

№ 2(40), 2023

MIESIĘCZNIK  
POŁOCKI.

Т о м I.  
Р о к 1818.

*«Вестник Полоцкого государственного университета»  
продолжает традиции первого в Беларуси литературно-  
научного журнала «Месячник Полоцкий».*



---

ВЕСТНИК ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
Серия Е. Педагогические науки

В серии Е научно-теоретического журнала публикуются статьи, прошедшие рецензирование, содержащие новые научные результаты в области педагогики, образования и воспитания, методики и дидактики обучения, психологии, философии.

---

ВЕСНІК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА  
Серыя Е. Педагагічныя навукі

У серыі Е навукова-тэарэтычнага часопіса друкуюцца артыкулы, якія прайшлі рэцэнзаваанне, змяшчаюць новыя навуковыя вынікі ў галіне педагогікі, адукацыі і выхавання, методыкі і дыдактыкі навучання, псіхалогіі, філасофіі.

---

HERALD OF POLOTSK STATE UNIVERSITY  
Series E. Pedagogical sciences

Series E includes reviewed articles which contain novelty in research and its results in pedagogy, education and methods of education, psychology, philosophy.

---

Журнал входит в Российский индекс научного цитирования.  
Электронная версия номера размещена на сайте: <https://journals.psu.by/pedagogical>

Адрес редакции:  
Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой,  
ул. Блохина, 29, г. Новополоцк, 211440, Беларусь  
тел. + 375 (214) 59 95 41, e-mail: [vestnik@psu.by](mailto:vestnik@psu.by)

Отв. за выпуск *И. Н. Андреева.*  
Редактор *Т. А. Дарьянова.*

Подписано к печати 28.11.2023. Бумага офсетная 80 г/м<sup>2</sup>. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Ризография.  
Усл. печ. л. 13,02. Уч.-изд. л. 15,70. Тираж 50 экз. Заказ 518.

## ПЕДАГОГИКА

УДК 783:37(476.5)"18/19"

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-2-5

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В МУЖСКИХ ДУХОВНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ВИТЕБСКА  
(XIX – НАЧАЛО XX вв.)

канд. пед. наук **И.В. ДЕНИСОВА**  
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2036-7777>

*Приведен историко-педагогический анализ практики музыкального образования в мужских духовных учебных заведениях Витебска в XIX – начале XX вв. на примере духовного училища и семинарии. Выявлено, что ведущей формой музыкального образования были обязательные уроки церковного пения, которые проводились в течение всего периода обучения. В настоящее время актуальными могут быть некоторые элементы выявленного исторического опыта для применения в духовных семинариях и училищах: создание хорового коллектива и обучение игре на музыкальных инструментах, проведение музыкальных вечеров, коллективное исполнение патристических песен на торжественных собраниях.*

**Ключевые слова:** музыкальное образование, уроки церковного пения, Витебское мужское духовное училище, Витебская духовная семинария, XIX – начало XX вв.

**Введение.** В Республике Беларусь в течение последних десятилетий происходит возрождение учреждений духовного образования, прекративших свою деятельность в советское время. В связи с этим возрастает актуальность изучения опыта, накопленного в дореволюционный период.

Богатые традиции духовного образования складывались на Витебской земле на протяжении нескольких столетий: в XIX в. в подчинении ведомства Святейшего Синода действовало несколько учебных заведений, среди которых Витебская духовная семинария, Витебское мужское духовное училище, Полоцкое епархиальное женское училище в Витебске, ряд церковно-приходских школ. Сведения об истории создания и деятельности в Витебске отдельных православных учебных заведений представлены в настоящее время в научных публикациях С.М. Восовича, В.В. Горидовца, О.Н. Давидовской, Е.С. Попеленко и др. Вместе с тем история музыкального образования в мужских духовных учебных заведениях Витебска дореволюционного периода до сих пор детально не изучена.

*Цель* – провести историко-педагогический анализ практики музыкального образования в мужских духовных учебных заведениях Витебска в XIX – начале XX вв.

**Основная часть.** Материалом исследования стали документы Национального исторического архива Беларуси (г. Минск), в частности, фонд 2597 «Витебская духовная семинария», в котором содержатся 165 дел 1883–1918 гг., позволяющих составить представление о деятельности семинарии, мужского духовного училища и церковно-приходской школы при семинарии в Витебске. Кроме того, изучены публикации, освещающие различные аспекты истории возникновения и функционирования духовных учреждений образования Витебска в дореволюционный период. В ходе исследования применялся комплекс общетеоретических (анализ, синтез, обобщение), конкретно-педагогических (теоретический анализ педагогических источников) и эмпирических (сбор и накопление данных) методов.

*Мужское духовное училище* в Витебске было открыто в 1810 г. для обучения детей духовного сословия и подготовки их к последующему поступлению в духовные семинарии. В числе преподаваемых учебных предметов значилось пение (в ряде источников – церковное пение). Необходимо уточнить, что коллективное хоровое пение считалось наиболее важной и вместе с тем доступной музыкальной исполнительской деятельностью, т.к. у каждого обучающегося в наличии имеется свой «музыкальный инструмент» – голос, который, по мнению педагогов-музыкантов, может быть развит у каждого человека (за исключением патологических случаев).

Сохранились сведения, что до середины XIX в. обучение церковному пению осуществлялось преимущественно на слух, без применения музыкальных инструментов и нот. Для лучшего запоминания учебного материала (например, распевов стихирных гласов) учащиеся могли использовать сочиненные ими же музыкальные фразы, представляющие собой повествование о возможной жизненной ситуации: «Глас 1: Идет чернец из монастыря. Глас 2: Навстречу ему второй чернец. Глас 3: Откуда, брате, ты грядеши? Глас 4: Я гряду, гряду из Константинограда. Глас 5: Сядем-ка, брате, побеседуем. Глас 6: Жива ли, брате, мати моя? Глас 7: Мати твоя давно померла. Глас 8: Увы, мне, мати моя!» [Цит. по: 1].

Со второй половины XIX в. активизировался процесс публикации пособий для преподавания церковного пения. Некоторые из таких изданий, включавших теоретические сведения и нотный материал, стали довольно широко использоваться в учебном процессе учреждений образования различных ведомств. Архивные

материалы свидетельствуют о том, что в Витебском духовном училище на уроках пения в начале XX в. применялись: «IV класс – “Руководство для практического пения по круглым нотам” Соловьева, “Учебный обиход церковного пения”; III класс – “Руководство для пения по круглым нотам” Соловьева; I и II классы – “Учебник пения по квадратным нотам” Ряжского, “Обиход” 1-ая часть»<sup>1</sup>. Следует обратить внимание на тот факт, что в течение первых двух лет учащиеся знакомились с квадратной линейной нотацией, которая вплоть до революции использовалась для записи русской церковной музыки.

Детальный анализ архивных документов и литературных источников позволил нам уточнить информацию о персоналиях некоторых учителей пения Витебского мужского духовного училища с указанием полученного ими образования, периода работы и других сведений (таблица 1).

Таблица 1. – Сведения об учителях пения Витебского мужского духовного училища во второй половине XIX – начале XX вв.

Ф.И.О.	Период работы	Должность и другие сведения
Богданович Иван Семенович	1862–1863	Учитель греческого языка и нотного пения, студент Витебской духовной семинарии
Золотницкий Василий Иванович	1889	Учитель русского, церковно-славянского языков и пения, надворный советник
Гнедовский Семен Андреевич	1890	Учитель русского, церковно-славянского языков и пения
Делищев Сергей Владимирович	1894–1897	Преподаватель церковного пения
Серебrenицкий Александр Митрофанович	1905–1906	Преподаватель русского, церковно-славянского языков и церковного пения, коллежский советник, кандидат богословия
Костенич Николай Иванович	1907–1909	Учитель церковного пения, надзиратель за учениками, окончил курс в Витебской духовной семинарии по 2-му разряду

Как свидетельствуют данные, представленные в таблице 1, уроки пения в Витебском духовном училище во второй половине XIX – начале XX вв. проводили учителя, не получившие профессионального музыкального образования, в некоторых случаях – студенты и выпускники Витебской духовной семинарии.

Во время Первой мировой войны на образовательный процесс в духовном училище повлияли мобилизация населения, военные действия, нехватка продовольствия и транспортный кризис. Это привело к тому, что в 1914–1915 учебном году «программы предметов училищного курса благодаря краткости учебного времени и новым непривычным условиям училищной жизни не могли быть выполненными в полном объеме. По церковному пению в IV классе ввиду сокращенного учебного года за недостатком учебных часов из всей программы не пройдено: по обиходу церковного пения – песнопения четырехдесятницы и Страстной седмицы, Святой Пасхи, последование молебных песнопений; по теории – понятие о гаммах, построение мажорных и минорных гамм. В III классе: песнопения праздников Крещения Господня, Недели Ваий, Сретения Господня, Преображения Господня, Введения во храм Богородицы; по теории – учение об интервалах, разделение интервалов и их обращение. II класс – не пройдены следующие песнопения: ирмосы 7, 5 и 4 гласов, Догматики 8, 1 и 3 гласов знаменного распева. I класс – не пройдены основы 1, 4 и 7 гласов»<sup>2</sup>.

Вместе с тем большинство воспитанников успешно справлялись с программой по церковному пению, что подтверждает проведенный анализ архивных материалов: в 1914–1915 учебном году «процент неудовлетворительных баллов по церковному пению составил 0% (для сравнения, по греческому языку – 6,7%)»<sup>3</sup>.

