе [10, п. 2 ст. 39] закреплён приоритет коллегиальности в работе районного исполкома, реализуемой путем проведения заседаний. В заседании могут принимать участие также лица с правом совещательного голоса. Поэтому в регламентах районных исполкомов желательно устанавливать порядок ознакомления с проектами решений лиц, участвующих в заседании с правом совещательного голоса.

В исключительных случаях законодательством допускается принятие решений в опросном порядке, суть которого состоит в том, что решение принимается путем опроса и визирования членами районного исполкома его проекта без рассмотрения на заседаниях [10, ч. 2 п. 2 ст. 40]. Опросный порядок принятия решений получил широкое распространение на практике, как не требующий выполнения всех действий, связанных с подготовкой и проведением

заседания, и его можно рассматривать как вид коллегиальной формы работы. Поэтому с целью оптимизации и унификации практической деятельности районных исполкомов считаем необходимым отражать в регламентах порядок опроса и визирования принимаемых в опросном порядке решений.

Вместе с тем опросный порядок принятия решений в литературе подвергается критике как подменяющий коллегиальность [14, с. 374]. Формой работы, которая позволила бы отказаться от постоянного применения опросного порядка принятия решений, могло бы стать использование аналогии с формами работы Совета Министров Республики Беларусь, когда в период между заседаниями от имени Правительства решения принимаются Президиумом Совета Министров Республики Беларусь. В районном исполкоме решения по вопросам, не требующие проведения дискуссии и выявления мнения многих лиц, от имени исполкома могли бы принимать председатель, его заместители и управляющий делами. Таким образом, решение принималось бы коллегиально, оперативно, а ответственность за него несли бы руководители исполкома. Предложенную нами форму работы необходимо закрепить в Законе. При этом районный исполком может быть наделен правом самостоятельно определять в регламентах круг вопросов, по которым решение может быть принято подобным образом, а также порядок применения такого вида коллегиальной формы работы.

В деятельности районного исполкома получили широкое распространение единоначалие, заключающееся в: 1) ежедневной работе председателя, его заместителей, управляющего делами; 2) проведении совещаний у председателя, его заместителей и управляющего делами. По результатам проведения совещаний издаются обязательные для исполнения управленческие акты в виде протоколов поручений, протоколов совещаний. Однако проведение совещаний и издание каких-либо актов по их результатам не предусмотрено Законом, равно как не находит отражения в регламентах районных исполкомов. Поскольку законодательство должно отражать сложившуюся и устоявшуюся практику, необходимо закрепить в Законе возможность проведения совещаний как форму работы.

С целью легитимации актов, издаваемых в районном исполкоме, целесообразно наделить заместителей председателя районного исполкома, управляющего делами правом издавать управленческие акты, дополнив Закон статьей соответствующего содержания, а решения, принимаемые в ходе проведения совещаний оформлять указаниями либо поручениями, с обязательным установлением порядка их издания в регламентах районных исполкомов. От практики издания протокольных решений следует отказаться.

Председатель районного исполкома наделен правом издавать распоряжения, предназначенные для оперативного решения вопросов, не требующих коллегиального рассмотрения и принятия нормативных правовых актов [10, п.1 ст. 53]. Следовательно, распоряжения должны быть индивидуальными актами. Подавляющее большинство таковыми и являются. Однако на практике встречаются распоряжения нормативного характера. Это объясняется характером компетенции председателя районного исполкома и предоставленным ему правом утверждать структуру и штаты районного исполкома, создавать постоянные и временные комиссии исполкома и определять их полномочия [10, п. 2.3, п. 2.13 ст. 47].

Такие распоряжения полностью соответствуют признакам и критериям отнесения актов к локальным нормативным правовым, установленным действующим законодательством [15, ч. 12 ст. 1]. В то же время, подобные распоряжения не соответствуют Закону «О нормативных правовых актах Республики Беларусь», в ст. 2 которого дан четкий перечень видов правовых актов, являющихся нормативными, среди которых отсутствуют распоряжения председателя районного исполкома. Во избежание коллизий считаем целесообразным такие вопросы рассматривать на заседаниях районного исполкома и принимать по ним решения.

Следует отметить, что конкретные распоряжения могут даваться председателем районного исполкома в ходе проведения заседания лицам, в нем участвующим. Действующее законодательство не предусматривает возможности принятия в ходе проведения заседаний каких-либо иных актов, кроме решений. В этой связи необходимо дополнить п. 1 ст. 53 Закона о местном управлении и самоуправлении в Республике Беларусь частью следующего содержания: «Для оперативного решения отдельных вопросов председатель районного исполкома имеет право издания распоряжений в ходе проведения заседания».

Сформулированные на основе теоретического анализа предложения по совершенствованию действующего законодательства в части правового регулирования статуса районного исполкома будут способствовать его оптимизации и повышению качества практической деятельности рассматриваемого органа.

### Литература

1. Василевич, Г.А. Органы государственной власти Республики Беларусь: Конституц.-правовой статус: Учеб. пособие по спец. «Правоведение» для студ. вузов / Василевич Г.А.; Бел. негос. ин-т правоведения. 2-е изд., доп. – Минск : БИП-С, 1999. – 248 с.
2. Козелецкий, И.В. Правовое положение министерств в Республике Беларусь: автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.14 / И.В. Козелецкий, Бел. гос. ун-т. – Минск, 2004. – 20 с.
3. Лещенко, С.К. Правовое положение государственной налоговой службы Республики Беларусь : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.02 / С.К. Лещенко; Бел. гос. ун-т. – Минск, 1999. – 20 с.
4. Масловская, Т.С. Президент Республики Беларусь: эволюция конституционно-правового статуса / Т.С. Масловская // Теоретико-методологические и конституционные основы развития системы права Республики Беларусь : сб. ст. / Белорус. гос. ун-т. – Минск : Право и экономика, 2011. – С. 105–117.
5. Габричидзе Б.Н. Аппарат управления местных Советов / Б.Н. Габричидзе // Институт государства и права АН СССР. – М. : Юрид. лит., 1971. – 240 с.
6. Еропкин, М.И. Советское административное право / Еропкин М.И., Ключниченко А.Л. – М. : Юрид. лит., 1979. – 312 с.
7. Лазарев, Б.М. Государственное управление на этапе перестройки / Б.М. Лазарев. – М. : Юрид. лит., 1988. – 318 с.
8. Тимошенко М.В. Сущность понятия «правовой статус районного исполнительного комитета / М.В. Тимошенко // Известия Гомельского государственного университета. – 2011. – № 3 (66). – С. 95–104.
9. Тимошенко, М.В. Понятие и назначение районного исполнительного комитета / М.В. Тимошенко // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. – 2011. – № 4 (121). Серыя 4. – С. 36–45.
10. О местном управлении и самоуправлении в Республике Беларусь : Закон Респ. Беларусь, 04 янв. 2010 г., № 108-З : в ред. Закона Респ. Беларусь от 25 нояб. 2013 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2010. – № 17. – 2/1660.
11. О Совете Министров Республики Беларусь: Закон Респ. Беларусь, 23 июля 2008, № 424-З в ред. Закона Респ. Беларусь от 12 дек. 2012 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь – 2008. – № 184. – 2/1521.
12. Чуприс О. И. Проблемы правового закрепления компетенции органов государственного управления в Республике Беларусь // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2012 – № 3 (72). – С. 85–91.
13. Тимошенко, М.В. Особенности компетенции районных исполнительных комитетов в экономической сфере / М.В. Тимошенко // Вестник экономической интеграции : научно-практический журнал. – 2012. – Специальный выпуск (№ 54). – С. 274–280.
14. Крамник, А.Н. Совет Министров Республики Беларусь / А.Н. Крамник // Административное право. В 2 ч. Ч. 1. Управленческое право / А.Н. Крамник, О.И. Чуприс. – Минск : Изд. центр БГУ, 2013. – С. 352–389.
15. О нормативных правовых актах Республики Беларусь: Закон Респ. Беларусь, 10 янв. 2000 г., № 361-З : в ред. Закона Респ. Беларусь от 02 июля 2009 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2000. – № 7 – 2/136.

---

---

## ЭКОНОМИКА

---

---

УДК 334.735:339.5:314.143

### Стратегический анализ внешней среды организаций потребительской кооперации Республики Беларусь

Л.П. Авдашкова, О.Г. Бондаренко

В статье дан системный анализ внешней среды организаций потребительской кооперации с учетом экономического, социально-демографического и территориального факторов. Представлен многомерный подход в стратегическом планировании деятельности организаций, включающий применение факторного, корреляционного и кластерного анализов с целью разработки рекомендаций по увеличению совокупного объема деятельности кооперативных организаций Республики Беларусь и повышению эффективности их функционирования с учетом значимых факторов внешней среды.

**Ключевые слова:** стратегический анализ, системный анализ, стратегия организации.

The article presents a systematic analysis of the external environment of consumer cooperation, taking into account economic, social, demographic and territorial aspects. The authors present a multidimensional approach to strategic planning of organizations, including the application of the factor, correlation and cluster analysis to develop recommendations for an increase in total activity of cooperative organizations of the Republic of Belarus and the efficiency of their operation, taking into account relevant environmental factors.

**Keywords:** strategic analysis, system analysis, strategy of the organization.

Стратегический анализ – процесс комплексного исследования внутренних ресурсов и окружения организации, направленный на оценку текущего состояния бизнеса, его сильных и слабых сторон, выявление проблем [1, с. 70]. Такого рода анализ не позволяет принять решение о направлении развития организации, однако он создает информационную базу для выбора стратегии.

С точки зрения системного анализа организация – это открытая система, и ее развитие зависит от внешней среды или совокупности неконтролируемых факторов.

Американские исследователи А. Томпсон и А. Стрикланд предложили примерный перечень характеристик, учет которых позволяет составить список угроз и возможностей для организации, которые несет внешняя среда. Среди возможностей исследователи предложили рассматривать такие, как выход на новые рынки или сегменты рынка; расширение производства; разнообразие ассортимента; вертикальная интеграция; возможность перейти в группу с лучшей стратегией; самодовольство среди конкурирующих фирм; ускорение роста рынка. В качестве угроз для деятельности организации рассматриваются: возможность появления новых конкурентов; рост продаж товаров-заменителей; замедление роста рынка; неблагоприятная политика правительства; затухание деловой активности; возрастание силы со стороны покупателей и поставщиков; изменение потребностей и вкусов покупателей; неблагоприятные демографические изменения и др. [2, с. 62]

Факторы внешней среды в научной литературе чаще всего классифицируют по следующим группам: экономические, политические, социально-демографические, технологические, факторы конкуренции, географические факторы. Факторы внешней среды имеют связь между собой, которая заключается в уровне силы, с которой изменение одного фактора оказывает влияние на другие составляющие.

В рамках системного анализа при разработке стратегий организаций важно оценить влияние факторов внешней среды на результаты их деятельности. Приведем методику

анализа такого влияния на совокупный объем деятельности кооперативных организаций Республики Беларусь и пример ее применения по данным статистики за 2006–2011 гг.

На развитие потребительской кооперации влияют факторы:

– экономические: среднегодовая численность экономически активного населения, численность безработных, денежные доходы в расчете на душу населения, номинальная начисленная среднемесячная заработная плата работников, объем выпуска продукции промышленности, объем производства потребительских товаров и продукции сельского хозяйства в хозяйствах всех категорий, валовой сбор картофеля, овощей, объем платных услуг населению, совокупный объем деятельности кооперативных организаций;

– социально-демографические: численность населения, число жителей на 1 кв. км., ввод в действие общей площади жилых домов, в том числе в сельских населенных пунктах;

– факторы конкуренции: розничный товароборот Республики Беларусь (без розничного товароборота потребительской кооперации), число объектов розничной торговой сети (без числа объектов розничной торговой сети потребительской кооперации), число объектов общественного питания;

– географические: размер территории, количество городов и сельских поселений в разрезе областей.

С целью выявления значимых для кооперативных организаций Республики Беларусь факторов внешней среды нами был проведен корреляционный анализ. По данным действующей статистики оценена зависимость совокупного объема деятельности организаций от воздействия перечисленных выше 20 факторов внешней среды.

Наибольшее влияние на совокупный объем деятельности кооперативных организаций оказывают следующие факторы: количество городов, численность населения, среднегодовая численность населения, занятого в экономике, а также фактор конкуренции. Для них коэффициент корреляции больше 0,7 и близок к единице, причем все коэффициенты значимы, так как наблюдаемые значения t-статистики больше критического значения, равного 2,78 (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа совокупного объема деятельности кооперативных организаций Республики Беларусь и значимых факторов внешней среды (2011 г.)

Показатели	Коэффициент корреляции	Наблюдаемые значения t-статистики
Совокупный объем деятельности, млрд. руб.	1,00	
Количество городов	0,99	13,44
Численность населения, тыс. чел.	0,86	3,41
Среднегодовая численность населения, занятого в экономике, тыс. чел.	0,87	3,45
Розничный товароборот Республики Беларусь (без розничного товароборота потребительской кооперации), млрд. руб.	0,91	4,29
Число объектов розничной торговой сети Республики Беларусь (без числа объектов розничной торговой сети потребительской кооперации), ед.	0,96	7,06

Сделано предположение, что отсутствие корреляции по факторам «выпуск промышленной продукции», «производство сельскохозяйственной продукции» и «объем платных услуг населению» с фактором «совокупный объем деятельности (выручка от реализации товаров, продукции, работ, услуг (форма № 2 приложения к балансу «Отчет о прибылях и убытках»)) потребительской кооперации Республики Беларусь» не означает отсутствие корреляции по суммарному валовому показателю. Поэтому рассмотрев сумму всех трех валовых показателей как единый фактор (без учета данных показателей по потребительской кооперации) с точки зрения влияния на совокупный объем деятельности потребительской кооперации, получили коэффициент корреляции 0,44, причем он не значим, так как наблюдаемое значение t-статистики меньше критического значения, равного 2,78.

На наш взгляд, данный результат влияния факторов можно объяснить одним из экономических преимуществ потребительской кооперации – многоотраслевым характером деятельности, позволяющим создать интегрированное хозяйство. Следует сохранить все виды

деятельности потребительской кооперации Республики Беларусь, усилив ее взаимодействие с другими субъектам хозяйствования в направлении развития потенциала потребительской кооперации, наращивания ее объемов деятельности.

*Характеристики внешней среды организаций, функционирующих в разных областях Республики Беларусь, различны в зависимости от географического, экономического, социально-демографического фактора, а также фактора конкуренции. С целью систематизации процесса стратегического планирования, дифференциации подхода к разработке стратегий кооперативных организаций путем их классификации по совокупному объему деятельности и приоритетным факторам внешней среды, влияющим на субъекты рынка, проведен кластерный анализ с использованием программного продукта Statistica 6.0.*

Классификация облпотребсоюзов по шести значимым факторам внешней среды проведена по методу Уорда, который относится к эвристическим – когда число группировок заранее не определено. Каждый из облпотребсоюзов выступает в данном рассмотрении как объект, характеризующийся определенными значениями шести показателей. Соответственно, они могут быть представлены в качестве точек в 6-мерном пространстве свойств изучаемых объектов. Сравнение расстояний между этими точками будет отражать степень близости рассматриваемых облпотребсоюзов, их сходство друг с другом. Социально-экономический смысл подобного понимания сходства означает, что облпотребсоюзы считаются тем более похожими, чем меньше различия между одноименными показателями, с помощью которых они описываются.