*Православная духовная семинария* в Витебске появилась в 1856 г. после перевода Полоцкой духовной семинарии, которая еще несколько лет сохраняла свое название и только в 1871 г. была переименована в Витебскую. Семинаристы изучали Священное Писание, словесность, гражданскую историю, алгебру, геометрию, языки (греческий, латинский, немецкий и французский). Кроме того, много времени уделялось и церковному пению. Архиепископ Никанор, ставший ректором семинарии в 1865 г., считал очень важной певческую подготовку семинаристов. По его распоряжению обязательной стала утренняя молитва, начинаемая возгласом ректора «Благословен Бог наш...», сочетавшая чтение с пением «Царю Небесный», «Верую» и др. После этого «пели по нотному обиходу стихиры на “Господи, воззвах” и одну стихирю на стиховне или догматик на один из 8-ми гласов» [2, с. 57]. Хор в это время состоял из ста пятидесяти человек, разделенных на два клироса. Ректор Никанор, будучи музыкальным человеком, композитором, зачастую сам разучивал песнопения с воспитанниками, практически ежедневно устраивая спевки. Кроме этого, ставил пьесы, причем был автором некоторых из них.

<sup>1</sup> Отчет о состоянии учебной и воспитательной частей по Витебскому мужскому духовному училищу за 1914–1915 учеб. год // Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 2597. Оп. 1. Д. 82. Л. 44.

<sup>2</sup> Там же, л. 44.

<sup>3</sup> Там же, л. 46.

В 1866 г. «сделано было распоряжение, чтобы ученики семинарии поочередно (по классам) ходили в праздничные дни в кафедральный собор, становились на левый клирос и принимали участие в чтении и пении» [2, с. 80]. Многие из воспитанников семинарии поступили в число архиерейских певчих, получали жалование и пользовались некоторыми льготами. Однако по мнению Д.И. Довгялло, «мало кто из архиерейских певчих дошел до окончания курса семинарии; воспитанники семинарии, побывав в архиерейском хоре, туго поддавались семинарской дисциплине, бражничали, плохо учились и раньше окончания курса поступали в диаконы и псаломщики» [2, с. 63].

Обучение церковному пению в семинарии осуществлялось по нотам. Во время одной из ревизий учебных заведений Духовного ведомства, проведенной в 1875 г., выяснилось, что в семинарии занятия велись «правильно и успехи в хоровом пении удовлетворительны, но одиночное обучение следовало бы усилить и требовать более точного знания нот»<sup>4</sup>. Проверка, проведенная членом Учебного комитета при Святейшем Синоде тайным советником И.К. Зинченко в 1879 г., наряду с недостатками в учебном процессе показала довольно высокий уровень пения семинаристов в церкви. В 1882 г. в семинарии был «очень порядочный хор, которым руководил тогда большой знаток пения Василий Александрович Золотницкий» [2, с. 69].

Детальное изучение архивных дел со сведениями о личном составе преподавателей Витебской духовной семинарии позволяет заключить, что во второй половине XIX – начале XX вв. в штате семинарии числились педагоги-музыканты (таблица 2).

Таблица 2. – Преподаватели пения и музыки Витебской духовной семинарии во второй половине XIX – начале XX вв.

Ф.И.О.	Период работы	Должность и другие сведения
Золотницкий Василий Александрович	1882–1883	Преподаватель греческого языка и пения в 1, 2 и 3 классах, кандидат богословия
Попов Николай Ферапонтович	1883–1895	Преподаватель латинского языка и церковного пения, кандидат богословия, статский советник
Делищев Сергей Владимирович	1894–1897	Преподаватель церковного пения
Крамер Отто Федорович	1903–1909	Преподаватель музыки, композитор, капельмейстер
Лебедев Александр Александрович	1904–1905	Преподаватель церковного пения, окончил регентский класс Придворной певческой капеллы
Городский Владимир Павлович	1906–1909	Преподаватель церковного пения, окончил 4 класса Смоленской духовной семинарии
Войткевич Евфимий Александрович	1915–1916	Учитель пения, священник, регент архиерейского хора

В 1893–1894 учебном году «годовой оклад содержания за уроки пения (составил) 100 рублей»<sup>5</sup>, в 1896–1897 учебном году – «300 руб. за 6 уроков в неделю»<sup>6</sup>.

К концу XIX в. традицией стало проведение в духовной семинарии музыкальных вечеров. Так, в 1896–1900 гг. «на масленицу ежегодно проводился литературно-музыкально-вокальный вечер по программе, заранее одобренной ректором» [2, с. 80]. Кроме того, в семинарии «в высокаторжественные дни на общих собраниях воспитанников и преподавателей... пели гимны и патриотического характера песни»<sup>7</sup>.

В фондах Национального исторического архива Беларуси в Минске сохранились аттестаты и свидетельства об окончании Витебской духовной семинарии, содержащие некоторые сведения об учащихся (происхождение, дата рождения, отметки и др.). Так, в свидетельстве № 291 указано, что «воспитанник Витебской духовной семинарии Василий Никольский, сын надворного советника Димитрия Никольского, родившийся 20 марта 1883 г., по окончании курса учения в Витебском духовном училище, поступил в месяце августе 1900 г. в Витебскую духовную семинарию, в коей обучался по июнь 1906 г. и оказал следующие успехи... (в том числе) по церковному пению: 3, 2 $\frac{3}{4}$ , 3, 3, 3, 4»<sup>8</sup>. Аттестат № 285, выданный Григорию Назаревскому в 1906 г., содержит следующие оценки по церковному пению: 3, 3, 3 $\frac{1}{2}$ , 3 $\frac{1}{2}$ , 4, 3 $\frac{1}{2}$ <sup>9</sup>. В аттестате Семена Титоренко все оценки по церковному пению – максимальные – «5»<sup>10</sup>. Изучение значительного числа документов об образовании позволяет заключить, что оценивание по церковному пению проводилось по пятибалльной системе: в аттестатах выставлены отметки от «2» до «5». Довольно часто встречаются отметки в виде целого числа и дроби (например,

<sup>4</sup> О ревизии духовной семинарии и училища в Витебске в 1875 г. – Витебск: б. и. – 23 с. – С. 5.

<sup>5</sup> НИАБ. – Ф. 2597. Оп. 1. Д. 4. Л. 13.

<sup>6</sup> Там же, л. 15.

<sup>7</sup> Там же, л. 38.

<sup>8</sup> НИАБ. – Ф. 2597. Оп. 1. Д. 17. Л. 4об.

<sup>9</sup> Там же, л. 5об.

<sup>10</sup> Там же, л. 6.

$2\frac{1}{2}$ ,  $2\frac{3}{4}$ ,  $3\frac{1}{4}$ ,  $3\frac{1}{2}$ )<sup>11</sup>. Вероятно, такие варианты оценивания использовались преподавателями для более четкой дифференциации успеваемости обучающихся.

Святейшим Синодом регулярно утверждались новые программы по церковному пению и музыке для духовных семинарий и мужских духовных училищ. В 1902 г. в учебные планы духовных учебных заведений было включено обязательное обучение игре на скрипке или фисгармонии. Вероятно, это стало причиной включения в 1903 г. в штат семинарии преподавателя музыки, которым стал О.Ф. Крамер – музыкант, капельмейстер, педагог и композитор, известный как автор «Трамвайного марша», сочиненного в преддверии знаменательного для губернского города события и впервые исполненного 18 июня 1898 г. на торжествах по случаю открытия трамвайного движения в Витебске.

Обучение в Витебской семинарии не только пению, но и музыке (игре на музыкальных инструментах) подтверждается также несколькими фактами, содержащимися в архивных документах. Так, в феврале 1906 г. состоялся литературно-музыкальный вечер, в программе которого были комедия, чтение стихотворений, народные песни в исполнении оркестра балалаечников. Во время празднования 100-летнего юбилея Витебской духовной семинарии в 1907 г. на музыкально-вокальном вечере, «устроенном в честь гостей, выступил хор воспитанников, а также особенно мило исполнен ряд музыкальных номеров на скрипках и балалайках»<sup>12</sup>.

**Заключение.** Таким образом, проведенный анализ архивных материалов и литературных источников показывает, что в духовных учебных заведениях Витебска в XIX – начале XX вв. музыкальному образованию уделялось значительное внимание. В Витебском мужском духовном училище и Витебской духовной семинарии уроки церковного пения были обязательными, проводились в течение всего периода обучения, отметки об успеваемости выставлялись в аттестат. С 1902 г. было введено обучение воспитанников игре на музыкальных инструментах. Традицией стало проведение музыкальных вечеров, включавших исполнение вокальных и инструментальных номеров, а также коллективное исполнение гимнов и патриотических песен на общих собраниях. Некоторые элементы исторического опыта могут быть применены в современной системе духовного образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Горидовец В.В. Хроники Витебского мужского духовного училища (1810–1918 гг.) // Вестн. церков. истории. – 2019. – № 1–2(53–54). – С. 263–299.
2. Довгялло Д.И. Витебская духовная семинария (1806–1906): Заметки и воспоминания. – Витебск: Тип. М.Б. Неймана, 1907. – 84 с.

Поступила 08.09.2023

### MUSIC EDUCATION IN MEN'S THEOLOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF VITEBSK (XIX – BEGINNING OF XX CENTURY)

I. DENISOVA

(Vitebsk State University named after P.M. Masherov)

*The article provides a historical and pedagogical analysis of the practice of music education in male religious educational institutions of Vitebsk in the 19th – early 20th centuries using the example of a theological school and seminary. It was revealed that the leading form of music education was compulsory church singing lessons, which were conducted throughout the entire period of study. Currently, some elements of the identified historical experience may be relevant for use in theological seminaries and schools: the creation of a choir and training in playing musical instruments, holding musical evenings, collective performance of patriotic songs at ceremonial meetings.*

**Keywords:** music education, church singing lessons, Vitebsk men's theological school, Vitebsk theological seminary, XIX – early XX centuries.

<sup>11</sup> Там же, лл. 7, 18, 30.

<sup>12</sup> Как отмечали столетний юбилей // Наше православие. – 2011. – Вып. 37(87). – С. 5–6.

УДК 378

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-6-11

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: АВТОРСКИЙ ПОДХОД

*канд. экон. наук, доц. М.В. МОЛОХОВИЧ  
(Белорусский государственный университет, Минск)*

*Статья посвящена исследованию методологических основ развития профессиональных компетенций студентов экономических специальностей. Изучена сущность данных компетенций, рассмотрены различные подходы к ее толкованию, определены их преимущества и недостатки. Проведен анализ современных видов профессиональных компетенций специалистов экономического профиля, позволивший сгруппировать их в несколько укрупненных групп и определить возможности их дополнения. На основе результатов проведенного исследования разработан авторский подход к совершенствованию методологических основ развития профессиональных компетенций студентов экономических специальностей, включающий обоснование авторской трактовки термина «профессиональные компетенции» и расширение видового состава данных компетенций с учетом реалий современного мира.*

**Ключевые слова:** *высшее образование, экономические специальности, специалисты экономического профиля, профессиональные компетенции, развитие профессиональных компетенций, методологические основы, совершенствование методологических основ, авторский подход.*

**Введение.** В современном мире среди множества факторов, оказывающих существенное влияние на эффективность осуществления профессиональной деятельности и построение успешной карьеры, центральное место занимают профессиональные компетенции, от уровня развития которых напрямую зависит востребованность специалиста на рынке труда, уровень его квалификации и профессионализма, способность решать сложные задачи и нести ответственность за полученные результаты. Основополагающую роль они играют и в деятельности будущих специалистов экономического профиля, от уровня знаний и компетентности которых во многом зависит не только их личное преуспевание, но и эффективность национальной экономики в целом, ее устойчивость и конкурентоспособность на мировом рынке. Следствием этого является потребность непрерывного совершенствования процесса подготовки будущих специалистов и руководителей экономической сферы посредством внедрения в образовательный процесс разнообразных способов, средств и методик развития их способностей, повышения культурного уровня личности, формирования позитивного и созидательного образа мышления. Поскольку современный специалист должен обладать не только широким спектром знаний и умений, но и способностью быстро адаптироваться к изменениям внешней среды, ориентироваться в огромных массивах информации, принимать эффективные решения в условиях неопределенности и выбора из большого перечня возможных альтернатив, с высокой долей вероятности прогнозировать сценарии будущего развития предприятий и отраслей, постоянно развиваться и самосовершенствоваться. Все это возможно лишь при правильном подходе к развитию его профессиональных компетенций во время обучения в учреждении высшего образования, основанном на хорошо развитой научно обоснованной методологической базе, составляющей стержневую основу всех дальнейших действий.

**Основная часть.** На сегодня решению проблем развития компетенций будущих специалистов посвящены труды многих отечественных и зарубежных ученых. В работах А.В. Хуторского, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, В.А. Болотова, Ю.Г. Татура, В.И. Байденко, П.М. Эрдниева и других авторов раскрыты различные аспекты применения компетентностного подхода в образовании. Существенный вклад в совершенствование процесса подготовки специалистов в учреждениях высшего образования на основе данного подхода внесли В.Д. Шадриков, Н.А. Селезнева, А.М. Павлова, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, П.И. Третьякова, А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова и др. Развитие данных исследований нашло отражение и в трудах многих белорусских ученых, среди которых следует особо выделить А.В. Макарова, В.В. Познякова, М.В. Ильина, В.Л. Лозицкого, Н.В. Дроздову, Д.А. Старовойтову, В.А. Хриптович, Э.М. Калицкого, А.П. Лобанова, С.Н. Северина и др. При этом многие авторы не отмечают профессиональные компетенции в качестве самостоятельного объекта исследования, рассматривая их лишь как одну из разновидностей компетенций и только в контексте решения других научных задач. По-прежнему остаются неосвещенными вопросы развития профессиональных компетенций будущих специалистов экономического профиля. Недостаточно изучена специфика развития указанных компетенций в условиях инновационного развития экономики и ее цифрового переустройства, накладывающая отпечаток не только на выбор средств осуществления данного процесса, но и на результаты, которые должны быть получены в процессе обучения. Вместе с тем развитие профессиональных компетенций студентов в период обучения в учреждениях высшего образования выступает

залогом эффективного осуществления ими будущей профессиональной деятельности. В силу чего перед системой высшего образования остро встает проблема выработки действенных мер, способов и подходов к оптимизации данного процесса, что не представляется возможным без четкого понимания сути данных компетенций, знания их разновидностей и особенностей развития в процессе подготовки будущих специалистов для различных отраслей и секторов народного хозяйства.

Определяющая роль развития компетенций в формировании и становлении высококвалифицированного специалиста была установлена уже давно и легла в основу компетентного подхода, получившего широкое распространение в практике модернизации высшего образования [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Наиболее концентрированное и точное толкование сути данного подхода дали Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова и Э.Э. Сыманюк, считающие, что «компетентный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности» [8, с. 5]. И хотя в самой трактовке подхода прямое указание на потребность развития компетенций обучаемых отсутствует, далее идет дополнительное пояснение, уточняющее, что «в качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества», формирование которых у студентов «будет способствовать усилению фундаментальной подготовки специалистов» [8, с. 5]. Данное утверждение может быть в полной мере отнесено к развитию у обучаемых всех видов компетенций, включая и профессиональные. Как отмечают А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова, данный подход «исходит из того, что в процессе обучения человек должен приобрести вполне конкретные практико-ориентированные знания и развить определенные социально и профессионально важные качества, владея которыми он сможет стать успешным в жизни» [9, с. 7].

Рассматривая сущность термина «компетенция» (как основу категории «профессиональные компетенции»), следует отметить, что большинство авторов при его толковании используют такие понятия, как знания, умения, навыки, способности, готовность к деятельности и профессионально важные качества индивида<sup>13;14;15</sup> [1; 6; 10; 11 и др.]. К аналогичному выводу пришла и О.Л. Чуланова [12; 13; 14], проведя детальное исследование и анализ существующих подходов к раскрытию его сути и установив, что компетенция есть не что иное, как «любое качество индивида, которое влияет на эффективность его деятельности» [14, с. 29]. Исходя из этого, можно считать, что в наиболее общем виде профессиональные компетенции представляют собой «набор знаний, умений, навыков и особенностей построения взаимоотношений с коллегами, клиентами и подчиненными, работы над собой и своими задачами, которые проявляются в поведении и определяют успешность выполнения задач и достижения целей<sup>16</sup>». Иными словами, это индивидуальные способности специалиста решать четко обозначенный перечень профессиональных задач, которые «можно зафиксировать, количественно оценить, развить и проработать<sup>16</sup>». Соглашаясь с данным мнением, все же следует отметить, что в настоящее время в научных кругах нет единого подхода к раскрытию сути профессиональных компетенций, различные авторы акцентируют особое внимание на разных компонентах, формирующих сущность исследуемой категории (таблица).

Таблица. – Преимущества и недостатки трактовок термина «профессиональные компетенции»

Автор(ы)	Определение термина «профессиональные компетенции»	Преимущества	Недостатки
1	2	3	4
Дроздова Н.В., Лобанов А.П.	«готовность и способность действовать в соответствии с требованиями профессии, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности» [1, с. 11–12]	– указано, что они обеспечивают специалисту организованность, самостоятельность и самоконтроль всех осуществляемых действий	– трактовка была бы более полной, если бы помимо оценки результатов деятельности включала готовность и способность нести за них ответственность

<sup>13</sup> Гневашева В.А. Развитие молодежного сегмента рынка труда на основе формирования профессиональных компетенций через систему высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 / Всерос. центр уровня жизни. – М., 2012. – 48 с.

<sup>14</sup> Гусейнов Е.З. Организационно-педагогические условия развития профессиональных компетенций в самостоятельной работе студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Башкир. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы. – Уфа, 2016. – 26 с.

<sup>15</sup> Николаева Д.Р. Математическое моделирование оценивания профессиональных компетенций студентов в системе высшего образования: автореф. дис. ... канд. техн. наук: 05.13.18 / Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2017. – 22 с.

<sup>16</sup> 10 минут о профессиональных компетенциях: как их применять в Performance Review [Электронный ресурс]. – 2021. – URL: [https:// peopleforce.io/ru/blog/10-minut-o-professionalnyh-kompetentsiyah](https://peopleforce.io/ru/blog/10-minut-o-professionalnyh-kompetentsiyah)

## Окончание таблицы

1	2	3	4
Гневашева В.А.	«мера приобретенных индивидом способностей приносить доход, включающих в себя на базе имеющихся (врожденных) способностей, приобретенные в течение жизни знания, умения, навыки посредством профессионального образования, а также полученные в рамках трудовой деятельности (обучение на рабочем месте) в соответствии с достигнутым профессиональным уровнем» <sup>17</sup> [с. 14–15]	– уточняется, что данные компетенции формируются на основе врожденных способностей; – указано, что они приобретаются как в процессе обучения, так и в ходе трудовой деятельности; – подчеркнута связь между профессиональными компетенциями и уровнем профессионализма	– отождествляются только со способностями приносить доход, что несколько сужает смысл исследуемого понятия
Девяткина С.Н.	«возможность овладевать новыми знаниями, умениями, навыками, способностями; возможность эффективного использования способностей в ходе профессиональной деятельности, а также интеграция в области знаний, умений, навыков» <sup>18</sup> [с. 12]	– отождествляются с возможностью самообразования и саморазвития индивида; – акцент сделан на эффективном использовании способностей в профессиональной деятельности	– определяются не как конечные результаты учебной и трудовой деятельности, а лишь как возможность овладения ими, что односторонне раскрывает суть изучаемой категории
Хайрутдинова Р.Р.	«совокупность знаний, умений, навыков, опыта, способностей, достаточных для осуществления профессиональной деятельности» <sup>19</sup> [с. 10]	– перечислены все слагаемые успешного осуществления профессиональной деятельности	– ассоциируются лишь с нижним (достаточным) пределом для осуществления профессиональной деятельности
Николаева Д.Р.	«комплексный интегрированный показатель, характеризующий профессиональный уровень будущих выпускников, включающий в сочетании необходимых знаний, умений, опыта, ответственности и других личностных качеств» <sup>20</sup> [с. 7]	– отмечен комплексный интегрированный характер профессиональных компетенций; – дано пояснение их содержания; – указана связь с профессиональным уровнем	– указано, что они характеризуют профессиональный уровень будущих выпускников, что исключает применение данного термина в отношении практикующих специалистов
Звидрина М.П.	«сочетание знаний, умений, навыков, заложенных в высшем образовательном учреждении по профилю подготовки, и опыта их применения в практической деятельности, которое позволяет успешно решать определенный круг профессиональных задач» <sup>21</sup> [с. 12]	– указано что они формируются во время учебы в вузе; – подчеркнута их привязка к профилю подготовки; – отмечена нацеленность на успех профессиональной деятельности	– данная трактовка применима только в отношении действующих специалистов и не может использоваться применительно к студентам (будущим специалистам)

*Примечание:* разработка автора на основе данных литературных источников и собственных исследований.