Первый шаг подобного анализа заключается в выявлении пары облпотребсоюзов, расстояние между которыми наименьшее. Очевидно, это будут наиболее сходные облпотребсоюзы. В последующем рассмотрении оба эти объекта считаются единой группой. Расстояние между вновь полученными группами и остальными объектами полагается равным среднему из расстояний между последними и двумя объектами, которые составляют новую группу.

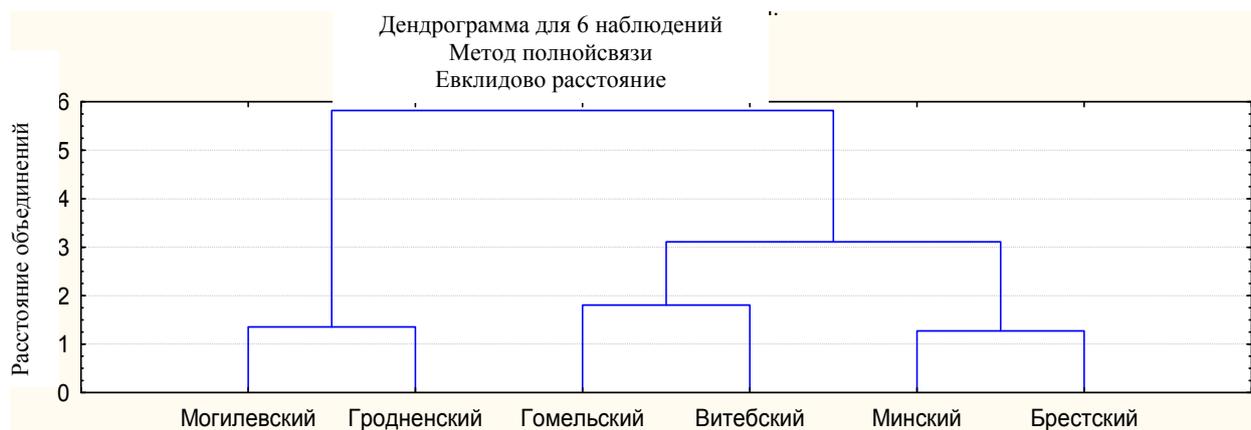


Рисунок 1 – Дендрограмма классификации методом иерархической классификации по факторам внешней среды, приоритетно влияющим на деятельность облпотребсоюзов

*Результаты кластерного иерархического агломеративного анализа представлены на дендрограмме (рис. 1), на которой облпотребсоюзы можно разбить на 3 или 2 группы.*

*Следовательно, облпотребсоюзы можно разделить на три однородных группы:*

*Группа 1 – Минский, Брестский облпотребсоюзы;*

*Группа 2 – Гомельский, Витебский облпотребсоюзы;*

*Группа 3 – Могилевский, Гродненский облпотребсоюзы.*

*Таким образом, группы облпотребсоюзов рассматриваются как целое с характеристиками, примерно равными средним из характеристик входящих в них облпотребсоюзов.*

Учитывая динамический принцип, проведен стратегический анализ развития облпотребсоюзов по значимым факторам внешней среды в динамике.

По количеству городов лидируют Минская и Брестская области. В данных областях потребительская кооперация имеет более высокие показатели совокупного объема деятельности. Следовательно, данные облпотребсоюзы имеют более высокие стратегические перспективы выхода на городской рынок (рисунок 2).

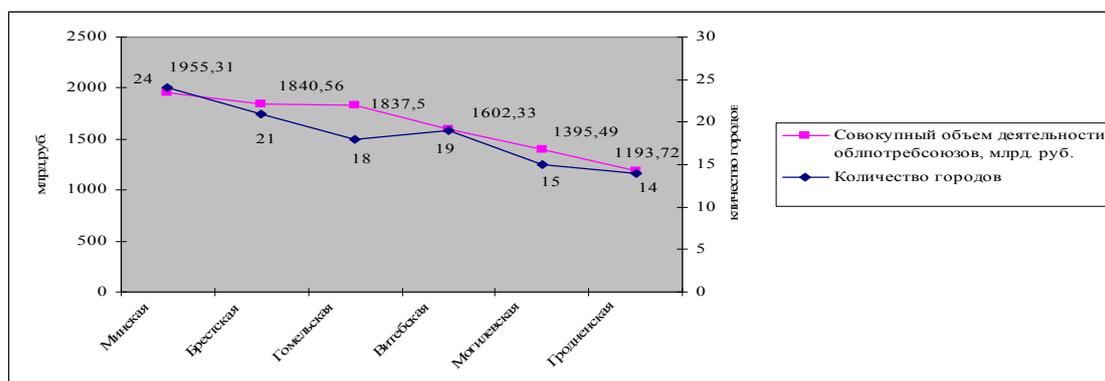


Рисунок 2 – Совокупный объем деятельности облпотребсоюзов и количество городов по областям Республики Беларусь в 2011 г.

Примечание – Источник: [8, с. 13].

В числе географических факторов следует учесть такой важный показатель как плотность автомобильных дорог общего пользования с твердым покрытием по областям, так как в малых населенных пунктах, где работают кооперативные организации, проблема доставки товаров с небольшими объемами спроса имеет ключевое значение (таблица 2).

Таблица 2 – Плотность автомобильных дорог общего пользования с твердым покрытием по областям Республики Беларусь за 2006–2011 гг. (на конец года; на 1000 квадратных километров территории; километров)

Области	Год						Среднегодовой темп роста за 2006–2011 гг., %	Прогнозное значение на 2012 г.
	2006	2007	2008	2009	2010	2011		
Минская	422,9	428,5	430,3	430,9	431,8	431,2	100,21	432,09
Брестская	309,4	314,2	315,9	316,4	316,5	319,1	100,51	320,73
Гомельская	256,4	261,7	263,7	265,1	265	266,2	100,56	267,70
Витебская	356,1	358,5	361,3	363,8	364,7	365,5	100,64	367,84
Могилевская	331,2	335	335,7	337,5	337,7	338,3	100,32	339,40
Гродненская	465,7	468,2	467,3	467,5	469,3	469,2	100,07	469,53
Республика Беларусь	352,1	356,2	357,7	359	359,6	360,5	100,40	361,93

Примечание – Источник: [9, с. 451]

По всем областям республики наблюдается тенденция роста плотности автомобильных дорог общего пользования с твердым покрытием. Следует обратить внимание на развитие данного показателя в Гомельской области, поскольку его значение является самым низким.

Численность населения по всем областям Республики Беларусь за 2006–2011 гг. снижается (таблица 3), что влияет на снижение совокупного объема деятельности кооперативных организаций. Наиболее высокие темпы снижения численности населения в 2011 г. по сравнению с 2006 г. наблюдаются по Витебской, Могилевской и Гродненской областям.

Таблица 3 – Численность населения по областям Республики Беларусь за 2006–2011 гг., тыс. чел.

Области	Год						Отклонение 2011 г. от 2006 г. (+; -)	Темп роста 2011 г. к 2006 г., %
	2006	2007	2008	2009	2010	2011		
Минская	1466,8	1461,8	1430,1	1418,9	1411,5	1403,6	-63,2	95,69
Брестская	1439,5	1435,1	1403,9	1398,7	1394,8	1391,4	-48,1	96,66
Гомельская	1475,9	1468,6	1442,2	1438,3	1435	1429,7	-46,2	96,87
Витебская	1283,2	1273,3	1236,4	1228,6	1221,8	1214,1	-69,1	94,62
Могилевская	1137,5	1129,6	1100,8	1091,9	1088,1	1080,1	-57,4	94,95
Гродненская	1114,1	1106,6	1075,1	1069,6	1065,9	1061,2	-52,9	95,25
Республика Беларусь	9714,5	9689,8	9493,2	9480,2	9481,2	9465,2	-249,3	97,43

Примечание – Источник: [8, с. 49]

Таблица 4 – Среднегодовая численность населения, занятого в экономике Республики Беларусь за 2006–2011 гг. по областям, тыс. чел.

Области	Год						Уд. вес в общей среднегодовой численности населения, % в 2011 г.	Темп роста 2011 г. к 2006 г., %
	2006	2007	2008	2009	2010	2011		
Минская	643,0	649,4	661,5	672,8	683,2	688,7	14,80	107,11
Брестская	609,4	612,8	626,9	630,6	643,4	641,8	13,79	105,32
Гомельская	648,2	649,7	656,2	662,7	665,6	662,3	14,23	102,18
Витебская	556,3	560,2	566,3	568,9	571,7	564,2	12,12	101,42
Могилевская	498,1	500,8	506,1	507,8	509	503,5	10,82	101,08
Гродненская	487,9	490,1	501,6	506,6	506,7	506,2	10,88	103,75
Республика Беларусь	4457,5	4505,0	4594,4	4625,7	4665,9	4654,5	100	104,42

Примечание – Источник: [8, с. 95]

Однако, среднегодовая численность населения, занятого в экономике Республики Беларусь за исследуемый период, растет по всем областям, что способствует росту покупательной способности населения и является возможностью более полного охвата денежных доходов населения розничным товарооборотом (таблица 4).

Результаты корреляционного анализа показали зависимость совокупного объема деятельности потребительской кооперации от розничного товарооборота и числа объектов розничной торговой сети Республики Беларусь (фактор конкуренция). Значения коэффициентов корреляции положительные (таблица 1), то есть с ростом числа объектов розничной торговой сети Республики Беларусь (без числа объектов потребительской кооперации) и увеличением розничного товарооборота Республики Беларусь (без розничного товарооборота потребительской кооперации) растет совокупный объем деятельности системы за 2006–2011 гг. по всем группам (таблица 5).

Таблица 5 – Совокупный объем деятельности кооперативных организаций и факторы конкуренции за 2006–2011 гг. по группам (средние значения)

Группа	Совокупный объем деятельности (без оптового товарооборота) <sup>1</sup> , млрд. р.	Розничный товарооборот Республики Беларусь без розничного товарооборота потребительской кооперации, млрд. р.	Число объектов розничной торговой сети Республики Беларусь без числа объектов потребительской кооперации, ед.
2006 г.			
1	775,83	3369,95	3611
2	653,15	3288,04	3313
3	490,92	2977,30	3108
2008 г.			
1	1141,07	5647,19	4918
2	959,94	5256,48	3950
3	736,16	4724,87	4033
2009 г.			
1	1269,32	6082,8	5264
2	1069,86	5554,42	4550
3	826,03	4818,99	4221
2010 г.			
1	1461,06	7932,91	5575
2	1214,97	7164,52	4754
3	925,39	6282,73	4492

<sup>1</sup> Данные об оптовом товарообороте не представлены в статистических сборниках. Для оптового товарооборота коэффициент корреляции 0,76, однако, он незначим для совокупного объема деятельности организаций потребительской кооперации, так как наблюдаемые значения t-статистики (2,4) меньше критического значения, равного 2,78 за 2011 г.

Окончание таблицы 5

Группа	Совокупный объем деятельности (без оптового товарооборота) <sup>2</sup> , млрд. р.	Розничный товароборот Республики Беларусь без розничного товарооборота потребительской кооперации, млрд. р.	Число объектов розничной торговой сети Республики Беларусь без числа объектов потребительской кооперации, ед.
2011 г.			
1	2579,49	13165,24	6102
2	2180,03	11932,53	5140
3	1702,47	10165,88	4726
Темп роста 2011 г. к 2006 г., %			
1	3,32 п.	3,9 п.	168,98
2	3,34 п.	3,63 п.	155,15
3	3,47 п.	3,75 п.	152,06

Однако, темпы роста розничного товарооборота организаций Республики Беларусь за 2006–2011 гг. опережают темпы роста совокупного объема деятельности кооперативных организаций (таблица 5), что свидетельствует о росте влияния факторов конкуренции на совокупный объем деятельности организаций системы.

Активизация коммерческой деятельности облпотребсоюзов должна быть направлена на результативность использования розничной торговой сети. В 1 группе (Минский и Брестский облпотребсоюзы), показатели совокупный объем деятельности и удельный вес количества магазинов Минского ОПС в числе объектов розничной торговой сети Республики Беларусь превышают показатели Брестского ОПС (таблица 6). Однако, удельный вес розничного товарооборота потребительской кооперации в розничном товарообороте Республики Беларусь составляет 16,08 % в Минском ОПС и 17,01% в Брестском ОПС в 2011 г. (таблица 7).

Таблица 6 – Удельный вес количества магазинов потребительской кооперации в числе объектов розничной торговой сети Республики Беларусь по областям за 2006–2011 гг., %

Облпотребсоюзы	Год				Отклонение 2011 г. от 2006 г. (+;-)
	2006	2009	2010	2011	
Минский	39,61	29,54	27,03	26,32	-13,29
Брестский	34,24	26,54	25,3	21,78	-12,46
Гомельский	35,12	28,11	26,8	25,22	-9,9
Витебский	33,99	27,06	25,3	23,45	-10,54
Могилевский	31,87	24,59	22,7	21,86	-10,01
Гродненский	33,31	26,42	23,8	21,98	-11,33
Белкоопсоюз	30,94	24,39	22,6	21	-9,94

Примечание – Источник: собственная разработка на основе [9, с. 477], [3, с. 5,6]–[7, с. 5,6]

По 2 группе (Гомельский и Витебский облпотребсоюзы), совокупный объем деятельности Гомельского ОПС превышает показатель Витебского ОПС. Удельный вес количества магазинов Гомельского облпотребсоюза в числе объектов розничной торговой сети Республики Беларусь выше показателя Витебского ОПС (25,22 и 23,45% соответственно в 2011 г.) (таблица 6). Однако, удельный вес розничного товарооборота потребительской кооперации в розничном товарообороте Республики Беларусь составляет 14,9 % в Гомельском ОПС и 15,94% в Витебском ОПС в 2011 г. (таблица 7).

*Направлением роста совокупного объема деятельности Гродненского ОПС (группа Могилевский и Гродненский ОПС) (также как Минского и Гомельского) может явиться оценка конкурентоспособности розничной торговой сети и разработка направлений по ее повышению. Показатель удельный вес количества магазинов Гродненского облпотребсоюза в*

<sup>2</sup> Данные об оптовом товарообороте не представлены в статистических сборниках. Для оптового товарооборота коэффициент корреляции 0,76, однако, он незначим для совокупного объема деятельности организаций потребительской кооперации, так как наблюдаемые значения t-статистики (2,4) меньше критического значения, равного 2,78 за 2011 г.

числе розничных торговых единиц Республики Беларусь близок к показателю Могилевского ОПС (21,98 и 21,86% соответственно в 2011 г.) (таблица 6). Однако удельный вес розничного товарооборота Гродненского облпотребсоюза в розничном товарообороте Республики Беларусь составляет 13,25%, что ниже значения по Могилевскому ОПС (16,57%).