Однако, как показало проведенное исследование, основные разногласия, вытекающие из рассмотренных трактовок, возникают в отношении носителей профессиональных компетенций и их содержательных характеристик. Но при этом ни у кого не возникает сомнений, что данные компетенции неотделимы от профессиональной деятельности специалиста и ассоциируются, в первую очередь, с его личными знаниями, умениями, навыками и способностями, сформированными в процессе обучения и впоследствии оказывающими существенное влияние на результаты выполняемых им профессиональных действий. Все это обуславливает повышенный интерес

<sup>17</sup> Гневашева В.А. Развитие молодежного сегмента рынка труда на основе формирования профессиональных компетенций через систему высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 / Всерос. центр уровня жизни. – М., 2012. – 48 с.

<sup>18</sup> Девяткина С.Н. Формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования на основе реализации междисциплинарного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Башкир. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы. – Уфа, 2016. – 26 с.

<sup>19</sup> Хайрутдинова Р.Р. Формирование профессиональных компетенций студентов, будущих юристов на основе учебных деловых игр: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / УдмуртГУ. – Ижевск, 2012. – 22 с.

<sup>20</sup> Николаева Д.Р. Математическое моделирование оценивания профессиональных компетенций студентов в системе высшего образования: автореф. дис. ... канд. техн. наук: 05.13.18 / Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2017. – 22 с.

<sup>21</sup> Звидрина М.П. Профессиональные компетенции аналитика информационных ресурсов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 05.25.03 / Санкт-Петербург. гос. ун-т культуры и искусств. – СПб., 2013. – 24 с.



к решению проблем развития профессиональных компетенций студентов как со стороны учреждений высшего образования, так и со стороны представителей профессионального сообщества. Ведь, как правомерно отмечают Н.В. Дроздова и А.П. Лобанов, профессиональная компетенция является «конечной целью профессиональной подготовки» и именно она «интегрирует моторную, когнитивную и социальную компетентности» обучаемых [1, с. 21].

Вышесказанное позволяет заключить, что профессиональные компетенции будущих специалистов экономического профиля формируются в процессе обучения в учреждении высшего образования, а затем развиваются и совершенствуются на протяжении всей их профессиональной деятельности. Они непрерывно видоизменяются и дополняются по мере освоения специалистом новых профессиональных сфер и высот, а также по мере изменений, происходящих в тех или иных экономических системах и в жизни общества в целом. Исходя из этого, нами предлагается определять *профессиональные компетенции как динамично развивающуюся систему знаний, умений, навыков и способностей, приобретенных специалистом в процессе обучения и определяющих характер и эффективность его профессиональной деятельности.*

В качестве основных преимуществ предложенной трактовки, по сравнению с уже существующими определениями, следует выделить:

во-первых, акцент на том, что это не разрозненные знания, умения, навыки и способности, а целостная система;

во-вторых, то, что эта система непрерывно развивается;

в-третьих, указание на неразрывную связь эффективности процессов обучения и результативности практической деятельности специалиста;

в-четвертых, указание на ключевую роль профессиональных компетенций в определении характера и эффективности его профессиональной деятельности.

Что касается непосредственно видов профессиональных компетенций, формируемых в процессе обучения в учреждении высшего образования, то проведенное нами исследование показало, что на данном этапе в научной литературе отсутствует их классификация, которая могла бы использоваться при разработке перспективных планов развития данных компетенций. В наиболее общем виде все их множество можно разделить:

- на профессиональные компетенции должности;
- профессиональные компетенции видов деятельности;
- компетенции профессиональных областей [14].

И если две последние разновидности носят обобщенный характер, то с профессиональными компетенциями должностей дело обстоит совсем иначе. Во многом это объясняется тем, что в настоящее время не существует перечня универсальных профессиональных компетенций, которые подходили бы для различных должностей, в силу их большого разнообразия и непрерывной изменчивости. По мнению специалистов, составление списка компетенций для всех групп должностей даже в рамках одной организации является невероятно трудоемким и длительным процессом [11; 13; 15]. А если учесть, что профессиональные компетенции должности ограничены рамками конкретной организации, то в разных компаниях для одних и тех же должностей они могут существенно различаться. К тому же профессиональные компетенции во многом зависят от личностных особенностей специалиста и условий его функционирования и могут по-разному проявляться в каждой конкретной ситуации. Сфера компетенций может «объективно расширяться, если у специалиста есть профессиональный рост, и может оставаться прежней, если работник не ориентирован на более высокие результаты своего труда» [9, с. 114].

Но, несмотря на сложность и динамичность рассматриваемой категории, обобщение существующих разработок по исследуемой проблеме все же позволяет выделить несколько общих групп профессиональных компетенций, которые впоследствии могут быть детализированы применительно к конкретной должности или профессии. Это функциональные, ситуационные, интеллектуальные и социальные компетенции [8; 11; 12; 14; 16].

Функциональные компетенции включают в себя сугубо профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту способность точно, своевременно и безошибочно исполнять свои должностные обязанности, а также возможность планирования карьеры, управления своим профессиональным ростом и развитием. Ситуационные компетенции представляют собой способность адаптироваться к любым условиям хозяйствования и действовать исходя из сложившейся ситуации, выбирая при этом наиболее эффективную стратегию поведения, позволяющую максимально выгодно решить возникшую проблему. Интеллектуальные компетенции – это способности к аналитическому и критическому мышлению, анализу и оценке, обоснованному принятию решений, творческому поиску, самовыражению, саморазвитию и др. Социальные компетенции характеризуются умением взаимодействия и сотрудничества, наличием коммуникативных навыков и способностей, умением вести диалог, слушать собеседника, оказывать помощь и поддержку, работать в команде и т.д.

Все перечисленные компетенции играют значимую роль в становлении специалиста как профессионала. Они могут проявляться в различных сочетаниях, предопределяя характер, интенсивность и успех его профессиональной деятельности. Но только в комплексе они способны обеспечить выпускнику высокую эффективность, быстрое продвижение по карьерной лестнице и, как следствие, построение успешной карьеры, все возрастающую заинтересованность в результатах своей деятельности и рост ее экономических показателей. А потому на развитие данных компетенций необходимо обращать особое внимание в процессе обучения студентов различных специальностей, в т.ч. и в ходе подготовки специалистов экономического профиля.

При этом, несмотря на всю значимость указанных групп компетенций и их определяющую роль в достижении высокого уровня профессионализма, сегодня уже недостаточно обладать только ими. Современный мир предъявляет все новые и новые требования к представителям различных сфер экономической деятельности, обуславливая потребность формирования и развития у них новых профессиональных компетенций, соответствующих вызовам времени и позволяющих успешно исполнять профессиональные обязанности в непрерывно меняющихся экономических реалиях. Исходя из чего наиболее целесообразным, на наш взгляд, будет выделение в отдельные группы таких профессиональных компетенций, как информационно-технологические и цифровые, каждая из которых требует более подробного рассмотрения.

Потребность развития информационно-технологических компетенций в процессе подготовки будущих специалистов экономического профиля обусловлена двумя важнейшими причинами. Во-первых, в современном мире наблюдается ускоренный рост объемов информации, с которой приходится работать специалистам-практикам. А информационная составляющая указанной компетенции как раз и состоит в умении самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, обрабатывать полученные данные, анализировать их и преобразовывать в форму, приемлемую для решения поставленных задач. Во-вторых, успешное осуществление практической деятельности работников экономической сферы невозможно без умелого использования специфических технологий и инструментов. Причем для каждой экономической специальности они будут существенно различаться. К примеру, технологии, которыми должен владеть бухгалтер, в корне отличаются от технологий работы менеджеров, маркетологов, финансистов и т.д., что и раскрывает содержание технологической составляющей предложенной профессиональной компетенции. В целом же формирование и развитие информационно-технологических компетенций студентов экономических специальностей в период обучения в учреждении высшего образования в последние годы приобретает все большую актуальность и потому должно стать предметом пристального внимания со стороны педагогов и руководителей данных образовательных учреждений.

Не менее значимыми, а порой и ключевыми профессиональными компетенциями современного специалиста экономического профиля являются цифровые компетенции. Основная причина этого – в цифровой трансформации жизни общества, включая и цифровое переустройство экономической сферы. Цифровизация накладывает существенный отпечаток на все процессы, происходящие в экономике, предопределяет характер их протекания, выбор средств осуществления различных видов экономической деятельности и составляющих их хозяйственных операций. В этих условиях высококвалифицированный специалист должен владеть навыками применения на практике различных цифровых технологий, сервисов и ресурсов, способных существенно упростить, ускорить и повысить точность и эффективность выполняемых им действий. А как уже неоднократно отмечалось, знания, умения, навыки и способности, образующие в комплексе те или иные виды профессиональных компетенций, в т.ч. и цифровые компетенции, закладываются и развиваются именно в период обучения в учреждении высшего образования. В силу чего четкое знание видов профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у студентов тех или иных экономических специальностей, становится особенно важным. При этом следует отметить, что в каждом конкретном случае набор данных компетенций в рамках рассмотренных выше групп может существенно различаться, но в любом случае эти компетенции должны охватывать функциональные, ситуационные, интеллектуальные, социальные, информационно-технологические и цифровые их разновидности. Только в таком сочетании они обеспечат современному специалисту высокий уровень профессионального мастерства, быстрое продвижение по карьерной лестнице и долгосрочный успех в осуществлении профессиональной деятельности.

**Заключение.** Профессиональные компетенции представляют собой индивидуальные способности специалиста наилучшим образом исполнять должностные обязанности, эффективно и своевременно решать поставленные перед ним профессиональные задачи. Они формируются в процессе обучения и непрерывно развиваются в ходе дальнейшей практической деятельности, постоянно видоизменяясь и совершенствуясь. Уровень развития данных компетенций предопределяет результаты профессиональной деятельности и оказывает непосредственное влияние как на личное благосостояние специалиста экономического профиля, его продвижение по служебной лестнице и успешное построение карьеры, так и на эффективность функционирования отраслей и секторов экономики, в которых он задействован.

Развитие профессиональных компетенций является неотъемлемой частью полноценного процесса обучения и воспитания личности. Оно выступает ключевой задачей современности, эффективное решение которой не представляется возможным без глубокого понимания сути данных компетенций, знания теоретических, методологических и практических аспектов их формирования, умения управлять этим процессом и своевременно вносить в него корректировки, учитывающие требования времени и изменения условий хозяйствования. Все это и обуславливает потребность непрерывного пересмотра и совершенствования существующих подходов к развитию исследуемых компетенций во время обучения будущих специалистов в учреждениях высшего образования.

В настоящее время существует огромное количество профессиональных компетенций, которые в каждом конкретном случае могут существенно различаться. Обобщение наработок по данному вопросу позволило выделить их общие группы, которые могут быть детализированы применительно к конкретной должности или профессии: функциональные, ситуационные, интеллектуальные и социальные компетенции. Однако сегодня уже недостаточно обладать только ими, в силу чего нами предлагается выделить в отдельные группы такие профессиональные

компетенции, как информационно-технологические и цифровые. Эффективное управление процессом развития данных компетенций позволит существенно повысить качество подготовки будущих специалистов экономического профиля.

Подводя итог, следует еще раз сказать, что умелое развитие профессиональных компетенций студентов экономических специальностей, опирающееся на научно обоснованную методологическую базу, является одной из важнейших задач современной системы высшего образования, от решения которой напрямую зависит качество подготовки специалистов для различных отраслей и секторов национальной экономики и эффективность их будущей профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дроздова Н.В., Лобанов А.П. Компетентностный подход как новая парадигма студентоориентированного образования. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с.
2. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
3. Ильин М.В., Калицкий Э.М. Разработка содержания профессионального образования на основе компетентностного подхода: метод. рекомендации. – Минск: РИПО, 2016. – 88 с.
4. Компетентностный подход: практика реализации: учеб.-метод. пособие / под науч. ред. д-ра филос. наук, проф. В.В. Познякова. – Минск: РИВШ, 2019. – 264 с.
5. Макаров А.В., Перфильев Ю.С., Федин В.Т. Компетентностно-ориентированные образовательные программы вуза: учеб.-метод. пособие / под ред. А.В. Макарова. – Минск: РИВШ, 2011. – 116 с.
6. Макаров А.В., Перфильев Ю.С., Федин В.Т. Реализация компетентностного подхода в системах высшего образования: отечественный и зарубежный опыт: учеб.-метод. пособие. – Минск: РИВШ, 2015. – 208 с.
7. Самсонова М.В. Совершенствование образовательного процесса вуза, основанного на компетентностном подходе. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 138 с.
8. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
9. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2015. – 336 с.
10. Остыловская О.А., Манушкина М.М., Шестаков В.Н. Профессиональные компетенции: структура, состав, особенности формирования: учеб. пособие. – Красноярск: Изд-во СФУ, 2020. – 62 с.
11. Развитие потенциала сотрудников: профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации / С. Иванова, А. Глотова, Д. Болдогоев и др. – 6-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2017. – 277 с.
12. Чуланова, О.Л. Компетентностный подход в управлении персоналом: учеб. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 368 с.
13. Чуланова О.Л. Управление компетенциями персонала: учеб. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 232 с.
14. Чуланова О.Л. Управление персоналом на основе компетенций. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 122 с.
15. Формирование профессионально-личностной стратегии современной студенческой молодежи: теория и практика / Н.В. Мартишина [и др.]. – Рязань: Концепция, 2016. – 117 с.
16. Формирование универсальных компетенций и гибких навыков: учеб.-метод. пособие / В.А. Хриптович [и др.]. – Минск: РИВШ, 2023. – 192 с.

Поступила 26.06.2023

#### IMPROVING THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS IN ECONOMIC SPECIALTIES: THE AUTHOR'S APPROACH

*M. MALAKHOVICH*  
(Belarus State University, Minsk)

*The article is devoted to the study of the methodological foundations for the development of professional competencies of students of economic specialties. The essence of these competencies is studied, various approaches to its interpretation are considered, their advantages and disadvantages are identified. An analysis of modern types of professional competencies of economic specialists was carried out, which made it possible to group them into several enlarged groups and determine the possibilities for supplementing them. Based on the results of the study, an author's approach to improving the methodological foundations for the development of professional competencies of students of economic specialties was developed, including the substantiation of the author's interpretation of the term «professional competencies» and expanding the specific composition of these competencies, taking into account the realities of the modern world.*

**Keywords:** *higher education, economic specialties, economic specialists, professional competencies, development of professional competencies, methodological foundations, improvement of methodological foundations, author's approach.*

УДК 37.02:519.85

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-12-18

**РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ  
МАТЕМАТИКИ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБУЧЕНИИ  
СТУДЕНТОВ ХИМИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

*канд. пед. наук, доц. А.П. МАТЕЛЕНОК, канд. пед. наук И.В. БУРАЯ,  
канд. хим. наук, доц. Е.В. МОЛОТОК, канд. пед. наук, доц. В.С. ВАКУЛЬЧИК  
(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)  
д-р хим. наук, доц. М.Г. ИВАНОВ*

*(Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург)*

*Представлены содержательный и методологический аспекты реализации междисциплинарной интеграции математики и специальных дисциплин, входящих в модули «Моделирование и проектирование нефтеперерабатывающих производств (специальная подготовка)» и «Технология переработки нефти газа», учебного плана специальности «Химическая технология переработки природных энергоносителей и углеродных материалов». Приведенная методика направлена на формирование необходимых профессиональных компетенций будущего инженера-технолога. Выделена основная методическая форма реализации междисциплинарной интеграции: интегрированный модуль (ИМ), объединяющий наиболее близкие по содержанию и пересечению формируемых компетенций дисциплины. Названы педагогические требования для проектирования ИМ. Показано, что успешное осуществление каждого спроектированного ИМ возможно при решении организационно-управленческих задач: методологической; содержательной; организационной. Раскрыта сущность названных задач. Рассмотрены конкретные примеры методики включения ИМ в образовательный процесс.*

**Ключевые слова:** *междисциплинарная интеграция, интегрированный модуль, формирование компетенций специалиста.*

**Введение.** Мировым трендом в настоящее время является трансформация производств промышленной переработки углеводородов на основе внедрения принципиально новых эффективных и экологических технологий, глубокой модернизации действующих предприятий, применения современных средств промышленной автоматизации, повсеместного использования современных цифровых технологий, в т.ч. цифровых двойников, с целью рационального использования ресурсов и сокращения производственных издержек.

Очевидно, что современное производство не только заинтересовано в грамотных инженерах-технологах, оно нуждается в инженерных кадрах, способных к технологическим и техническим инновациям, готовых к работе в команде для создания проектов, аккумулирующих знания из различных отраслей науки и практики. Разработка, проектирование, внедрение новых технологических решений, оптимизация текущих производственных процессов требуют решения сложных технических задач, связанных с использованием математических методов, построением математических моделей процессов, выявлением закономерностей протекания химических реакций, обработкой результатов экспериментальных исследований, поиска оптимальных условий проведения технологических процессов.

Востребованность в подготовке таких инженеров-технологов диктует необходимость усиления инновационной составляющей инженерного образования. Эта составляющая должна содержать в себе условия и возможности для овладения студентами фундаментальными и техническими знаниями проблемно-ориентированного характера. Потенциально она должна быть направлена на формирование у них умений анализировать и оценивать инженерные задачи, составлять для их решения и исследования математические модели с использованием междисциплинарного подхода. Исходя из сказанного выше, в образовательном процессе следует сделать акцент на овладение студентами системой обобщенных знаний, умений и навыков, выступающих в качестве интегральной основы их профессионального развития [1; 2; 3].

В связи с этим учебный процесс для инженеров-технологов необходимо спроектировать и организовать на основе современных образовательных технологий и интерактивных форм обучения. При этом важно учесть междисциплинарные связи как внутри дисциплин естественнонаучного цикла, так и междисциплинарные связи между дисциплинами естественнонаучного, общепрофессионального и специального циклов. Важно обеспечить интегральное взаимодействие и функционирование дисциплин, наиболее тесно связанных между собой с учетом их содержательных и процессуальных компонентов. Такое их методическое объединение в обучении студентов-химиков является основательной предпосылкой для формирования необходимых компетенций будущего специалиста.

Ретроспективный анализ научно-методической литературы [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11] и имеющийся многолетний педагогический опыт показывают, что междисциплинарный подход в обучении студентов технических специальностей (в т.ч. инженерно-технологического профиля) имеет свои особенности и требует научно-обоснованной методической основы реализации междисциплинарной интеграции в образовательном процессе.

**Основная часть.** Одной из методических форм решения названной проблемы может выступать интегрированный модуль [12; 13]. «Под интегрированным модулем (ИМ) будем понимать комплекс учебных дисциплин (имеющих предшествующие и сопутствующие междисциплинарные связи, не теряющих при объединении собственного

методолого-эпистемологического статуса и самостоятельности), служащий эффективному решению ряда целей учреждения высшего образования, обеспечивающий посредством УМК нового поколения целостность обучения, ориентированный на организацию разноплановой деятельности студентов и педагогов, позволяющий студентам с его помощью овладеть содержанием дисциплин, сформировать необходимые компетенции» [13, с. 171].