Таблица 7 – Удельный вес розничного товарооборота потребительской кооперации в розничном товарообороте Республики Беларусь за 2006–2011 гг., %

Облпотребсоюзы	Год						Отклонение 2011 г. от 2006 г. (+;-)	Прогнозное значение доли рынка потребительской кооперации на 2012 г., полученное методом экстраполяции динамического ряда
	2006	2007	2008	2009	2010	2011		
Минский	16,3	15,5	13,02	14,5	14,5	16,08	-0,22	16,66
Брестский	14,6	14,9	13,47	14,7	15,01	17,01	2,41	17,63
Гомельский	13,9	14,8	11,69	14,2	14,5	14,94	1,04	16,04
Витебский	14,1	14,3	12,74	13,9	14,2	15,94	1,84	16,52
Могилевский	12,7	12,9	11,47	14,2	14,4	16,57	3,87	17,86
Гродненский	10,7	10,9	9,78	11,2	11,4	13,25	2,55	13,94
Белкоопсоюз	9,9	9,7	8,56	9,8	9,2	11,21	1,31	11,48

Примечание – Источник: собственная разработка на основе [9, с. 467], [3, с. 5,6]–[7, с. 5,6]

В результате анализа внешней среды организаций потребительской кооперации Республики Беларусь выявлен перечень внешних факторов, которые являются потенциальными носителями угроз для них, и список факторов макроокружения, изменения в которых могут нести дополнительные возможности для организаций. Под возможностями мы понимаем положительные тенденции изменения внешней среды, которые могут привести к увеличению совокупного объема деятельности организаций потребительской кооперации. К ним относятся возможности обслуживания населения городов пропорционально их количеству, а также роста численности населения, занятого в экономике Республики Беларусь по всем областям и др. Под угрозами мы понимаем отрицательные тенденции, которые при отсутствии соответствующей реакции со стороны организации могут привести к уменьшению совокупного объема деятельности субъекта хозяйствования: угроза снижения численности населения, роста конкуренции и др.

Факторный анализ и графическое изображение процесса агломерации, представленное дендрограммой, позволило обнаружить неочевидные, не известные ранее закономерности в полученных наборах данных, а значит получить новые знания, являющиеся необходимым условием принятия стратегических управленческих решений:

1 – Минский, Брестский: активизация выхода организаций на городской рынок, повышение результативности использования розничной торговой сети Минского ОПС, рост доли рынка по розничному товарообороту, более полный охват денежных доходов населения розничным товарооборотом, тесное взаимодействие с другими субъектам рынка направленное на развитие потенциала потребительской кооперации, наращивание объемов деятельности.

2 – Гомельский, Витебский: рост доли рынка по розничному товарообороту, разработка ассортиментных концепций организаций торговли, общественного питания, концепций формирования производственного ассортимента Витебского облпотребсоюза с учетом высоких темпов снижения показателя численности населения по области в разрезе его характеристик (половозрастной состав, денежные доходы и др.), использование возможностей, связанных с внешней средой Гомельского облпотребсоюза: более полный охват денежных доходов населения розничным товарооборотом с учетом факторов конкурентоспособности по сравнению с Витебским ОПС (более высокие показатели численности населения; численности экономически активного населения; удельного веса числа кооперативных магазинов в числе объектов торговой сети республики; удельного веса розничного товарооборота потребительской кооперации в розничном товарообороте республики), тесное взаимодействие с другими субъектами хозяйствования.

3 – Могилевский, Гродненский: активизация выхода организаций на городской рынок, рост доли рынка по розничному товарообороту, разработка ассортиментных концепций торговых организаций, организаций общественного питания, концепций формирования производственного ас-

*сортимента облпотребсоюзов с учетом высоких темпов снижения показателя численности населения по областям в разрезе его характеристик (половозрастной состав, денежные доходы и др.), более полный охват розничным товарооборотом населения Гродненской области, повышение конкурентоспособности розничной торговой сети Гродненского ОПС, тесное взаимодействие с другими субъектами рынка.*

Таким образом, для кооперативных организаций Республики Беларусь справедливы возможности и угрозы, предложенные американскими исследователями А. Томпсоном и А. Стрикландом. К первым относятся: выход на новые рынки или сегменты рынка, ускорение роста рынка. Угрозы представлены опасностью появления новых конкурентов, затуханием деловой активности, неблагоприятными демографическими изменениями.

Разработанный подход использования многомерного анализа в стратегическом планировании деятельности организаций включает следующие этапы:

1. Проведение корреляционного анализа для выявления факторов внешней среды, влияющих на совокупный объем деятельности кооперативных организаций.
2. Проведение многомерной классификации облпотребсоюзов, позволившей выделить группы организаций, однородных по системе показателей.
3. Выявление возможностей и угроз, связанных с экономическими, социально-демографическими, территориальными, политическими, технологическими факторами внешней среды, факторами конкуренции для объектов исследования;
4. Разработка рекомендаций по увеличению совокупного объема деятельности кооперативных организаций, росту эффективности их функционирования.

### Литература

1. Ассэль Генри. Маркетинг: принципы и стратегия: Учебник для вузов. – М. : ИНФРА-М., 1999. – 804 с.
2. Виханский, О.С. Стратегическое управление: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 1999. – 296 с.
3. Основные показатели хозяйственно финансовой деятельности потребительской кооперации Республики Беларусь за 2006 год: стат. сб. / Белкоопсоюз. – Минск : Белкоопсоюз, 2007. – 76 с.
4. Основные показатели хозяйственно финансовой деятельности потребительской кооперации Республики Беларусь за 2007 год: стат. сб. / Белкоопсоюз. – Минск : Белкоопсоюз, 2008. – 75 с.
5. Основные показатели хозяйственно финансовой деятельности потребительской кооперации Республики Беларусь за 2008 год: стат. сб. / Белкоопсоюз. – Минск : Белкоопсоюз, 2009. – 77 с.
6. Основные показатели хозяйственно финансовой деятельности потребительской кооперации Республики Беларусь за 2009 год: стат. сб. / Белкоопсоюз. – Минск : Белкоопсоюз, 2010. – 76 с.
7. Основные показатели хозяйственно финансовой деятельности потребительской кооперации Республики Беларусь за 2010 год: стат. сб. / Белкоопсоюз. – Минск : Белкоопсоюз, 2011. – 71 с.
8. Регионы Республики Беларусь: стат.сб.: Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Минск, 2011. – 810 с. (<http://www.belstat.gov.by>).
9. Статистический ежегодник Республики Беларусь: Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Минск, 2011. – 634 с. (<http://www.belstat.gov.by>).

УДК: 658.511:001.895:657.471.1

## Инновационный подход к оценке экономического потенциала предприятия на основе определения имплицитных издержек

О.В. АРАШКЕВИЧ

Рассматривается инновационный подход к управлению экономическим потенциалом предприятия, заключающийся в расчете имплицитных издержек, включающих альтернативные, инвестиционные, инфляционные, технические и издержки воспроизводства рабочей силы. Использование данного подхода позволяет повысить достоверность и точность оценки экономического потенциала предприятия и разработать обоснованные управленческие решения, направленные на максимизацию финансового результата.

**Ключевые слова:** инновация, имплицитные издержки, потенциал, рефинансирование, чистые активы, инфляция.

The paper considers an innovative approach to the management of the economic potential of the enterprise, which consists in calculating the implicit costs, including alternative, investment, inflation, and technical costs of labor reproduction. Using this approach allows to increase the reliability and accuracy of the evaluation of the economic potential of the enterprise and develop informed management decisions aimed at maximizing the financial results.

**Keywords:** innovation, implicit costs, potential, refinancing, net assets, inflation.

В настоящее время основой определения показателей экономического потенциала предприятия является его финансовый результат, поэтому именно своевременный и корректный расчет реальных и планируемых финансовых результатов должен стать необходимым условием эффективного управления инновациями в области реализации и увеличения экономического потенциала [1].

Но важно отметить, что содержащиеся в отчетности данные далеко не всегда адекватно отражают реальный финансовый результат предприятия, максимизация которого и характеризует потенциал предприятия в условиях экономики рыночного типа, поскольку при определении отчетных показателей учитываются только бухгалтерские издержки. Вместе с тем, существует целый ряд расходов, которые представляют собой покрытие вмененных обязательств предприятия, которые хотя и не уменьшают отчетную прибыль, но по своей экономической сути являются издержками и не могут быть отнесены к финансовому результату деятельности предприятия. При этом под финансовым результатом следует понимать сумму средств, которую предприятие может использовать для расширенного воспроизводства продукции и капитала, а также для выплаты факторных доходов. Такие издержки в экономической литературе принято называть имплицитными [2].

Поэтому важнейшим направлением повышения эффективности инновационной деятельности по реализации и увеличению потенциала предприятия является определение объемов имплицитных издержек и учет их при определении показателей потенциала предприятия. Сегодня в экономической литературе теоретико-методические подходы к классификации и расчету имплицитных издержек практически отсутствуют.

По-нашему мнению, поскольку в экономической литературе не сложилось обобщающего термина, обозначающего издержки, которые предприятие вынуждено нести и которые по различным причинам не учитываются в составе явных издержек, то было бы целесообразно именно такие издержки обозначить термином имплицитные. Таким образом, имплицитные издержки – это не учитываемая в качестве затрат стоимость израсходованных ресурсов предприятия, использование которых связано с необходимостью обеспечения простого воспроизводства продукции. К таким издержкам можно отнести следующие виды:

1) Технические издержки ( $Tu$ ), к которым относятся затраты, связанные с получением финансовых результатов соответствующего воспроизводственного цикла, не учитываемые, согласно действующему законодательству, при налогообложении и покрываемые условно из чистой прибыли предприятия:

– финансовые санкции, штрафы, пени, экологический налог с превышения, установленного в порядке, регламентируемом законодательством, лимита добычи минеральных веществ из окружающей среды и выбросов (сбросов) загрязняющих веществ в окружающую среду, выплачиваемые предприятием в бюджетную систему;

– выплаты за счет прибыли, остающейся в распоряжении предприятия, которые последнее обязано осуществлять согласно коллективному договору и действующему премиальному положению и иным локальным нормативным актам прямого действия;

– дивиденды по привилегированным акциям, размер которых регламентирован положением о самих акциях и не зависят от принимаемых предприятием решений о распределении прибыли.

2) Альтернативные издержки ( $Au$ ), к которым относятся затраты на простое воспроизводство факторов производства (труда, капитала, природных ресурсов). К таким затратам относятся:

– реальные или вмененные дивиденды либо приравненные к ним доходы на капитал, выплачиваемые его владельцам (учредителям), размеры которых покрывают альтернативные издержки использования вложенного в предприятие капитала.

Альтернативные издержки можно определить исходя из доходности общедоступных инструментов финансового рынка (например, ставки процента по срочным банковским депозитам либо доходности государственных казначейских обязательств). При расчете величины альтернативных издержек имущество предприятия (чистые активы) рассматривается как сумма капитала, инвестированного в конкретный вид деятельности. При этом доходность инвестированного капитала должна быть не меньше, чем доходность общедоступных финансовых инструментов, упомянутых выше. Поэтому альтернативные имплицитные издержки определяются путем умножения стоимости чистых активов предприятия на доходность по общедоступным инструментам финансового рынка, деленную на сто. В качестве аргументации данного утверждения необходимо отметить, что цена заемного капитала предприятия известна, и его альтернативная стоимость влияет на экономический финансовый результат кредиторов предприятия – объекта анализа. Поэтому наличие альтернативных издержек индуцирует только собственный капитал предприятия. Следует отметить, что для достоверности анализа альтернативных издержек необходимо учитывать структуру собственного капитала предприятия, поскольку государство как собственник капитала может долгое время не учитывать альтернативных издержек, удовлетворяясь мнимым или реальным социальным эффектом от деятельности предприятия, вместе с тем частный инвестор достаточно быстро реагирует на динамику и состояние альтернативных издержек предприятия.

$$Au = \frac{ЧА * R}{100}, \quad (1)$$

где  $ЧА$  – чистые активы предприятия;

$R$  – доходность общедоступных инвестиционных инструментов.

В качестве доходности общедоступных инвестиционных инструментов можно принимать ставку рефинансирования Национального банка Республики Беларусь;

– затраты на инвестиции ( $Iu$ ) сверх накопленного амортизационного фонда (приобретение либо создание внеоборотных активов), осуществляемые за счет прибыли, остающейся в распоряжении предприятия и направляемые при этом на простое воспроизводство его внеоборотных активов. Данные затраты возникают потому, что высокие темпы инфляции в настоящее время обуславливают недостаточность амортизационного фонда для простого воспроизводства основных средств и нематериальных активов предприятия, тогда как адекватных механизмов переоценки или индексации амортизационного фонда в настоящее время не существует. Переоценка основных средств позволяет увеличить амортизационные отчисления задним числом после удорожания активов, тогда как увеличение их стоимости в течение года никак не отражается на амортизационном фонде предприятия. Данные затраты можно определить, исходя из стоимости современных новых аналогов объектов внеоборотных активов, нуждающихся в замене, либо, более приблизительно, исходя из темпов инфляции на рынке товаров производственно-технического назначения по формуле:

$$I_{iu} = OC * (I_{oc} - 1), \quad (2)$$

где  $OC$  – стоимость основных средств предприятия;

$I_{oc}$  – индекс стоимости основных средств за исследуемый период;

– затраты, связанные с простым воспроизводством рабочей силы ( $Tu$ ). Данные затраты представляют собой расходы, осуществляемые в целях поддержания уровня индивидуального и коллективного потребления персонала, позволяющего избежать высокой текучести кадров и перехода наиболее квалифицированных и обладающих дефицитными специальностями работников к другим нанимателям. Данный вид имплицитных издержек можно определить как разницу между альтернативным фондом оплаты труда и фактическим фондом оплаты труда, формируемым на данном предприятии за счет баз, учитываемых при расчете финансового результата предприятия. Альтернативный фонд оплаты труда можно определить по формуле:

$$Tu = \sum Ci * Zi(i=1...n), \quad (3)$$

где  $Ci$  – численность работников  $i$ -той специальности на предприятии;

$Zi$  – заработная плата работника  $i$ -той специальности за счет всех источников финансирования, типичная для данного региона;

$n$  – количество специальностей на предприятии согласно штатному расписанию.

При отсутствии столь детальных данных можно рассчитать альтернативный фонд оплаты труда исходя из разницы между средней зарплатой по конкретному исследуемому предприятию и например, предприятиям-лидерам, функционирующим в данной отрасли, умноженной на численность работников исследуемого предприятия.

3) Инфляционные издержки (Ии). Методика их оценки базируется на следующих соображениях:

– в условиях высокой инфляции ресурсы, затраченные (авансированные) на организацию и осуществление воспроизводственного процесса, могут обесцениться за период одного производственно-финансового цикла, то есть совокупность ресурсов, необходимых для простого воспроизводства в начале следующего цикла будет выше, чем в начале предыдущего. При этом разница между стоимостями идентичных по воспроизводственному потенциалу наборов ресурсов представляет собой инфляционные издержки имплицитного характера.

– по умолчанию предполагается, что период оборота различных элементов производственных запасов (материалов, сырья, незавершенного производства, готовой продукции) достаточно корректно характеризует фактическое нахождение оборотного капитала предприятия на данных стадиях воспроизводственного цикла, поскольку в реальных условиях существует ряд факторов, искажающих данное соотношение, а именно:

а) некоторые виды затрат (на производственные услуги, работы и т.п.) оплачиваются по факту их осуществления, и, следовательно, в виде запасов могут не учитываться;

б) предприятие осуществляет ряд операций (внеоперационные доходы и расходы, финансово-инвестиционная деятельность), которые не связаны непосредственно с производственным циклом.

Если уровень инфляционных издержек за период производственно-финансового цикла выше уровня рентабельности продукции предприятия, то можно констатировать отсутствие у предприятия возможности осуществлять простое воспроизводство без потерь в уровне капитализации, то есть финансовая стабильность становится неудовлетворительной за счет либо «проедания» производственных ресурсов, необходимых для осуществления стабильного воспроизводственного процесса, либо нарастания кредиторской задолженности, не обеспеченной ликвидными активами.