Успешное создание ИМ становится возможным при определенном подходе выпускающих и непрофильных кафедр, специальном акцентировании на поставленной задаче. Выделим педагогические требования для проектирования ИМ:

1. Необходимо вычлнить из содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин курсов дидактические единицы, базовые понятия и соответствующие модели, которые позволят установить междисциплинарные связи с естественнонаучными дисциплинами.

2. Проанализировать, какие есть общие дидактические единицы, базовые понятия и соответствующие модели между дисциплинами (естественнонаучного, общепрофессионального, специального циклов), выявить дисциплины со значительными пересечениями содержательных взаимосвязей.

3. На основе интеграционных элементов содержания двух (не менее) и более учебных курсов спроектировать ИМ.

Следует понимать, что описанная выше работа достаточно сложна и трудоемка. Так, необходимо:

– четко понимать профессиональные цели и задачи специальности, для которой разрабатывается учебный план специальности и для которой дисциплины объединяются в ИМ;

– уметь выявлять междисциплинарные связи различных учебных дисциплин не формально, а вникая в суть этих связей;

– иметь понимание, каким образом каждая дисциплина, заявленная в учебном плане, влияет на становление будущего специалиста.

Успешное осуществление каждого спроектированного ИМ возможно при условии, что преподаватели выбранных дисциплин смогут договориться об одновременном решении трех видов задач: методологической, содержательной, организационной. Методологическая задача требует определения единых методических подходов, принципов, реализация которых будет способствовать достижению заданных целей при овладении студентами каждой из входящих в ИМ дисциплин. Решение содержательной задачи предполагает выбор преподавателями общих базовых понятий и соответствующих моделей для их изучения как объекта исследования средствами всех участвующих дисциплин. При этом целесообразно выбирать объект не только общий для всех дисциплин, но и играющий существенную роль в приложениях, чтобы полученные результаты могли уточнять и дополнять исходную модель составления задач междисциплинарного цикла.

В процессе решения организационной задачи необходимо создать возможности для коммуникации между преподавателями, задействованными в реализации междисциплинарных связей как внутри каждого ИМ, так и между отдельными взаимосвязанными модулями. При этом управленческая деятельность преподавателей каждой из дисциплин модуля должна целенаправленно формировать интерес к применению получаемых знаний в будущей профессиональной деятельности и быть тесно переплетена с будущей специализацией студентов.

Рассмотрим один из способов создания и реализации ИМ дисциплин в рамках полипарадигмального подхода и междисциплинарной интеграции [3; 13; 14] на примере специальности «Химическая технология переработки природных энергоносителей и углеродных материалов» Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой. В [12] указана востребованность глубокой интеграции учебного материала в рамках отдельных дисциплин, между дисциплинами для выделенной специальности. Поэтому было принято решение объединить несколько взаимосвязанных дисциплин в интегрированные модули, обеспечивающие посредством междисциплинарной интеграции входящих в него дисциплин формирование определенных компетенций выпускника. Каждый ИМ рассматривается как часть образовательной программы, которая имеет определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения.

Одним из таких интегрированных модулей является ИМ «Моделирование химико-технологических процессов (базовая подготовка)» (сокращенно: «Моделирование»). В него включены три дисциплины: «Информатика», «Высшая математика», «Физика». Методически выстроенное овладение студентами ИМ с учетом методов, форм и средств междисциплинарного подхода на основе пересечения содержания учебных программ ведет к формированию устойчивых знаний по каждой дисциплине, умений их применять в стандартных и нестандартных ситуациях. В конечном итоге функционированием интегрированного модуля, взаимодействием его дисциплин с дисциплинами других интегрированных модулей, близких по содержанию, либо имеющих предшествующие и сопутствующие связи, создаются благоприятные условия для овладения студентами заданными компетенциями. Проиллюстрируем данное утверждение графической схемой, представленной на рисунке 1.

Отдельная важная роль для создания ИМ и решения выделенных задач принадлежит разработке методики обучения студентов математическому моделированию. Согласно научно-педагогическим исследованиям, значимость проектирования и исследования математических моделей для химико-технологических процессов состоит в следующем: математическое моделирование обеспечивает изучение таких сложных объектов, над которыми невозможно провести прямой эксперимент или его проведение экономически невыгодно.



Рисунок 1. – Внешнее и внутреннее междисциплинарное взаимодействие ИМ «Моделирование»

К таким задачам, например, относятся задачи о наводнении (возможно затопление значимых частей предприятия), гидрологическом барьере (локализация вредных примесей, проникающих в часть пласта), процессах нелинейной теплопроводности и горения, прогнозировании загрязнения воздуха нефтеперерабатывающими заводами и др. Исследование указанных задач осуществляется, главным образом, при изучении дисциплины «Численные методы». Студенты выполняют 8 лабораторных работ междисциплинарного характера и 4 практических задания. В процессе их реализации интегрируются научные знания математики, информатики, физики, разделов химии, экологии.

Рассмотрим методику организации выполнения студентами лабораторной работы «Аппроксимация функции. Метод наименьших квадратов. Обратное интерполирование» по дисциплине «Численные методы». Выбранная дисциплина является наиболее важной в реализации посредством ИМ «Моделирование» обучения студентов математическому моделированию химико-технологических процессов. Она позволяет создать междисциплинарную интегрированную среду, опирающуюся на знания дисциплин ИМ.

Успешное выполнение названной лабораторной работы предполагает основательную подготовку студентов через изучение лекционного материала по данной теме, а также повторение определенной информации из курсов высшей математики и информатики. При этом для овладения методикой аппроксимации функции с помощью метода наименьших квадратов от обучающихся требуется достаточно уверенное оперирование следующим математическим аппаратом: теоретическая функция, сглаживание экспериментальных точек, функция нескольких переменных, экстремум двух переменных, матрица, способы решения систем линейных уравнений, коэффициент корреляции. По курсу информатики от них требуется свободное применение программ Excel, Mathcad, Maple. Поэтому при разработке учебных программ для дисциплин «Высшая математика», «Информатика» учитываются названные методические требования от дисциплины «Численные методы». Необходимые темы из дисциплин ИМ «Моделирование» изучаются уже в первом семестре.

В процессе чтения лекции «Метод наименьших квадратов» («Численные методы») преподаватель в ходе эвристической беседы со студенческой аудиторией задает вопросы по уже изученному материалу. Например, для реализации принципа пролонгации целесообразно задать вопросы: что такое функция двух переменных? каким образом мы можем оценить точность данного приближения? как найти минимум функции двух переменных? каким образом коэффициент корреляции укажет, какой вид регрессии наиболее близок к экспериментальным данным? Повторяя основные определения и понятия, изученные в одной из дисциплин, студенты

учатся применять их в новых ситуациях, выводя на их основе закономерности и методы, которые будут способствовать усилению их профессиональных компетенций: УК-2 – Решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе применения информационно-коммуникационных технологий; БПК-1 – Применять знания естественнонаучных учебных дисциплин для экспериментального и теоретического изучения, анализа и решения прикладных задач переработки природных энергоносителей; БПК-2 – Применять основные методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования для решения профессиональных задач.

В конце лекции преподавателю необходимо ознакомить студентов с заданием лабораторной работы: «Зависимость выхода отдельных фракций на нефть (%) от температуры (°C) выкипания, при давлении 101,3кПа, характеризуется следующими данными (Аганская нефть).

(Аганская нефть)

<i>t</i> , °C	45	75,5	100	119,5	137	156	174,5	191	211,5	252	268	281	304	...
<i>z</i> , %	2,00	2,24	2,46	2,48	2,56	2,65	2,68	2,77	2,83	2,77	2,86	2,94	2,88	...

Аппроксимировать эти данные многочленом первой и второй степени, показательной и гиперболической функциями, оценить погрешность аппроксимации». Задания взяты из справочника С.И. Хорошко «Нефти северных регионов», каждый студент получает разгонку (кривую истинных температур кипения (ИТК)) нефти согласно номеру в журнале.

Для активизации мыслительной деятельности студентов, формирования у них навыков исследовательской деятельности, работы в команде целесообразно поставить вопрос: «Можно ли каким-то образом облегчить выполнение поставленной задачи?». Обучаемые обычно проявляют инициативу и предлагают выполнение всего задания в Excel. Однако для совершенствования навыков работы в системах компьютерной алгебры следует получить решение задания в Matchcad или Maple: на выбор студента. Отметим, что с целью формирования у студентов познавательной самостоятельности методические указания к выполнению лабораторной работы необходимо выложить после того, как несколько студентов (2-3) уже сдадут решенное задание. Их следует поощрить (например, принять работы без обязательной защиты).

Отличившиеся студенты вынуждены будут опираться на уже изученные знания дисциплин «Высшая математика» и «Информатика», написанные лекции и самостоятельно добытую информацию. Данное требование позволит им продемонстрировать не только полученные знания и умения, но и сформированные посредством ИМ «Моделирование» компетенции. В дальнейшем (когда часть студентов выполняют лабораторную работу и защитят) следует выложить указания к выполнению лабораторной работы, чтобы и остальные студенты могли справиться с поставленной задачей и защитить полученные результаты.

В процессе освоения дисциплин ИМ «Моделирование и проектирование нефтеперерабатывающих производств (специальная подготовка)» и «Технология переработки нефти газа» возрастает уровень сложности решаемых технических задач – они носят прикладной характер, основываются на данных реальных технологических процессов.