Структура производственно-финансового цикла состоит из оборотов различных элементов оборотного капитала, а именно [3], [4]:

– кредиторской задолженности (период оборота кредиторской задолженности воспринимается как отрицательная величина, поскольку эта задолженность позволяет переложить инфляционные издержки на контрагентов);

- запасов сырья, материалов и МБП;
- остатков незавершенного производства;
- остатков готовой продукции;
- дебиторской задолженности;
- остатков денежных средств.

В качестве горизонта ретроспективного расчета целесообразно брать 1 год, поскольку:

– за достаточно долгий промежуток времени упомянутые выше временные лаги между расчетом за товары (работы, услуги) и включением их в себестоимость в значительной мере нивелируются;

– за год присутствуют широко публикуемые данные по инфляции на рынке факторов производства.

Первоначально необходимо произвести расчет периода производственно-финансового цикла ( $t_{\text{ц}}$ ) для совокупности предприятий по следующей формуле [5]:

$$t_{\text{ц}} = P_{\text{м}} + P_{\text{нзп}} + P_{\text{гп}} + P_{\text{дз}} + P_{\text{д}}, \quad (4)$$

где  $P_{\text{м}}$  – Период оборота запасов, сырья, материалов;

$P_{\text{нзп}}$  – Период оборота остатков незавершенного производства;

$P_{\text{гп}}$  – Период оборота готовой продукции на складе предприятия;

$P_{\text{дз}}$  – Период оборота дебиторской задолженности;

$P_{\text{д}}$  – Период оборота денежных средств.

Затем следует рассчитать потери от инфляции (инфляционные имплицитные издержки) за период производственно-финансового цикла с учетом инфляции на рынке факторов производства ( $I_{\text{и}}$ ).

$$I_{\text{и}} = \frac{\sqrt[K]{I_{\text{ФП}} \cdot C}}{100}, \quad (5)$$

где  $K$  – количество производственно-финансовых циклов в год

$$K = \frac{365}{P}, \quad (6)$$

где  $C$  – себестоимость реализованной продукции.

Предлагаемая нами методика была апробирована на предприятиях деревообработки Гомельской области. Результаты расчетов имплицитных издержек представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Имплицитные издержки предприятий деревообработки Гомельской области в 2006–2009 гг.

Годы	Наименование показателя	ОАО «Гомельдерев»	ОАО Гомельская МФ «Прогресс»	ОАО «Жлобин-мебель»	ОАО «Мозырдрев»	ОАО «Речицадерев»	УП РМФ ОАО «Фандок»	ЧПУП «ФСК»
2006 год	Отчетная чистая прибыль (убыток) предприятия, млн. руб.	-15224	1172	507	-5781	114	-90	-3600
	Альтернативные издержки, млн. руб.	3663	707,9	501,4	2013,5	3423	54,2	433,1
	Инвестиционные издержки, млн. руб.	4591	306	342	2442	3155	38	1313
	Издержки воспроизводства рабочей силы, млн. руб.	7172	0	77	6847	3228	338	2359
	Инфляционные издержки, млн. руб.	3110	476	158	1841	839	73	488
	Общая сумма имплицитных издержек, млн. руб.	18536	1489,9	1078,4	13143,5	10645	503,2	4593,1

Окончание таблицы 1.

	Наименование показателя	ОАО «Гомельд- рев»	ОАО Гомель- ская МФ «Про- гресс»	ОАО «Жлобин- мебель»	ОАО «Мо- зырьдрев»	ОАО «Речицад- рев»	УП РМФ ОАО «Фан- ДОК»	ЧПУП «ФСК»
2007 год	Реальная чистая прибыль предприятия, млн. руб.	-33760	-317,9	-571,4	-18924,5	-10531	-593,2	-8193,1
	Отчетная чистая прибыль (убыток) предприятия, млн. руб.	-4912	1686	495	-5973	-3767	0	115
	Альтернативные издержки, млн. руб.	3714,4	830,9	524,2	3222,8	3753,7	55,5	498,9
	Инвестиционные издержки, млн. руб.	9159	674	675	5079	5993	73	2747
	Издержки воспроизводства рабочей силы, млн. руб.	8837	0	63	8356	4630	400	2679
	Инфляционные издержки, млн. руб.	6467	1156	364	3244	1702	137	1167
	Общая сумма имплицитных издержек, млн. руб.	28177,4	2660,9	1626,2	19901,8	16078,7	665,5	7091,9
	Реальная чистая прибыль (убыток) предприятия, млн. руб.	-33089,4	-974,9	-1131,2	-25874,8	-19845,7	-665,5	-6976,9
2008 год	Отчетная чистая прибыль (убыток) предприятия, млн. руб.	-379	1768	520	-5964	0	35	-2559
	Альтернативные издержки, млн. руб.	4080,1	1062,9	653,8	3719,4	3933,6	62,5	269,2
	Инвестиционные издержки, млн. руб.	8161	664	725	4847	5252	63	2513
	Издержки воспроизводства рабочей силы, млн. руб.	11351	0	46	9890	5730	493	3908
	Инфляционные издержки, млн. руб.	6255	1049	348	2953	1846	147	1402
	Общая сумма имплицитных издержек, млн. руб.	29847,1	2775,9	1772,8	21409,4	16761,6	765,5	8092,2
	Реальная чистая прибыль (убыток) предприятия, млн. руб.	-30226,1	-1007,9	-1252,8	-27373,4	-16761,6	-730,5	-10651,2
2009 год	Отчетная чистая прибыль предприятия, млн. руб.	-1747	1688	1011	-13067	0	44	-8400
	Альтернативные издержки, млн. руб.	6388,9	1687,5	1072	1808	5627,4	99,2	-789,7
	Инвестиционные издержки, млн. руб.	8905	825	984	1629	5997	82	2877
	Издержки воспроизводства рабочей силы, млн. руб.	12875	211	0	7270	5575	415	4210
	Инфляционные издержки, млн. руб.	7597	1419	533	2936	2105	170	1737
	Общая сумма имплицитных издержек, млн. руб.	35765,9	4142,5	2589	13643	19304,4	766,2	8034,3
	Реальная чистая прибыль предприятия, млн. руб.	-37512,9	-2454,5	-1578	-26710	-19304,4	-722,2	-16434,3

Представленные расчеты позволяют отметить, что практически по всем предприятиям за исследуемый период имплицитные издержки были заметно выше чистой прибыли. Реальная чистая прибыль совокупности выбранных предприятий деревообработки за рассматриваемый период была отрицательной, что свидетельствует о более низком уровне их потенциала по сравнению с тем, который можно оценить по данным официальной отчетности.

Для более достоверной оценки экономического потенциала предприятия целесообразно использовать инновационный подход, основанный на определении имплицитных издержек.

### Литература

1. Капитан, И.Б. Формирование структуры инновационного потенциала предприятий и управление его развитием / И.Б. Капитан // Актуальные проблемы экономики. – 2006. – № 12 (66) – С. 130–137.
2. Майбурд, Е. М. Введение в историю экономической мысли. От пророков до профессоров / Е.М. Майбурд. – М. : Дело, Бита-Пресс, 1996. – 564 с.
3. Бердникова, Т.Б. Анализ и диагностика финансово-хозяйственной деятельности предприятия / Т.Б. Бердникова. – М.: Инфра-М, 2005. – 461 с.
4. Заенчковский А. Э. Оценка инновационного потенциала / А.Э. Заенчковский // Интеграл. – 2011. – № 6. – С. 12–13.
5. Ковалев В.В. Финансы организаций (предприятий): учебник. – М.: Проспект, 2010. – 352 с.

Гомельский государственный  
университет им. Ф. Скорины

Поступила в редакцию 05.03.2014

УДК 338.24:005.93:001.895:332.1

## Система рейтинговых оценок как инструмент управления инновационным потенциалом предприятия на уровне региона

З.В. БАННИКОВА

Предложена система рейтинговых оценок инновационного потенциала промышленных предприятий гомельского региона, направленная на количественную оценку процесса его формирования и эффективности реализации и качественную интерпретацию полученных результатов методом сценариев. Выделены преимущества рейтинговой системы для региональных органов государственного управления и предприятий.

**Ключевые слова:** инновационный потенциал предприятия, система рейтинговых оценок, формирование и реализация инновационного потенциала.

The paper proposes the rating system innovation potential of industrial enterprises of Gomel region, aimed at quantifying the efficiency of formation and implementation of innovative potential and qualitative interpretation of the results obtained by the method of scenarios. The author highlights the benefits of the rating system for regional governments and businesses.

**Keywords:** innovative potential of the enterprise, rating system, formation and implementation of the innovative potential.

Инновационный потенциал предприятия (ИПП) является важнейшей предпосылкой его инновационной деятельности. Он представляет собой многокомпонентную структуру и интегрирован во все основные сферы деятельности предприятия. От качества его формирования и реализации зависят масштабы и результаты инновационной деятельности. Такой сложный объект управления, как инновационный потенциал требует соответствующего методического инструментария для системного исследования процессов его формирования и реализации, а также эффективности использования как на микро-, так и на макроуровне.

В научной литературе существует достаточно большое количество публикаций отечественных и зарубежных исследователей по вопросам инновационного менеджмента, однако проблема создания типовой модели управления ИПП до сих пор не решена [1]. Отсутствует комплексный алгоритм управления и оценки ИПП, охватывающий его структурные компоненты.

Для эффективного управления инновационным потенциалом на уровне региона уполномоченному органу государственной власти необходимо владеть информацией об объеме и качестве инновационных ресурсов предприятий региона, четко представлять их сильные и слабые стороны в инновационной сфере, выявлять инновационные риски, а также способы противостояния им. Для этого необходимо количественное измерение процессов формирования и реализации инновационного потенциала предприятий региона [2].

С этой целью предлагается система рейтинговых оценок инновационного потенциала промышленных предприятий гомельского региона, представляющая собой автоматизированный методический инструментарий управления ИПП на уровне областных или городских исполнительных комитетов. Рейтинги составляются на разработанном автором сайте, на котором размещены таблицы для ввода исходных данных и непосредственно результирующие таблицы по трем основным направлениям: 1) показателям формирования ИПП; 2) показателям реализации ИПП; 3) показателям и критериям эффективности реализации ИПП.

Широкому кругу заинтересованных лиц может быть доступна итоговая таблица с рейтинговыми номерами по сводным показателям ИПП. Региональные государственные комитеты, осуществляющие рейтинговую оценку ИПП, могут выявить и проследить тенденции в процессах формирования и реализации ИПП региона на основе более детальных данных.

Оценка формирования ИПП включает в себя расчет следующих показателей: 1) показатели интеллектуального капитала; 2) показатели материально-технической базы; 3) показатели материально-производственных ресурсов; 4) показатели финансовых ресурсов; 5) показатели партнерских связей; 6) показатели инфокоммуникационных технологий.

К показателям, характеризующим результаты реализации ИПП, следует отнести показатели выпуска и реализации инновационной продукции и созданных объектов интеллектуальной собственности.

Показатели внутренних компонентов и результатов реализации ИПП определяются методом консолидированных коэффициентов во взвешенных баллах (от 0 до 100), значения которых соответствует одному из пяти уровней формирования и реализации ИПП: максимальному, высокому, среднему, низкому и нулевому. Уровень формирования ИПП показывает степень готовности предприятия к инновационной деятельности. Уровень реализации ИПП означает степень реализации сформированного ИПП независимо от его уровня и должен стремиться к максимальному при любом уровне формирования ИПП.

Уровень формирования инновационного потенциала способствует выбору оптимальной инновационной стратегии, которая может быть принята к реализации на основе сформированных инновационных условий (стратегия «топтанья на месте»; незначительных модификаций; последователя; следования за лидером; стратегия лидера). Инновационная стратегия устанавливает направления инновационной деятельности, а также способы организации работы по формированию и реализации инновационного потенциала. Правильно выбранная инновационная стратегия превосходит будущие возможности и опасности инновационной деятельности, подразумевает поиск альтернативных решений и выбор наиболее эффективно из них, способствует непрерывному изменению достигнутого состояния предприятия.

Для реализации определенного вида стратегии не может существовать одного единственно верного способа для всех исследуемых предприятий. Поэтому для принятия оптимальных управленческих решений необходимо в рамках каждого вида стратегии предусмотреть несколько вариантов управленческих решений, детализирующих ситуацию. Реализацию стратегии целесообразно осуществлять, опираясь на классы и варианты сценариев, более подробно описывающие и уточняющие тенденции данного показателя. Так, автором представлены четыре класса сценариев (А, В, С, D), где А – наивысший (наиболее благоприятный для предприятия) класс сценариев, соответствующий наиболее продвинутой инновационной стратегии – стратегии лидера. В каждом классе предусмотрено девять различных вариантов сценариев, составляющих три группы: отрицательные, стабильные и положительные тенденции. В группе отрицательных и положительных тенденций возможны медленные, умеренные и прогрессирующие тенденции. В стабильных – отрицательные, нейтральные и положительные.

Заключительным этапом оценки ИПП является оценка эффективности реализации ИПП, заключающаяся в сопоставлении затрат и результатов инновационной деятельности. Среди показателей эффективности реализации ИПП предлагаем выделить: 1) критерий соблюдения «золотого правила экономики»; 2) реальный инновационный рост предприятия; 3) критерий инновационности предприятия; 4) критерий эффективности реализации ИПП; 5) предельный эффект от реализации ИПП [3].

Критерий соблюдения «золотого правила экономики» заключается в том, что темпы роста прибыли должны превышать темпы роста выручки от реализации продукции, что свидетельствует о снижении издержек обращения, а темпы роста выручки – темпы роста активов, что является следствием эффективного использования ресурсов. В качестве показателя прибыли мы предлагаем использовать показатель EBITDA, равный объему прибыли до вычета расходов по уплате налогов, процентов и начисленной амортизации [4]. Преимуществом данного показателя выступает тот факт, что он является общепринятым в международном масштабе, его можно рассчитать на основании данных систем бухгалтерского учета практически любой страны. Кроме этого, на величину EBITDA не оказывают влияния национальные ставки налогообложения, особенности начисления амортизации, методы дооценки основных средств, что делает сопоставление данных различных предприятий более корректным.

Выполнение данного критерия позволяет оценить влияние реализации инновационного потенциала на финансово-хозяйственную деятельность предприятия, а именно степень эффективности его реализации для каждого из основных функциональных направлений деятельности предприятия с точки зрения их экономического роста и развития, в динамике.

Реальный инновационный рост предприятия (%) представляет собой среднегодовой темп изменения выручки от реализации инновационной продукции, скорректированный на индекс роста цен на продукцию в соответствующей отрасли в исследуемом периоде. Показатель реального инновационного роста предприятия должен не снижаться ниже уровня предыдущих периодов и в динамике стремиться к максимуму. Однако при высоких значениях данного показателя незначительное его снижение может не нанести существенных отрицательных последствий для предприятия. Данный показатель позволяет получить достоверную информацию о темпах роста объемов реализации инноваций на предприятии с учетом инфляции как в текущем году, так и за ряд лет в динамике, а также сравнивать объемы реализации с предприятиями любых отраслей.