Моделирование в специальных дисциплинах используют для исследования новых процессов, проектирования производств, оптимизации отдельных аппаратов и технологических схем, выявления резервов мощности и поиск наиболее эффективных путей модернизации действующих производств, разработки автоматизированных систем управления проектируемыми производствами, построения автоматизированных систем научных исследований. На этом этапе обучения студенты решают комплексную проблему в процессе выполнения курсовой работы по дисциплине «Информационные технологии в процессах нефтепереработки», формируя общетехнический уровень инженерной математической подготовки (выявление закономерностей, функциональных зависимостей, выстраивание логической последовательности и обоснованности суждений). Целью курсовой работы является приобретение студентами навыков подготовки и анализа исходных данных к моделированию; проведения моделирования процесса простой, азеотропной и экстрактивной ректификации с использованием специальных моделирующих программ, в частности, программы «ChemSep», универсального моделирующего программного комплекса CoCo и др.; планирования и проведения компьютерного эксперимента; проведения корреляционно-регрессионного анализа результатов эксперимента и разработки расчетно-статистических моделей; постановки и решения задач оптимизации технологического режима работы ректификационных колонн по заданному критерию [15].

При выполнении работы студентам необходимо обязательно описать сущность и закономерности выбранных для проведения моделирования термодинамических систем расчета фазового равновесия и свойств моделируемой системы; привести пошаговый алгоритм планирования и проведения компьютерного эксперимента; осуществить корреляционно-регрессионный анализ результатов эксперимента и привести пошаговый алгоритм его проведения; привести краткий алгоритм постановки и решения задачи оптимизации технологического режима работы моделируемой ректификационной колонны по заданному критерию, рекомендуется рассмотреть сущность (математическое описание) выбранного метода решения задачи оптимизации, привести результаты оценки относительной погрешности расчетно-статистической модели анализируемого факторного пространства, сделать соответствующие выводы и привести обобщенные результаты расчета по программе [15].

Выполнение курсовой работы способствует формированию у студентов специализированных компетенций: моделировать физические и химические процессы и явления, лежащие в основе технологии переработки

нефти и газа, выдвигать гипотезы и устанавливать границы их применения; применять пакеты прикладных программ для технологических расчетов оборудования, блоков промышленных установок, использовать современные информационные технологии в моделировании технологических процессов переработки нефти и газа.

В дальнейшем полученные знания и навыки совершенствуются при изучении специальных дисциплин и выполнении курсовых проектов более сложного технического уровня: происходит развитие аналитических умений, необходимых для проектирования процессов, технологических установок и комплексов в соответствии с поставленными задачами.

Важно отметить, что на этом этапе студенты должны уметь видеть за математическими моделями реальные объекты, «чувствовать» полученный результат в числовых значениях, не автоматически использовать математические инструменты, а осмысленно ими пользоваться, варьировать и сочетать для достоверного решения сложной конкретной проблемы. К выполнению итоговой дипломной работы или дипломного проекта студенты приступают, владея необходимыми цифровыми инструментами. Исходные данные и возможные варианты решения конкретной производственной проблемы студенты обсуждают со специалистами во время преддипломной практики. Это позволяет студентам достаточно успешно решать в дипломных проектах реальные сложные технические задачи.

Апробация и аналитико-экспериментальные исследования результатов внедрения созданного проекта проводилась в процессе обучения математике студентов Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой механико-технологического факультета специальности 1-48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов»; в исследовании участвовали 380 человек. Эксперимент включал в себя входной, корректирующий, развивающий и результативный этапы. На входном этапе: оценка исходного уровня подготовленности студентов. На корректирующем этапе: постепенное включение специальных средств обучения УМК, наличие «жесткой», многообразной системы контроля, целенаправленно управляющей процессом самостоятельной деятельности студентов, процессом их адаптации к вузовскому учению, постепенное введение различных форм и видов СРС, реализация междисциплинарных связей внутри интегрированного модуля. На развивающем – последовательное увеличение числа применяемых специальных средств обучения, доли и разнообразия СРС, но ослабление ее управления под руководством преподавателя, реализация междисциплинарной интеграции внутри интегрированного модуля, усиление междисциплинарных связей между ИМ. На результативном этапе: диагностика и мониторинг качества, развивающего эффекта обучения математике, информатике на основе междисциплинарной интеграции между интегрированными модулями в процессе овладения студентами специальными дисциплинами, курсовым, дипломным проектированием и применения при этом математического аппарата.

Входной этап выявил критичное состояние мотивационно-ценностной и когнитивно-деятельностной составляющих познавательной самостоятельности студентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп. Корректирующий этап установил у ЭГ новое состояние, свидетельствующее о продуктивности разработанной методики обучения на основе междисциплинарной интеграции математики с дисциплинами, входящими в интегрированный модуль «Моделирование». Развивающий этап показал, что полученные математические знания, знания информационных технологий, систем компьютерной алгебры и др., опыт научной организации учебного труда получают дальнейшее свое развитие не только за счет сформированного на предыдущем этапе потенциала, но и благодаря разноплановой деятельности педагога, в полной мере применяющего дидактические возможности ИМ (рисунок 2).



Рисунок 2. – Динамика уровня сформированности познавательной самостоятельности в КГ и ЭГ на начало эксперимента и по его завершении



Данные педагогического эксперимента свидетельствуют о том, что в ЭГ (рисунок 3) увеличилась доля студентов творческого уровня обучения. Целенаправленное внедрение междисциплинарной интеграции математики и специальных дисциплин обеспечивает достижение практически всеми студентами ЭГ базовых результатов обучения математике и выше, повышает мотивацию, способствует формированию у них познавательной самостоятельности.

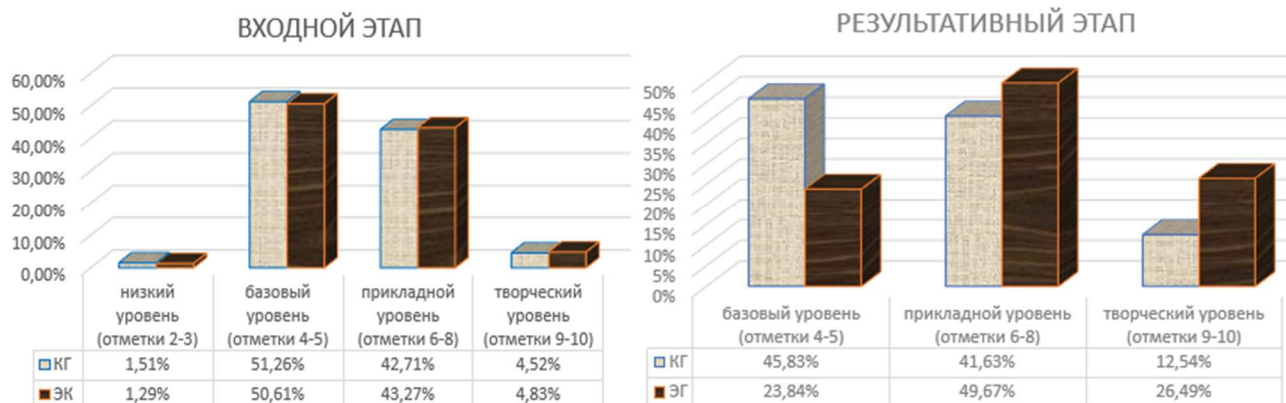


Рисунок 3. – Динамика уровня сформированности математических знаний в КГ и ЭГ

На результативном этапе обучения студентов исследуемых специальностей эффективность использования междисциплинарной интеграции математики и специальных дисциплин подтверждается анализом применения математического аппарата в дипломных работах студентов ЭГ; их успешным участием в конкурсах на уровне республики и за ее пределами; результатами обучения в магистратуре.

**Заключение.** Таким образом, дисциплина «Численные методы» в рамках интегрированного модуля «Моделирование химико-технологических процессов (базовая подготовка)» обеспечивает междисциплинарную интеграцию дисциплин, входящих в ИМ. Она позволяет создать такие педагогические условия, при которых каждый студент получает базовые навыки по проектированию и исследованию простых математических моделей: выдвижению гипотезы, построению математической модели, исследованию ее адекватности моделируемому объекту, интерпретации полученных математических результатов и прогнозированию на основании построенной модели. Представленная методика позволяет осуществлять обучение студентов основным этапам научного исследования и реализует формирование методологической компоненты содержания образования будущего химика-технолога. Поэтапное усложнение содержания формулируемых задач и необходимость применения студентами комплекса математических методов и цифровых инструментов, применение в образовательном процессе проектных методов обучения создают условия для эффективного формирования специализированных компетенций выпускника в области проектирования, моделирования и оптимизации технологических процессов и производств. В этом одна из важнейших особенностей подготовки современных инженеров-химиков-технологов в Полоцком государственном университете имени Евфросинии Полоцкой, заключающаяся в глубокой интеграции фундаментальной математической и специальной профессиональной подготовки, что в итоге обеспечивает неоспоримое конкурентное преимущество выпускников в профессиональной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мателенок А.П. Элементы эвристического обучения математике в компонентах УМК нового поколения // Матэматыка. – 2019. – № 6. – С. 45–52.
2. Вакульчик В.С., Мателенок А.П. Метод построения частных алгоритмов как методический прием реализации когнитивно-визуального подхода в обучении математике студентов технических специальностей // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – № III(22), Iss. 45. – С. 18–23.
3. Мателенок А.П. Научно-методические основы разработки и использования учебно-методического комплекса по математике для студентов технических специальностей (на примере специальностей «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов», «Системы водного хозяйства и теплогазоснабжения»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бел. гос. ун-т. – М., 2020. – 29 с.
4. Арутюнян Р.В. Установка междисциплинарных и межпредметных связей профессиональной дисциплины как составляющая междисциплинарная интеграция (на примере подготовки бакалавров-связистов) [Электронный ресурс] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 2. – С. 229–232 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustanovka-mezhdistsiplinarnyh-i-mezhpredmetnyh-svyazey-professionalnoy-distsipliny-kak-sostavlyayuschaya-mezhdistsiplinarnaya-mezhdistsiplinarnaya> (дата обращения: 21.08.2023).
5. Brovka N., Medvedev D. Factors and Didactic Characteristics that Determ in e the Information and Educational Environmen to the University [Электронный ресурс] // Proceedings of the 4th International Conference on Informatization of Education and E-learning Methodology: Digital Technologies in Education (IEELM-DTE 2020), Krasnoyarsk, Russia, October 6–9,