Критерий инновационности предприятия показывает степень задействованности предприятия в инновационной деятельности. Данный критерий считаем целесообразным определить путем сопоставления средних геометрических удельных весов основных затрат и результатов от инновационной деятельности в общей деятельности предприятия. Целесообразность определения среднего значения обусловлена возможностью получения обобщающих показателей по затратам и результатам реализации инновационного потенциала. Для оценки инновационных затрат необходимо использовать показатели, характеризующие основные производственные ресурсы инновационной сферы, к которым относятся труд, основные средства, сырье и материалы. Оценка результатов инновационной деятельности может проводиться на основе показателей выпуска и реализации инновационной продукции предприятия, а также прибыли от инновационной деятельности.

Критерий инновационности предприятия представим в виде неравенства между средними геометрическими инновационных затрат и результатов (формула (1)):

$$\sqrt[3]{Y_{\text{ч}} * Y_{\text{ос}} * Y_{\text{мпп}}} \leq \sqrt[3]{Y_{\text{в}} * Y_{\text{вп}} * Y_{\text{ЕБИТДА}}}, \quad (1)$$

где  $Y_{\text{ч}}$  – удельный вес персонала, занятого инновационной деятельностью, в общей численности персонала предприятия;

$Y_{\text{ос}}$  – удельный вес стоимости основных средств, используемых в инновационной деятельности, в общей их стоимости;

$Y_{\text{мпп}}$  – удельный вес материально-производственных ресурсов, используемых в инновационной деятельности, в общей их стоимости;

$Y_{\text{в}}$  – удельный вес объема выпуска инновационной продукции в общем объеме выпуска продукции;

$Y_{\text{вп}}$  – удельный вес реализованной инновационной продукции в общем объеме реализации продукции;

$Y_{\text{ЕБИТДА}}$  – удельный вес прибыли ЕБИТДА от инновационной деятельности в общем объеме прибыли ЕБИТДА.

Левая часть неравенства показывает уровень инновационных затрат предприятия по отношению к общей величине его затрат, правая часть – уровень результатов от инновационной деятельности соответственно. Чем выше данные показатели, тем выше уровень инновационности предприятия. В случае, когда данное неравенство соблюдено, реализацию ИПП следует признать эффективной, в противном случае есть основания полагать, что система управления им на предприятии требует совершенствования. Применение данного критерия требует подсчета абсолютных величин, которые позволяют получить информацию о доле основных инновационных затрат и результатов в структуре совокупных затрат и результатов предприятия. В случае, когда левая часть стремится к максимуму, есть основания полагать об увеличении инновационных затрат в общей сумме затрат предприятия и, следовательно, масштабов инновационной деятельности. Однако без соблюдения неравенства рост инновационных затрат является необоснованным. Стремление правой части неравенства к максимуму может трактоваться как увеличение результатов от инновационной деятельности по сравнению с другими видами деятельности предприятия и может быть не связана с изменением затрат в ту или иную сторону.

С помощью данного неравенства представляется возможность сопоставления инновационных затрат и результатов, выявления эффективности процесса реализации инновационного потенциала. Соблюдение данного неравенства может служить информационным индикатором, свидетельствующим о правильности выбранной инновационной стратегии. В обратном случае неравенство выступит сигналом к необходимости пересмотра системы управления инновационным потенциалом на предприятии.

Критерий эффективности реализации инновационного потенциала предприятия предлагаем определять по формуле (2):

$$\sqrt[3]{T_{ч\text{ ИД}} * T_{ос\text{ ИД}} * T_{мпр\text{ ИД}}} \leq \sqrt[3]{T_{В\text{ ИД}} * T_{Вр\text{ ИД}} * T_{ЕВИТДА\text{ ИД}}} \quad (2)$$

где  $T_{ч\text{ ИД}}$  – темп роста персонала, занятого инновационной деятельностью;

$T_{ос\text{ ИД}}$  – темп роста стоимости основных средств, используемых в инновационной деятельности;

$T_{мпр\text{ ИД}}$  – темп роста материально-производственных ресурсов, используемых в инновационной деятельности;

$T_{В\text{ ИД}}$  – темп роста объема выпуска инновационной продукции;

$T_{Вр\text{ ИД}}$  – темп роста реализованной инновационной продукции;

$T_{ЕВИТДА\text{ ИД}}$  – темп роста прибыли ЕВИТДА от инновационной деятельности.

Использование данного критерия позволяет определить абсолютный и обобщенный усредненный рост основных инновационных затрат и результатов предприятия, сопоставить рост затрат и результатов от инновационной деятельности. Соблюдение критерия (2) свидетельствует об эффективной реализации ИПП, т.к. темпы роста результатов инновационной деятельности должны опережать темпы роста затрат на нее.

Предельный эффект от реализации, который может быть измерен на основании соотношения предельных величин результатов и затрат от реализации инновационного потенциала в динамике по формуле (3):

$$\Delta \mathcal{E}_{\text{ИП}} = \frac{\Delta \Pi^P}{\Delta \Pi^3}, \quad (3)$$

где  $\Delta \mathcal{E}_{\text{ИП}}$  – предельный эффект от реализации ИПП в году  $t$  по сравнению с  $(t-1)$  годом;

$\Delta \Pi^P$  – предельные результаты от реализации ИПП в году  $t$  по сравнению с  $(t-1)$  годом, рассчитываемые по формуле (4):

$$\Delta \Pi^P = \sqrt[3]{T_{В\text{ ИД}_t} * T_{Вр\text{ ИД}_t} * T_{ЕВИТДА\text{ ИД}_t}} \leq \sqrt[3]{T_{В\text{ ИД}_{t-1}} * T_{Вр\text{ ИД}_{t-1}} * T_{ЕВИТДА\text{ ИД}_{t-1}}} = \Pi_t^P - \Pi_{t-1}^P, \quad (4)$$

$\Delta \Pi^3$  – предельные затраты на реализацию ИПП в году  $t$  по сравнению с  $(t-1)$  годом, определяемые по формуле (5):

$$\Delta \Pi^3 = \sqrt[3]{T_{ч\text{ ИД}_t} * T_{ос\text{ ИД}_t} * T_{мпр\text{ ИД}_t}} \leq \sqrt[3]{T_{ч\text{ ИД}_{t-1}} * T_{ос\text{ ИД}_{t-1}} * T_{мпр\text{ ИД}_{t-1}}} = \Pi_t^3 - \Pi_{t-1}^3, \quad (5)$$

Инструментарий прикладного экономического анализа реализации инновационного потенциала, оперирующий преимущественно суммарными и средними величинами, будучи дополненным за счет предельных показателей, позволяет расширить состав количественных характеристик и на этой основе провести более тонкую дифференциацию состояния исследуемых явлений и процессов. Повышение уровня реализации ИПП имеет конечной целью получение дополнительной, или предельной, прибыли. Смысл предельного, дополнительно в сравнении с базисным периодом, привлечения ресурсов в инновационную деятельность исчезает, если предельный результат этой деятельности становится отрицательным или отстает от увеличения затрат. В такой ситуации происходит снижение достигнутой ранее отдачи ресурсов, а рост реализации ИПП, запланированный на определенный период или уже осуществленный, приобретает экстенсивное направление.

Показатель предельного эффекта от реализации ИПП позволяет количественно определить величину эффекта; в отличие от средней величины, характеризует не состояние, а процесс, изменение инновационных затрат и результатов; отражает зависимость величины результатов инновационной деятельности от ее затрат; позволяет проводить сравнение эффективности реализации ИПП, а также по ряду предприятий.

По каждому показателю и критерию эффективности реализации ИПП предусмотрены четыре варианта сценариев (А (прогрессивный), В (умеренный), С (спадающий), D (застойный)) в зависимости от полученных значений. На предприятиях, как правило, складывается ситуация, при которой наблюдается комбинация различных вариантов сценариев по пяти показателям. Это связано с тем, что довольно редко на практике встречается предприятие, развивающееся плавно и динамично в русле одной тенденции. Поэтому при оценке общего уровня эффективности реализации ИПП в совокупности по пяти показателям следует рассмотреть все возможные варианты комбинаций исследуемых показателей. В случае соответствия всех показателей ИПП одному типу вариантов сценариев уровень эффективности реализации ИПП будет являться «стабильным», при наличии двух типов сценариев – «нестабильным», при наличии трех – «несбалансированным», при наличии четырех – «смешанным». Предусмотрено шестнадцать основных вариантов сценариев эффективности реализации ИПП.

При разработке сайта использовался язык программирования PHP: Hypertext Preprocessor. PHP является скриптовым языком программирования общего назначения, активно используемым для разработки веб-приложений. Он поддерживается большинством хостинг-провайдеров и является одним из лидеров среди языков программирования для создания динамических веб-сайтов, находится на пятом месте среди языков программирования, входит в LAMP (распространенный набор программного обеспечения для создания и хостинга веб-сайтов (Linux, Apache, MySQL, PHP)). Популярность среди сценарных языков объясняется простотой PHP, скоростью выполнения, функциональностью, кроссплатформенностью и распространенностью исходных кодов, наличием большого набора встроенных средств для разработки веб-приложений, таких как: автоматическое извлечение POST и GET-параметров, переменных окружения веб-сервера в предопределенные массивы; взаимодействие с большим количеством различных систем управления базами данных (более тридцати); автоматизированная отправка HTTP-заголовков; работа с HTTP-авторизацией; работа с cookies и сессиями; работа с локальными и удаленными файлами; обработка файлов, загружаемых на сервер; работа с XForms. Язык PHP признан оптимальным вариантом создания интернет-сайтов различной степени сложности, особенно с базой данных MySQL [5].

Язык разметки, используемый при создании сайта – HTML (Hypertext Markup Language) – является стандартным языком разметки документов в сети Интернет. С его помощью создается подавляющее большинство веб-страниц. Язык HTML позволяет разметить смысловую роль текста (заголовок, ударение, параграф, список и др.), гипертекстовые ссылки, гарнитуру, кегль, цвет шрифта, начертание, специальные символы (символы пунктуации, математические символы, стрелки и др.). Кроме этого, HTML открывает мультимедийные файлы, выводимые браузером (в форматах JPEG, GIF, PNG, MIDI и др.) и внешними приложениями (Flash-анимация, Java-апплеты и др.), формы для введения данных пользователем с последующей их обработкой (на языках PHP и Perl) [5].

В качестве системы базы данных применяется MySQL, наиболее подходящая для малых и средних приложений. Она включена в состав таких серверов как WAMP, AppSery, LAMP. Чаще всего MySQL используется как сервер, к которому обращаются локальные или удаленные клиенты, однако в дистрибутив входит библиотека внутреннего сервера, позволяющая читать автономные программы. База данных MySQL отличается гибкостью, так как обеспечивается поддержкой большого количества типов таблиц (MyISAM, InnoDB, EXAM-PL). В MySQL предусмотрены различные ответвления кода (OurDelta, Persona Server, MariaDB). Используемая версия (5.1) обладает следующими преимуществами: возможность сегментирования таблицы; возможность строчной репликации, при которой в бинарный лог будет записываться только информация о реально измененных строках таблицы вместо оригинального текста запроса; наличие встроенного планировщика периодически запускаемых работ (по синтаксису добавление задачи схоже с добавлением триггера к таблице, по идеологии – на crontab); дополнительный набор функций для обработки XML, реализация XPath; наличие нового средства диагностики проблем и утилитов для анализа производительности; возможность хранения табличных данных на диске; использование встроенной библиотеки Libmysqld; API для плагинов, позволяющее загружать сторонние модули,

расширяющие функциональность без перезапуска сервера; реализация полнотекстового поиска в виде `plug-in`; тип таблиц `Magia`, устойчивый к сбоям [5].

Руководству органов областного и/или городского управления рейтинг инновационного потенциала предприятий региона позволяет: 1) изучить тенденции формирования и реализации ИПП предприятий, оценить эффективность реализации ИПП; 2) получать объективную картину инновационных процессов в регионе; 3) точно и объективно определять итоги инновационной деятельности; 4) разработать приоритетные направления инновационного развития региона и выбрать оптимальные методы их реализации; 5) своевременно вносить коррективы в организацию инновационной деятельности региона; 6) стимулировать и поддерживать активность предприятий в сфере инноваций, повысить ответственность за результаты и своевременность работы; 7) организовать соревнования за место «лидера» в рейтинге; 8) установить обратную связь с предприятиями. Рейтинговая оценка ИПП усиливает контрольные функции государственных органов власти над инновационными процессами региона в рамках текущего, рубежного, промежуточного и итогового контроля.

Преимуществами введения рейтинговых оценок ИПП на уровне региона для предприятий-участников являются: 1) повышение своего имиджа и инвестиционной привлекательности в качестве участников инновационного процесса; 2) возможность автоматизированного расчета показателей ИПП; 3) получение информации об уровне конкурентов в сфере формирования и реализации ИПП, определение своего места в ней; 4) осознание необходимости систематической и ритмичной работы в сфере инноваций на основе знаний своей рейтинговой оценки; 5) четкое понимание системы формирования рейтинговой оценки; 6) своевременная оценка состояния своей работы в сфере инновационной деятельности; 7) освоение новых способов управления, технологий производства с целью повышения своего рейтинга; 8) своевременное внесение коррективов в организацию инновационной деятельности.

Таким образом, рейтинговая система оценки ИПП активно влияет и стимулирует инновационную деятельность региона. Использование рейтинговой системы направлено на: 1) повышение мотивации предприятий к активной инновационной деятельности; 2) совершенствование планирования и организации инновационной деятельности; 3) получение дифференцированной информации о качестве и результативности инновационной деятельности.

## Литература

1. Банникова, З.В. Моделирование процесса управления инновационным потенциалом предприятия / З.В. Банникова, С.Р. Пасека, Л.В. Федосенко [и др.] // Управління економічним розвитком держави та суб'єктів господарювання : Монографія / за ред. проф. Денисенка М.П. та Мігус І.П. – Черкаси: ТОВ «МАКЛАУТ», 2013. – С. 210–233.
2. Банникова, З.В. Современные методики оценки инновационного потенциала предприятия / З.В. Банникова // Веснік Магілеўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Серыя Д. Эканоміка, сацыялогія, права. – 2010. – № 1 (35). – С. 55–62.
3. Банникова, З.В. Методический инструментарий оценки эффективности реализации инновационного потенциала предприятия / З.В. Банникова // Культура народов Причерноморья. Экономические науки. – 2013. – № 246. – С. 16–20.
4. Теплова, Т.В. Инвестиции : учебник / Т.В. Теплова. – М. : Издательство Юрайт, 2011. – 724 с.
5. Ташков, П.А. Веб-мастеринг на 100 %: HTML, CSS, JavaScript, PHP, CMS, AJAX, раскрутка / П.А. Ташков. – СПб. : Питер, 2010. – 512 с.

## Модели государственного регулирования инновационного развития национальной экономики Украины

С.Р. ПАСЕКА<sup>1</sup>, А.С. ГУМЕНЮК<sup>2</sup>

В статье обоснована необходимость и проведен анализ моделей государственного регулирования инновационного развития национальной экономики Украины. Акцент сделан на инновационной модели развития с использованием эндогенного потенциала, как условия обеспечения структурных сдвигов в экономическом процессе страны и повышения ее технологического уровня. Это новый концептуальный вектор инновационного развития украинской экономики, в то время как ресурсная и интеллектуально-донорская модели инновационного развития, как правило, приводят к истощению производственных ресурсов страны.

**Ключевые слова:** инновационное развитие, государственное регулирование эндогенный потенциал, инновационная модель, ресурсная модель, интеллектуально-донорская модель инновационного развития, инновационная активность субъектов хозяйствования, результаты инновационной деятельности, рыночный спрос на инновационную продукцию.

The article analyzes the models of state regulation of innovative development of the national economy of Ukraine. The necessity of government regulation is grounded. The article focuses on the development of innovative models using endogenous potential, as a condition of providing the structural changes in the economic process of the country and improving its technological level. This is a new concept vector of innovation development of the Ukrainian economy, while resource and intellectual-donor model of innovative development, as a rule, lead to the depletion of productive resources of the country.

**Keywords:** innovation development, government regulation, the endogenous potential, innovative model, resource model, the intellectual and the donor model innovation, innovative activity of business entities, the results of innovation, market demand for innovative products.

Формирование рыночных условий хозяйствования в Украине на фоне обострения международной конкуренции объективно требуют кардинально изменить подходы к изучению факторов экономического роста отечественной экономики, который невозможен без внедрения инновационной модели развития. А это чрезвычайно сложный, длительный и ресурсозатратный процесс, который требует специфических управленческих подходов к его регулированию. Анализируя эндогенные потенциальные возможности, следует отметить, что векторность воздействий государства сужается до тех инструментов, которые опираются исключительно на внутренние ресурсы через их мобилизацию, наращивание и воспроизводство.

Указанную проблему исследовали многие украинские и зарубежные ученые, в частности А.И. Амоша, Л.Л. Антонюк, А.Ф. Веремейчик, Е.А. Гришнова, С.М. Ильяшенко, Д.А. Карлюк, А.М. Колот, Э.М. Либанова, Л.С. Лисогор, О.Ф. Новикова, В.В. Оникиенко, И.Л. Петрова, М.С. Рошко, У.Я. Садовая, Л.К. Семив, М.В. Семикина, А.Ф. Федулова, Л.В. Шаульская и др. При значимости полученных научных результатов, они придерживаются точки зрения, что проблемы эндогенного потенциала окончательно не исследованы.

Целью статьи является анализ моделей государственного регулирования инновационного развития национальной экономики Украины с определением основных компонентов и особенностей с точки зрения реализации ее эндогенного потенциала. Это позволит понять, насколько искусство регулирования инновационного развития национальной экономики требует особого подбора управленческих механизмов в условиях ресурсных ограничений. И здесь важным является создание правовых, экономических, социальных и организационных основ обеспечения рационального использования внутреннего потенциала государства.

Новейшие процессы рыночного саморегулирования диктуют свои потребности свободы конъюнктурных взаимодействий. Вместе с тем, процесс инновационного развития и его обеспечение в институциональной и процессно-функциональной плоскостях в деформированной институциональной среде требует государственного вмешательства. Это вытекает из длительных исторических научных поисков направлений государственного регулирования, в том числе в контексте обеспечения инновационного развития национальной экономики.

Необходимость государственных вмешательств следует из недостатков рыночного саморегулирования. В связи с этим среди ученых существуют различные подходы к выделению доминант государственных воздействий или рыночного механизма. Часто бытует мнение, что во взаимодействии «государственное регулирование – рынок» первичным звеном должен быть рынок, а государственное регулирование выступает при этом как инструмент, обеспечивающий общие условия его существования, выравнивает стартовые условия субъектов хозяйствования и устраняет, по возможности, негативные проявления рыночной стихии [7]. В большинстве случаев в работах современных ученых находим обоснование недостатков действия рыночного механизма, следственным заключением чего есть закономерная потребность сознательно регулируемых вмешательств со стороны государства [3].

Потребность государственных вмешательств здесь актуализируется в силу:

- постоянного и нарастающего обострения системных кризисных явлений национальной экономики, которая крайне нуждается в эффективных вмешательствах государства со стимулятивными воздействиями на инновационные процессы;
- сложности управляемости инновационным развитием различных сфер общественной жизни и в территориальном разрезе;
- огромной значимости инновационного развития для обеспечения достойного уровня благосостояния населения (качественных индикаторов жизни), его функциональности как катализатора дальнейших прогрессивных общественных изменений;
- значительной ресурсозатратности управляемости инновационным развитием, соответствует возможностям целого государства;
- потребности системных управленческих воздействий в рамках стабильной и последовательной политики, которая должна реализоваться на общенациональном уровне;
- высокого уровня детерминированности и чувствительности инновационного развития до полифакторных воздействий.

Вместе с тем, жесткий подход государственного регулирования инновационного развития в нынешних рыночных условиях не допускается. Поэтому авторская приверженность более либеральным воздействиям предполагает вовлечение в управленческий арсенал лучших наработок мировой науки с актуальным усилением протекционистских мер.

Государственное регулирование инновационного развития национальной экономики, с позиции использования эндогенного потенциала, можно представить как систему мероприятий государства, направленных на мобилизацию, накопление и воспроизводство внутренних ресурсных возможностей, ориентированных на активизацию инновационной деятельности в разрезе различных институциональных уровней с результирующим отражением на уровне инновационной активности субъектов хозяйствования и учетом конъюнктурных колебаний рынка. В сформулированном определении обращаем внимание на ключевые положения:

1. Государственное регулирование исследуемого объекта – это, в первую очередь, функциональное влияние через конкретные мероприятия, которые реализуются в рамках институциональной среды и сформированного органами государственной власти общегосударственного, регионального и территориального (местное самоуправление) уровней.

2. Процесс государственного регулирования требует мобилизации, накопления и воспроизводства эндогенного потенциала. Мобилизация означает максимальную вовлеченность ресурсов, накопление – включение резервов с определением перспектив их увеличения; воспроизводство – привлечение ресурсов с определением перспектив приведения их количественно-качественных характеристик в предыдущее (эталонное, востребованное) состояние.

3. Результирующий эффект регулирования в силу направленности на национальную экономику должен отображаться на бизнес-среде через уровень инновационной активности субъектов хозяйствования и проявляться в остальных сферах общественной жизни.

4. Основными индикаторами эффективности государственного регулирования исследуемого объекта есть результаты инновационной деятельности с аккумулятивным эффектом на макроуровне.

5. Регулирование инновационного развития обязательно должно учитывать конъюнктурные рыночные изменения (в теории государственного управления это условие указывает

на различия категорий «управление» и «регулирование»). Это означает, что исключительно директивное государственное воздействие здесь не допускается, а регулирование должно базироваться или на формировании спроса, или на его удовлетворении через первичное его возрастание.

Понимая сущность государственного регулирования инновационного развития национальной экономики, рассмотрим концептуально возможные модели его осуществления. В зависимости от приоритетности регуляторных воздействий по реализации эндогенного потенциала инновационного развития Козлова А.И. выделяет три главные модели [6]:

1. Ресурсная модель, которая используется без высокотехнологичного производства и состоит из взаимосвязанных трех компонентов «природные ресурсы – производство – деньги»;
2. Инновационная модель. Состоит из трансформации денег в знания, знания в инновации и инновационного товара в деньги;
3. Интеллектуально-донорская модель. Имеет признаки инновационной модели, в которой не учтены стадии производства.

Ресурсная и интеллектуально-донорская модели в стратегической перспективе имеют низкий уровень эффективности, поскольку приводят к истощению производственных ресурсов страны, понижению эффективности научных исследований и разработок для расширения и обновления номенклатуры, замедляют темпы процесса создания новаций, их внедрения и распространения. В результате снижаются показатели уровня благосостояния населения [6].

С позиции привлечения внутренних источников роста самой эффективной является инновационная модель, даже не взирая на текущий уровень социально-экономического развития страны (очевидно, что более развитые страны имеют лучшие предпосылки для инновационной деятельности, вместе с тем, это не исключает перспектив инновационности для малоразвитых стран). Результаты преобразований в мировой и отечественной экономике, обусловленные достижениями инновационной деятельности, управленческих, финансовых и научно-технических мероприятий, требуют постоянного совершенствования с точки зрения применения инновационной модели, способной поддерживать сложные проекты с высокой степенью технического и финансового риска [6].

Инновационная модель развития – это обеспечение структурных сдвигов в экономическом процессе страны, а также повышения ее технологического уровня. Для ее реализации является необходимым научно-исследовательское обеспечение долгосрочных программ развития, создания механизма финансирования нововведений, реализация концепций маркетинга в подразделениях инновационной организации и инновационных программ (если речь идет об уровне предприятий), создание прогрессивной системы информационного обеспечения, решение стратегических и социальных общественных проблем. Инновационная деятельность влияет на уровень экономического развития любой страны: в современном глобализированном процессе получают выгоду те страны, которые выбрали инновационную модель развития экономики как основной приоритет долгосрочной стратегии повышения конкурентоспособности страны. Инновационная модель нужна, поскольку является особой системой отношений, институтов и учреждений, которые создают надлежащие условия для научно-технического прогресса в рамках и под воздействием определенной государственной инновационной политики [6].

Рассматривая особенности государственного регулирования инновационного развития национальной экономики с позиции реализации ее эндогенного потенциала, акцентируем внимание на таких важных составляющих эндогенного потенциала инновационного развития, как рыночный, природно-ресурсный, интеллектуально-трудовой, которые подвергаются государственному воздействию согласно общегосударственной стратегии экономического развития. Регулировка рыночного потенциала учитывает потенциальных потребителей и их финансовые возможности (субъекты хозяйствования, физические лица, государственный аппарат). Прямое государственное регулирование рыночного потенциала в основном реализуется за счет: государственного заказа; лицензирования, патентования и квотирования; сертификации и стандартизации, применение нормативов и лимитов; регулирование цен и тарифов, предоставление инвестиционных, налоговых и других льгот, предоставление дотаций, компенсаций, целевых субсидий. Не стоит пренебрегать также эффективностью судопроизводства и работы государственно-исполнительных служб [2].

Нормативно-правовое регулирование осуществляется через нормативные документы, регламентирующие организационно-правовую форму ведения хозяйственной деятельности, заключение и выполнение соглашений интерфейсных отношений (связи с экономическими контрагентами-поставщиками, потребителями, посредниками, кредитно-финансовыми учреждениями, органами власти и др., информация об экономических контрагентах, история взаимоотношений с экономическими контрагентами). Среди косвенных методов воздействия на рыночный потенциал национальной экономики определяем методы, регламентирующие поведение субъектов рынка не прямо, а опосредованно – через создание определенной экономической среды, которая заставляет их действовать в нужном для государства направлении. В частности, это инструменты фискальной, бюджетной, денежно-кредитной, инвестиционной, амортизационной, инновационной и других направлений экономической политики, а также методы морального убеждения (группа социально-психологических методов) [5].

Акцент на прямые и косвенные методы государственного регулирования рыночного потенциала осуществлен в силу специфики регуляторных детерминаций, которые обязаны учитывать конъюнктурные особенности соответствующих сфер и территорий. Большое влияние в стратегической перспективе приобретают именно косвенные методы. Вместе с тем, прямые позволяют обеспечить целеопределяющий процесс изменений в структуре национальной экономики, явлениях и процессах, детерминирующих ее инновационность с соответствующими ожидаемыми результатами.

Государственное регулирование использования природно-ресурсного потенциала инновационного развития представляет собой реальный механизм включения природоохранной политики в функционирование хозяйственной системы. К прямым регуляторам относят нормативно-правовые, организационно-управленческие и экономические. К нормативно-правовым и организационно-управленческим рычагам – нормативные документы, их создание и контроль за соблюдением. К экономическим рычагам относят плату за природопользование, загрязнение окружающей среды, экологические нарушения и компенсации нанесенного ущерба. Основной целью государственного регулирования использования природно-ресурсного потенциала при этом возникает устойчивое использование и воспроизводство природных ресурсов, а также обеспечение экологической безопасности населения [1].

Интеллектуально-трудовой потенциал также требует государственного регулирования. Определяя факторы повышения инновационной активности работников предприятий, следует выделить внутренние факторы, которые формируются на личностном уровне. Некоторые из них могут быть унаследованы или развиты в течение жизни [4, с. 142]:

- генофонд человека, здоровье, способности, работоспособность;
- факторы воспитания (трудовое воспитание, творческая атмосфера в семье, культурная среда, формирование нравственных ценностей, стремлений к знаниям);
- образовательно-квалификационные факторы (получение качественного образования, профессии, соответствующей способностям, высокий уровень профессиональной подготовки);
- адекватность рабочего места творческим потребностям человека;
- творческая активность индивида, внутренняя мотивация к творчеству;
- семейные инвестиции в образование, повышение квалификации, здоровья;
- приобретение практических навыков, опыта в процессе трудовой жизни;
- благоприятные условия в семье работника для проявления творчества;
- мотивация к постоянному образовательно-профессиональному развитию;
- трудовая и профессиональная мобильность.

Инновационная активность работников во многом зависит от внешних относительно человека факторов, но они также являются и эндогенной группой факторного влияния, поскольку формируются на микроуровне, внутри самого предприятия. Среди них – благоприятные условия труда, достойная его оплата, модернизация рабочих мест, материальное стимулирование проявления трудовой и инновационной активности, административная и моральная поддержка творческой инициативы, создание условий для оздоровления членов коллектива, инвестиции в образовательно-профессиональное развитие работников предприятия, корпоративная культура предприятия, инновационный тип предприятия, достаточный уровень материально-технического и информационного обеспечения творческого процесса, доступ к источникам современной информации, возможности изучения лучшего опыта и т.д.

Эндогенные факторы усиления инновационности на уровне государства повышают инновационную активность трудового потенциала и действуют на мезо- и макроуровне. Это медико-демографические и социальные факторы, к которым можно отнести генофонд нации, здоровье, инвестиции в здравоохранение, обеспечение достойных стандартов жизни. Кроме того, это образовательный и культурный уровень общества, его нравственность, внимание к воспитанию детей и молодежи, интеллектуальному развитию и профориентации. Это государственные и негосударственные инвестиции в образование населения, развитие науки, изобретательства (на уровне региона, страны), доступность и кредитование образования. Также сюда можно включить уровень профессиональной подготовки наемных работников, состояние внедрения инновационной модели экономики, уровень экономического и социального развития страны (региона), инновационный тип производства в регионе, уровень технико-экономического развития, территориальная инновационная инфраструктура, инновационный климат, спрос на инновации, спрос на представителей творческих профессий на региональном и национальном рынке труда, ученых, изобретателей, рационализаторов, материальная и нематериальная мотивация инновационной активности работников на уровне региона и государства и т.д.

Все эти многочисленные факторы обуславливают естественную эволюцию взглядов на труд и социально-трудовые отношения, влияющие на изменение сущности труда персонала на современных предприятиях, позволяют выделить среди традиционных видов трудовой деятельности инновационную. Ее активизация – важная предпосылка выхода Украины из экономического кризиса, обеспечения ускоренного социального развития и экономического роста, источник конкурентных преимуществ. Очень важно, что такая работа направлена на создание новых средств производства, которые в отличие от предметов потребления не теряются в процессе потребления, а становятся базой дальнейшего роста национального богатства [8], [9]. С уровнем инновационной активности населения тесно связан также инновационный потенциал экономики, который представляет собой совокупность национальных ресурсов и средств. Успех реализации политики экономического роста за счет инновационного развития государства существенно зависит от способности мобилизации и реализации финансовых возможностей (потенциала) экономического роста. Организационно-управленческий потенциал при эффективизации его использования по эндогенным характеристикам требует совершенствования системы межсубъектных контактов, в частности, в распределении полномочий государственных структур в различных институциональных плоскостях, упрочение механизма их ответственности за эффективность управленческих решений и ресурсную целесообразность их внедрения вообще. С другой стороны, задачей является преодоление декларативности нормативно-правового поля, ведь инновационный вектор развития национальной экономики регламентирован в большинстве современных законодательных актов.

Таким образом, государственное регулирование инновационного развития национальной экономики Украины сегодня должно быть нацеленным именно на внутренние ресурсные возможности. Это важно в силу периодического обострения кризисных ситуаций глобального масштаба, когда мировая экономическая система в циклической фазе своего развития при существующих ныне колоссальных кредитных обязательствах требует перехода на другой уровень построения международных экономических отношений. Такой переход влечет за собой постоянные финансово-экономические обострения, и они с особой силой воздействуют на экономику стран, которые в большей степени интегрированы в международное финансовое пространство. Поэтому новый концептуальный вектор инновационного развития украинской экономики должен быть нацелен на эндогенный потенциал, не исключая при этом возможностей международного сотрудничества, в частности, при формировании положительного имиджа страны и ее регионов.

### Литература

1. Балджи, М.Д. Організаційно-економічне регулювання використання природно-ресурсного потенціалу / М.Д. Балджи // Збірник наукових праць ЧДТУ. Серія «Економічні науки». – Вип 22. – С. 28–31.

2. Господарський кодекс України від 16.01.2003 року №436-IV: Законодавство України [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/436-15>.
3. Государственное регулирование экономики: Учеб . пособие / С.Н. Чистов , А.Е. Никифоров, Т.Ф. Куценко и др. . – М. : Финансы, 2000. – 316 с .
4. Інноваційна праця : діагностика проблем, важелі активізації : монографія / М.В. Семикіна, С.Р. Пасека та ін. / за наук. ред. д-ра екон. наук, проф. М.В. Семикіної. – Черкаси : ТОВ «МАКЛАУТ», 2012. – 320 с.
5. Методи державного регулювання економіки: Чистов С.М Державне регулювання економіки [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ecolib.com.ua/article.php?book=11&article=1071>. Дата доступу 01.12.2013
6. Козлова, А.І. Інноваційна модель розвитку економіки України: міжнародні пріоритети / А.І. Козлова: Lviv Polytechnic National University Institutional Repository [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/15046/1/19\\_125-129\\_Vis\\_725\\_Ekonomika.pdf](http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/15046/1/19_125-129_Vis_725_Ekonomika.pdf). Дата доступу 03.12.2013
7. Козловский, Е.В. Иностраный опыт регулирования международного туризма и его использования в Украине / Е.В. Козловский // Государственное управление : теория и практика [ Электронный ресурс ] – Режим доступа : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Dutp/2005-1/txts/KOZLOVSKIY.htm>. Дата доступу 29.12.2013.
8. Терещенко, Н.В. Особливості формування інноваційної праці та інноваційної діяльності як складових державної стратегії в умовах розвитку економіки знань / Н.В. Терещенко: Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Stvtp/2012\\_1/22.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Stvtp/2012_1/22.pdf). Дата доступу 29.12.2013.
9. Червінська, Л.Т. Інноваційна трудова діяльність: сутність, особливості / Л.Т. Червінська // Проблеми науки. – 2010. – № 10. – С. 2–7, с. 5.

---

<sup>1</sup> Черкаський національний університет  
ім. Богдана Хмельницького

<sup>2</sup> Чернігівський державний інститут  
економіки і управління

УДК 519.862.6(476)

## Дифференциация регионов Беларуси по основным социально-экономическим показателям

А.И. СЕМЧЕНКО

Рассматривается степень дифференциации макрорегионов Беларуси (областей и города Минска) по основным социально-экономическим показателям за ближайший временной период, а также показывается динамика основных социально-экономических показателей регионов Беларуси на современном историческом этапе в целом. Для расчета уровня дифференциации применяется коэффициент Джини.

**Ключевые слова:** доходы, заработная плата, производство, экспорт, импорт.

The paper considers the degree of differentiation of macro-regions of Belarus (Minsk and regions) of the main socio-economic indicators for the next time period, and also shows the dynamics of the main socio-economic indicators in the regions of Belarus at the present stage of history in general. Gini coefficient is used for this purpose.

**Keywords:** incomes, salary, enterprise, export, import.

За период с 2000 по 2012 гг. соотношение номинальной начисленной среднемесячной заработной платы работников к денежным доходам в расчете на душу населения в месяц по Республике Беларусь в целом выросло несущественно – с 1,26 до 1,3. При этом максимального значения данный показатель достиг в 2005 г. – 1,39. Наибольший уровень доходов на душу населения стабильно отмечался в городе Минске (таблица 1).

Таблица 1 – Денежные доходы в расчете на душу населения (тыс. руб. в месяц)

	2000	2005	2010	2011	2012
Республика Беларусь	46,6	333	952,4	1457,7	2831,4
области					
Брестская	41,5	284,8	801,7	1213,4	2363,1
Витебская	42,6	285,1	839,8	1299,6	2527,2
Гомельская	44,5	291,6	784,8	1212,5	2382,6
Гродненская	45,5	328,6	901,9	1372	2661,9
г. Минск	70,6	526,7	1431,6	2144,9	4090
Минская	36,1	281,5	879	1369,5	2685,4
Могилевская	40,7	274,3	823,3	1283,7	2518,4

Таблица 2 – Номинальная начисленная заработная плата работников (тыс. руб. в месяц)

	2000	2005	2010	2011	2012
Республика Беларусь	58,9	463,7	1217,3	1899,8	3676,1
области:					
Брестская	51,2	411,8	1088,1	1646,8	3185,3
Витебская	53,2	430,2	1090	1709,1	3313,4
Гомельская	56,9	457,1	1152,3	1790	3516,8
Гродненская	52,7	425,8	1105,2	1714,8	3296,8
г. Минск	76,8	564,9	1537,2	2404,4	4575
Минская	58,4	452,1	1182,1	1878,3	3660
Могилевская	53,1	420,9	1090	1712,8	3356,4

Индекс Джини по данному показателю снизился за период наблюдения с 0,103 до 0,088. Наибольшее значение он имел в 2005 г. – 0,108 (рисунок 1). Самый высокий уровень номинально начисленной заработной платы также стабильно фиксировался в городе Минске, самый низкий уровень – в Брестской области (таблица 2).

Значение индекса Джини по уровню зарплаты существенно ниже, чем по уровню доходов на душу населения – от 0,065 в 2000 г. до 0,054 в 2005 г. (рисунок 2).

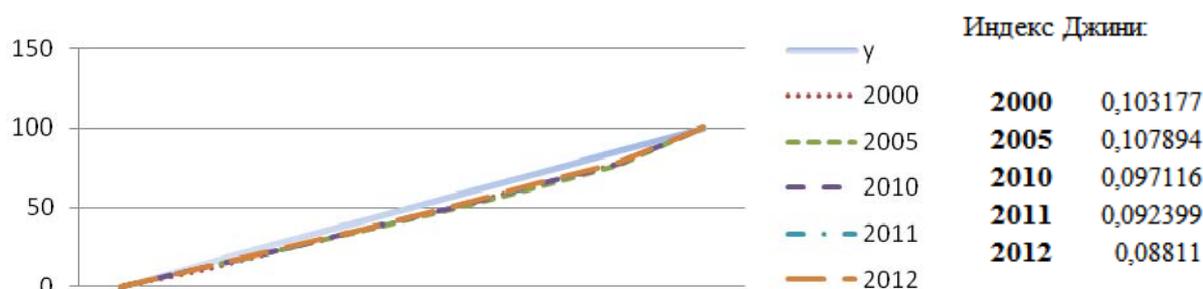


Рисунок 1 – Дифференциация денежных доходов в расчете на душу населения, %. Индекс Джини.

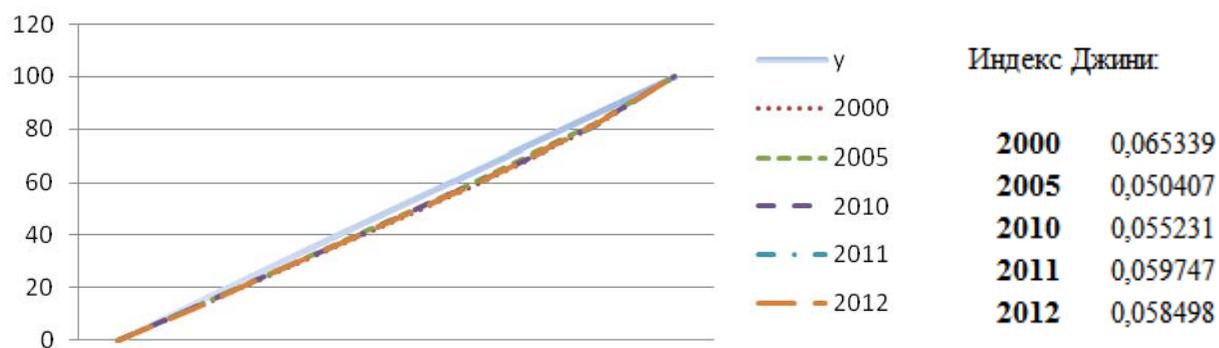


Рисунок 2 – Дифференциация номинальной начисленной среднемесячной заработной платы работников, %. Индекс Джини.

Показатель отношения объема продукции промышленности к объему ВВП за период 2010–2012 гг. увеличился с 1,015 до 1,168 единиц. Отношение объема продукции сельского хозяйства в предприятиях всех категорий к объему ВВП за тот же период уменьшилось с 0,22 до 0,183 единиц.

Индекс Джини по валовому региональному продукту составил от 0,202 в 2009 г. до 0,257 в 2011 г. (рисунок 3). По производству ВРП стабильно лидировали Минск и Минская область, на долю которых приходилось в среднем около 46 % объема ВРП (таблица 3).

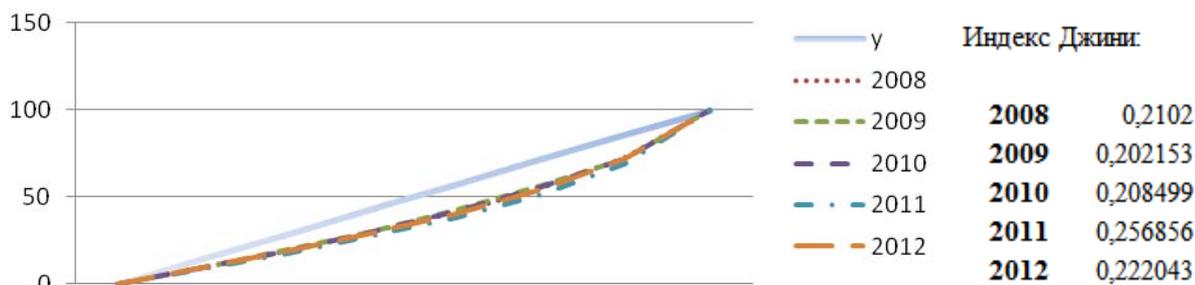


Рисунок 3 – Дифференциация валового регионального продукта, %. Индекс Джини.

Таблица 3 – Валовый региональный продукт, млрд. руб.

	2000	2005	2010	2011	2012
Республика Беларусь	129790,8	137442,2	164476,1	297157,7	527385,1
области:					
Брестская	12494,8	14054,1	17178,5	26891,4	48335,9
Витебская	11471,6	12509,3	14570,9	25351,3	48839,8
Гомельская	15248,8	16188,4	18575,4	32484,9	61447,2
Гродненская	10438,2	11563,8	13200,1	22446,5	42299,9
г. Минск	29811,5	32226,9	38872,8	79495,3	127125
Минская	19044,4	17827,5	22838,7	44116,4	78132,9
Могилевская	10159	10530,4	13006,1	20898,7	39841,8

Индекс Джини по производству промышленной продукции за период 2000–2012 гг. составил от 0,171 в 2010 г. до 0,221 в 2005 г. (рисунок 4).

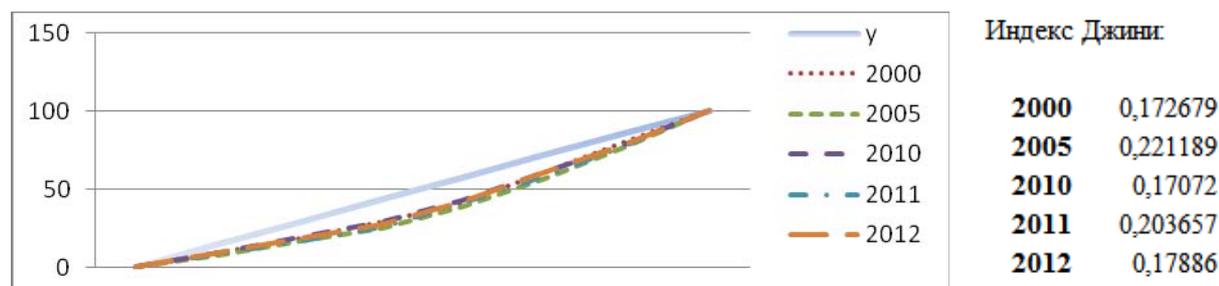


Рисунок 4 – Дифференциация промышленного производства, %. Индекс Джини.

Таблица 4 – Продукция промышленности, млрд. руб.

	2000	2005	2010	2011	2012
Республика Беларусь	11016,3	64502,2	166953,1	347655,5	615861,9
области:					
Брестская	991,8	5689	15897,9	28919,8	55420,7
Витебская	2154,5	11681,1	29244,3	60781,1	111765,1
Гомельская	2148,5	14655,7	35272,7	75794,6	126691,4
Гродненская	1076,4	5382	16164,3	30295,4	56603,4
г. Минск	2130,5	13101,1	30042,9	68638,9	115616
Минская	1409,8	8839,2	24520,9	52936,4	91697,4
Могилевская	1104,8	5154,1	15810,1	30289,4	58067,8

Индекс Джини по производству сельскохозяйственной продукции по областям без учета Минска за тот же период составил от 0,084 в 2010 г. до 0,099 в 2000 (рисунок 5). По производству сельскохозяйственной продукции за тот же период стабильно лидировала Минская область. На ее долю приходилось порядка четверти, то есть 25%, объема производства сельскохозяйственной продукции (таблица 5).

Таблица 5 – Продукция сельского хозяйства всех категорий, млрд. руб.

	2000	2005	2010	2011	2012
Республика Беларусь	2748	12880	36131	55642	96696
области:					
Брестская	481	2206	6038	9665	17158
Витебская	414	1905	5506	8529	14355
Гомельская	382	1994	5389	7941	14761
Гродненская	475	2235	5458	8618	14882
Минская	653	2984	8799	13636	23023
Могилевская	343	1556	4941	7253	12454

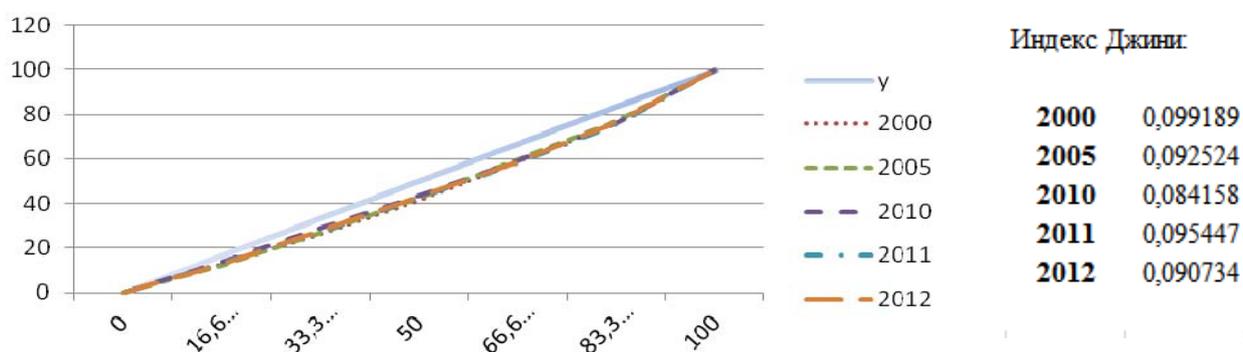


Рисунок 5 – Дифференциация сельхозпроизводства всех категорий, %. Индекс Джини.

Показатель ввода в эксплуатацию жилых домов общей площади как по республике в целом, так и по областям и Минску был наивысшим в 2010 г. (таблица 6).

Показатель ввода в эксплуатацию жилых домов в сельской местности как по республике в целом, так и по областям, за исключением Витебской, был наивысшим также в 2010 г. В Витебской области данный показатель был наивысшим в 2005 г. В 2012 г. показатель ввода

жилья в сельской местности как по республике в целом, так и во всех областях, кроме Минской, упал ниже уровня 2000 г. (таблица 7).

Таблица 6 – Ввод в эксплуатацию общей площади жилых домов, тыс. м<sup>2</sup>

	2000	2005	2010	2011	2012
Республика Беларусь	3528,5	3785,5	6629,9	5480,1	4486,8
области:					
Брестская	555,1	566	1101,6	865,6	649,6
Витебская	425,5	371,8	617,6	490,4	402,8
Гомельская	468,4	497	964,4	829,3	571,9
Гродненская	452,7	442,5	810,5	689,8	522
г. Минск	593	843	1153,4	999,6	1047,8
Минская	637	734,9	1300,8	1105,4	911,4
Могилевская	396,8	330,3	681,6	500	381,4

Таблица 7 – Ввод в эксплуатацию жилых домов в сельских населенных пунктах, тыс. м<sup>2</sup>

	2000	2005	2010	2011	2012
Республика Беларусь	1081,1	1236,4	1589,6	1284,4	964,7
области:					
Брестская	197,8	217,9	249,3	204	129,8
Витебская	150,2	140,8	129,9	90,1	63
Гомельская	136,4	172,9	174,2	133,2	79,1
Гродненская	136,7	129,3	130,2	85,5	64,7
Минская	366,8	462,2	762,1	679,1	564,6
Могилевская	93,2	113,3	143,9	92,5	63,5

Индекс Джини по вводу жилья общей площади составил от 0,094 в 2000 до 0,2 в 2012, то есть вырос более чем в 2 раза за счет увеличения доли Минска и Минской области в общем вводе жилья в эксплуатацию (рисунок 6). Индекс Джини по вводу жилья в эксплуатацию в сельской местности составил от 0,207 в 2000 до 0,403 в 2012 (рисунок 7).

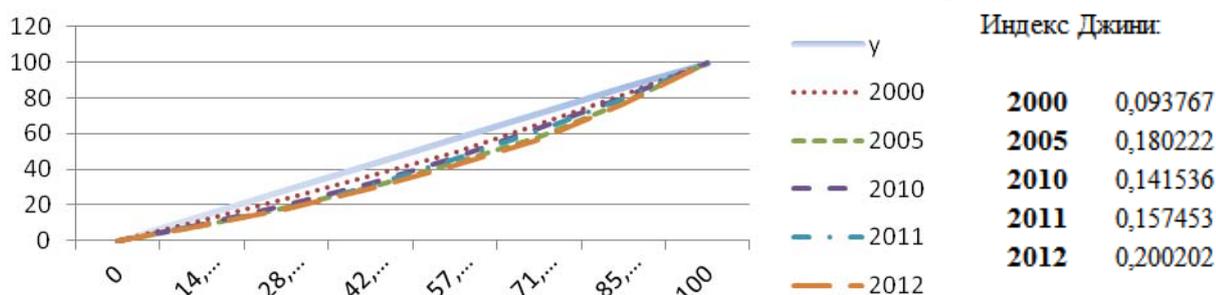


Рисунок 6 – Ввод в эксплуатацию общей площади жилых домов, %. Индекс Джини.

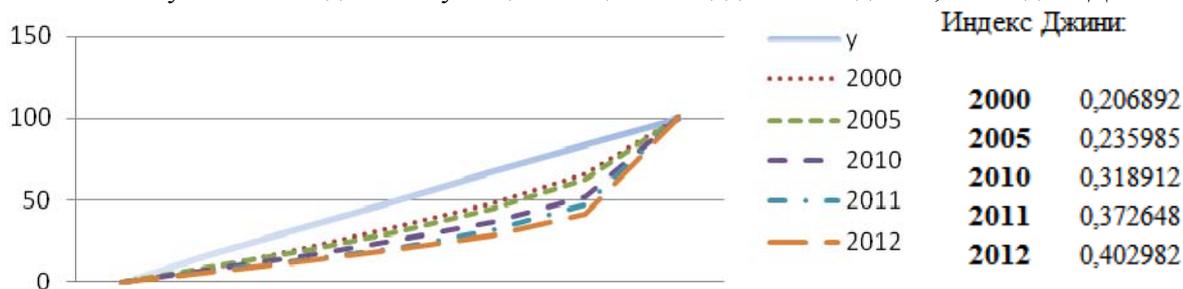


Рисунок 7 – Ввод в эксплуатацию жилья в сельских населенных пунктах, %. Индекс Джини.

По розничному товарообороту уверенно лидирует в течение всего статистического периода город Минск. На его долю в указанном периоде приходилось от четверти до трети (25%–35%) всего товарооборота (таблица 8). Индекс Джини составлял от 0,192 в 2000 г. до 0,267 в 2012 г. (рисунок 8).

По инвестициям в основной капитал уверенно лидируют Минск и Минская область, что можно объяснить концентрацией промышленности внутри и вокруг столицы (таблица 9).

Индекс Джини по инвестициям в основной капитал колебался от 0,143 в 2010 г. до 0,218 в 2000 г. (рисунок 9).

Таблица 8 – Розничный товарооборот через все каналы реализации, млрд. руб.

	2000	2005	2010	2011	2012
Республика Беларусь	260,5	1279	3270,7	5573,4	10319,6
области:					
Брестская	36,2	161,1	381,5	648,9	1166,3
Витебская	29	144,6	350,6	611	1096,8
Гомельская	46,2	208,1	481,3	791,7	1403,9
Гродненская	23,8	110,5	293,9	495,8	906,7
г. Минск	66,6	420	1145,2	1950	3733,4
Минская	32,4	130,5	350,5	606,1	1142,9
Могилевская	26,3	104,2	267,7	469,9	869,6

Таблица 9 – Инвестиции в основной капитал, млрд. руб.

	2000	2005	2010	2011	2012
Республика Беларусь	1809	15095,8	53380,8	98664,9	154442,4
области:					
Брестская	215	1798,1	9029,3	12557,4	16724,2
Витебская	194,5	1601,4	5700,7	8934,5	13677,1
Гомельская	289,7	2369,1	8175,2	13587,5	21605
Гродненская	166,3	1615,3	5829	10692,1	18526,5
г. Минск	422,1	3754	10869,6	20655,7	35448,4
Минская	382,3	2672,5	10063,5	20688,8	31425,2
Могилевская	138,7	1278,4	5602,5	11414,3	16904,7

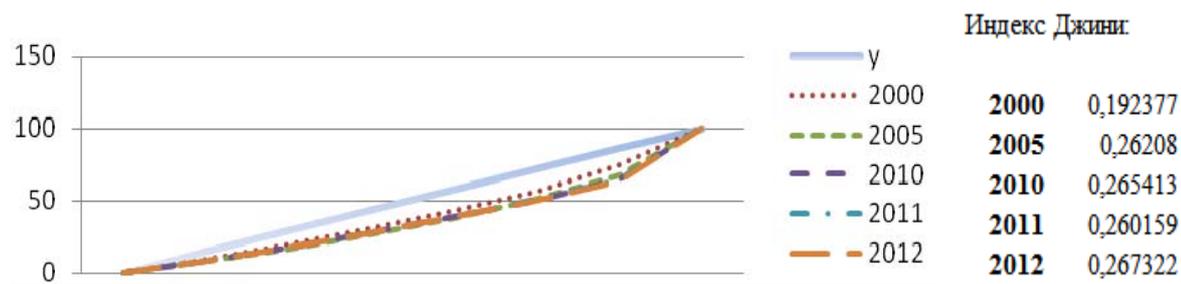


Рисунок 8 – Дифференциация розничного товарооборота через все каналы реализации, %.

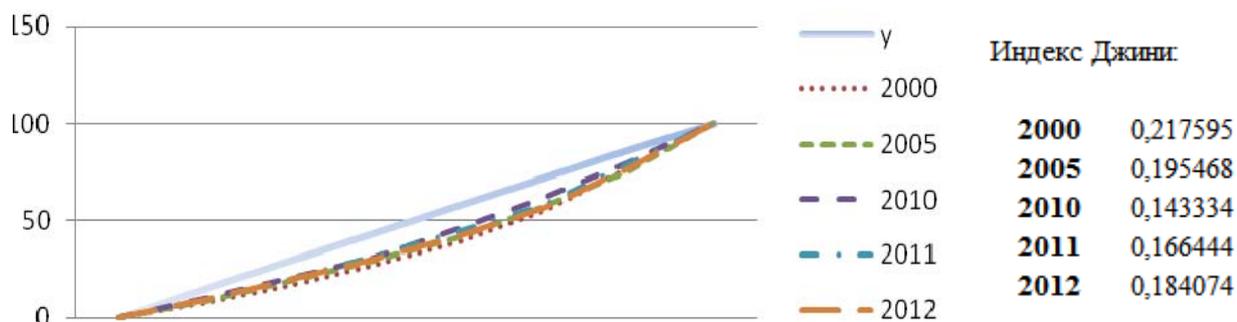


Рисунок 9 – Дифференциация инвестиций в основной капитал, %. Индекс Джини.

Несмотря на то, что сальдо внешней торговли по республике в целом за указанный период было стабильно отрицательным, сальдо региональной торговли было отрицательным лишь в 2000 и 2010 гг. (таблицы 10, 11). Порядка половины всего экспорта и импорта приходится на город Минск. Индекс Джини по региональному экспорту колебался от 0,334 в 2005 г. до 0,453 в 2011 (рисунок 10). Индекс Джини по региональному импорту колебался от 0,431 в 2012 г. до 0,475 в 2005 г. (рисунок 11).

Таблица 10 – Экспорт товаров, млн. долл. США

	2000	2005	2010	2011	2012
Республика Беларусь	7326,4	15979,3	25283,5	41418,7	46059,9
области:					
Брестская	377	985,8	1587,1	1956,5	2196,1
Витебская	601,9	2008,3	1703,6	2511,4	3732,2
Гомельская	1084,5	3437,2	2677,6	4799,5	5057,1
Гродненская	476,2	931,9	1628,8	2113,3	2077,8
г. Минск	2430,8	4764,4	10934,2	18407,2	20038,5
Минская	1076,8	2928,5	4578,3	6611,9	7442,4
Могилевская	594,5	875,9	1683,4	2124,3	2444,4

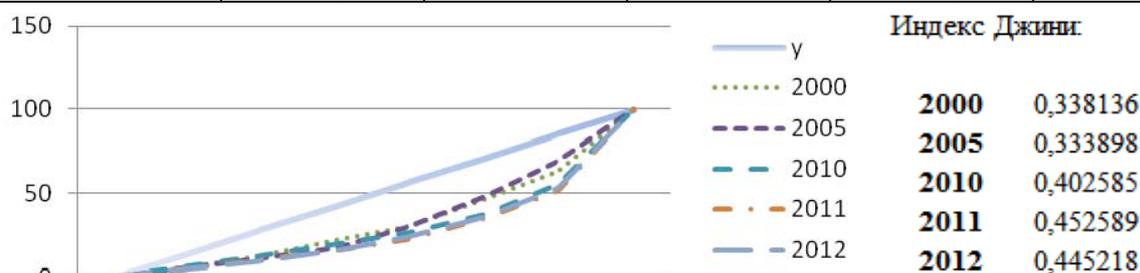


Рисунок 10 – Дифференциация экспорта товаров, %. Индекс Джини.

Таблица 11 – Импорт товаров, млн. долл. США

	2000	2005	2010	2011	2012
Республика Беларусь	8646,2	16708,1	34884,4	45759,1	46404,4
области					
Брестская	358,7	841,3	1615	1943,5	2123,3
Витебская	534,5	1355,9	3536,8	4562,7	5703,8
Гомельская	924,9	1614,6	3780,6	5653,7	5291,3
Гродненская	347,2	604,1	1343,4	1681,4	1725,9
г. Минск	3547,1	7791,6	14603,6	17158,7	18739,7
Минская	834,8	1912,1	2825,7	3762,7	4985,5
Могилевская	494,3	739,7	1553,7	2222	2130,7

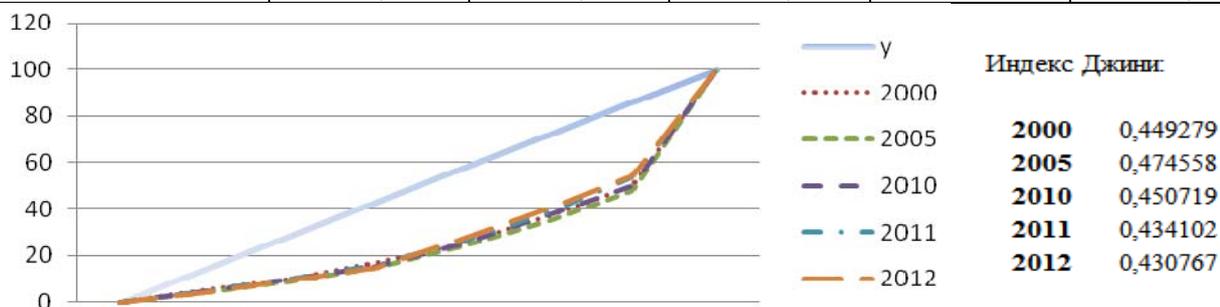


Рисунок 11 – Дифференциация импорта товаров, %. Индекс Джини.

В целом, можно сделать вывод о том, что основной вклад в колебание индекса Джини по большинству показателей вносит город Минск и Минская область.

Наибольшее среднее значение индекса Джини за период с 2000 по 2010 гг. (по ВРП – с 2008 по 2012 гг.) составляет 0,448 по региональному импорту. Наименьшее среднее значение индекса Джини за период с 2000 по 2010 гг. (по ВРП – с 2008 по 2012 гг.) составляет 0,058 по номинальной начисленной среднемесячной зарплате работников.

### Литература

1. Казаринова, С.Е. Теория статистики / С.Е. Казаринова, О.И. Карасев. – М. : ТЕИС, 2001 – 66 с.
2. Регионы Республики Беларусь. Социально-экономические показатели. 2013. Статистический сборник. Том 1. – Минск : Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2013. – 739 с.

---

Технический редактор: *И.В. Близнец*. Корректоры: *Н.П. Тимошенко, Г.Н. Петухова*

Подписано в печать 07.04.2014. Формат 60 × 84 1/8. Бумага офсетная.  
Ризография. Усл. печ. л. 23,3. Уч.-изд. л. 20,3. Тираж 100 экз. Заказ № 188  
Цена свободная

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования  
«Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013.

Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.

Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.