2020. – P. 103–110. – URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85097898033&origin=inward&txGid=17089241e5639fe3fac9df4ac5612e>.
6. Бушмакина Ю.В. Междисциплинарный подход в современном историческом знании [Электронный ресурс] // Вестн. ПГГПУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 2. – С. 7–20. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnyy-podhod-v-sovremennom-istoricheskom-znaniy> (дата обращения: 21.08.2023).
  7. Жук О.Л. Междисциплинарная интеграция на основе принципов устойчивого развития как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов // Весн. БДУ. Сер. 4: Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2014. – № 3. – С. 64–70.
  8. Кондратьев В.В., Иванов В.Г. Подготовка преподавателей к обучению будущих инженеров на основе междисциплинарного подхода // Инженерное образование: журнал АИОР. – 2016. – № 20. – С. 199–206.
  9. Поршнева О.С. Становление междисциплинарной парадигмы исторического знания, ее возможности и ограничения // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер. История, филология. – 2013. – Т. 12. № 1. – С. 84–91.
  10. Савина А.К. Междисциплинарные научно-педагогические исследования в современной Польше: реальность и риски [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 1(46). – С. 44–59. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnye-nauchno-pedagogicheskie-issledovaniya-v-sovremennoy-polshe-realnost-i-riski> (дата обращения: 21.08.2023).
  11. Шестакова Л.А. Междисциплинарная интеграция как методологическая основа современного образовательного процесса [Электронный ресурс] // Образовательные ресурсы и технологии. – 2013. – № 1(2) – С. 47–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnaya-integratsiya-kak-metodologicheskaya-osnova-sovremenno-go-obrazovatel'nogo-protsessa> (дата обращения: 21.08.2023).
  12. Бурая И.В. Опыт реализации компетентностно-модульного подхода в подготовке инженеров-химиков-технологов для нефтеперерабатывающей промышленности / И.В. Бурая // Выш. шк. – 2015. – № 6. – С. 8–12.
  13. Мателенок А.П., Вакульчик В.С. Междисциплинарная интеграция как основа обучения математике студентов технических специальностей // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – 2022. – № 206. – С. 167–180. DOI: 10.33910/1992-6464-2022-206-167-183.
  14. Вакульчик В.С., Мателенок А.П. Разработка и реализация УМК в обучении математике студентов технических специальностей с позиций полипарадигмального подхода // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2019. – № 7. – С. 64–68.
  15. Методические указания к курсовой работе по дисциплине «Информационные технологии в отрасли» для студентов очной и заочной форм обучения специальности 1-48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов» / сост. и общ. ред. А.А. Ермака. – Новополюк: ПГУ, 2015. – 84 с.

Поступила 28.09.2023

## REALISATION OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF MATHEMATICS AND SPECIAL DISCIPLINES IN TEACHING STUDENTS OF CHEMICAL AND TECHNOLOGICAL PROFILE

**A. MATELENAK, I. BURAYA, E. MOLOTOK, V. VAKUL'CHIK**

*(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)*

**M. IVANOV**

*(Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg)*

*This article presents the content and methodological aspects of the implementation of interdisciplinary integration of mathematics and special disciplines which are included in the modules “Modelling and design of oil refining industries (special training)” and “Technology of oil and gas processing” of the curriculum of the speciality “Chemical technology of processing of natural energy carriers and carbonic materials”. The presented methodology is aimed at the formation of the necessary professional competences of the future process engineers. The main methodological form of interdisciplinary integration implementation is shown: an integrated module (IM), which combines the disciplines closest in content and intersection of competences to be formed. Pedagogical requirements for the design of IM are highlighted. It is shown that successful implementation of each designed IM is possible when solving organisational and managerial tasks: methodological; content; organisational. The essence of these tasks is revealed. Specific examples of methods of IM inclusion in the educational process are given.*

**Keywords:** *interdisciplinary integration, integrated module, formation of specialist competences.*

УДК 373.24

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-19-23

**PHENOMENOLOGICAL AND OPERATIONAL CHARACTERISTICS  
OF THE SPEECH COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN****K. SAADI***(Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin)***A. CHEKINA***(Yanka Kupala State University of Grodno)*

*Based on a retrospective analysis of the academic discourse of several decades, the article shows that the term “speech competence” has not received a commonly accepted definition, especially when it comes to the preschool age. The study conducted by the authors has made it possible to determine the phenomenological characteristics of the preschoolers’ speech competence, considering it as a dynamic integral personal quality, manifested in the ability and willingness to successfully listen, perceive and reproduce information, be engaged in conversation, express personal opinions and points of view in the oral form in accordance with the age norm. Its lexical, phonological, grammatical, dialogical and monological functional components have been identified and defined subject to pedagogical impact. These components contain operational characteristics of the speech competence of preschoolers. The speech competence of preschool children includes also the following meta-components: awareness of the ways and means of speech interaction; adequacy of selection of available speech skills, their application in speech activity; orientation in a communication situation; complex, variable and creative application of speech and non-speech means in accordance with the set goal. Following the internal structure of the speech competence of preschool children in the educational process should make it more systematic and the results of this process easier to measure in their complex, integrative wholeness.*

**Keywords:** *speech competence, preschool children, preschool education.*

**Introduction.** One of preschoolers’ most significant developmental milestones is speech and language development. Unfortunately, recently academicians and practitioners have noted a tendency of increasing the identified disorders of speech development in children, caused not so much by innate organic causes as by environmental factors, one of which is an unreasonably early acquaintance of children with electronic devices (computers, smartphones, tablets, etc.), prolonged and uncontrolled interaction with them. In this context, it would be pertinent to explore phenomenological and operational characteristics of the speech competence of preschool children, since the mentioned competence implies a holistic picture of the target speech ability of a child. Competence as such is considered to reflect the entirety and integrative essence of the outcome of education at any level and in any aspect. This issue seems to be of great importance when it comes to reflection on the general nature of the children’s speech competence without reference to any educational curriculum or syllabus requirements which apparently may differ in different countries, as well as without reference to a particular language a child is acquiring as their mother tongue.

As our literature analysis shows, the number of works devoted to problems of the speech competence of preschool children is extremely limited by single and fragmented studies, while the notion of competence in general and speech competence in particular has been widely used in academic discourse for years, although not having a conventional definition especially as for that what is concerned the preschool children’s speech competence.

**Main body.** The concept of competence, which R. White introduced into the scientific discussion of motivational psychology six decades ago as a “motivational concept” in thinking about drive-reduction theory and psychoanalytic-instinct theory, is now increasingly a research topic in other disciplines, educational science included. R. White defined competence as “... an organism’s capacity to interact effectively with its environment...” [1, p. 298]. One of the most influential definitions was developed much later in the OECD DeSeCo Project: “A competence is defined as the ability to meet individual or social demands successfully, or to carry out an activity or task” [2, p. 43].

Almost ten years after the concept of competence was introduced in psychology, N. Chomsky distanced himself in 1960s from the then-prevailing behavioristic linguistics, which equated language with observable sound and sentence patterns, by introducing the technical term of linguistic competence in connection with language acquisition. N. Chomsky presupposes an inherited cognitive system, a knowledge and belief system acquired in childhood that underpins linguistic abilities [3].

While discussing competence-based tests, N. Gronlund uses the term “competence” as a synonym for operational abilities (writing skills, reading skills, and so on) [4]. Competences are not regarded to be fixed structures in this context, but rather individual abilities that can be developed through training. The linked competence-based assessments are most likely equivalent to performance tests.

Competences, according to R. Barnett, are related with unpredictable behaviors in unpredictable and unexpected settings [5]. Coping with such novel problems in a creative manner is regarded to be a fundamental component of the competency idea. R. Barnett chooses an operational approach to the concept of competence, which includes skills, outcomes, transferability, enterprise, and credit accumulation. P. Kirschner et al. agree with R. Barnett in defining competence as “the ability to make good and effective decisions in a certain place or scenario” [6, p. 37]. All of these thoughts on competences as extended capabilities are about conscious and intentional decision making rather than routine

behaviors. Indeed, competences appear to entail metacognition, because competent individuals are supposed to reflect on their knowledge, skills, and functioning.

Besides the variety of meanings of competence, we can find two different concepts in British and American academic papers: *competence* in Britain and *competency* in America, according to S. Mitchelmore and J. Rowley [7]. While *competence* refers to behavior a person should be able to demonstrate, as D. Moore et al. put it [8], *competency* is defined as an underlying set of personal characteristics that facilitate superior performance, according to R. Boyatzis [9]. The ambiguity of the concept of competence has been making a problem for years despite the currently frequent usage in science, educational policy and practice, which burdens academic communication and makes it impossible to evaluate research findings [10].

Thus, competence has evolved into “one of the most controversial and confusing terms in the fields of linguistics and applied linguistics” since N. Chomsky’s division of competence and performance [11]. It is no less interesting to find out how the concept of speech competence has been developing for the time of its formation. For decades, scholars have used sometimes interchangeably a plethora of terms connected with speech per se: linguistic competence, grammatical competence, communicative competence, language competence, speech competence, etc. No doubt, all these competencies are inextricably linked, but academic discourse acutely needs further delineation of their meanings.

The original concept put forth by N. Chomsky in 1965 focused on making and comprehending speech. Although grammatical knowledge serves as the foundation for actual language use, phrases that are grammatically accurate in one context may not make sense in another. N. Chomsky eventually agreed that in addition to grammatical competence (i.e., “knowledge of form and meaning”), there existed pragmatic competence (i.e., “knowledge of conditions and manner of appropriate use”). N. Chomsky stated that competence is “the speaker-hearer’s knowledge of the language” [12, p. 188]. It specifically refers to the body of linguistic information that native speakers of a language possess, which enables users to produce an endless number of grammatically sound phrases and to spot errors and ambiguities in the sentences. Performance, on the other hand, refers to a speaker’s actual speech, which frequently represents their capacity to employ that information in an imprecise way. However, N. Chomsky believed his own idea to be superior since it views language as “a system of generative process” as opposed to “merely a systematic inventory of items” [3, p. 89]. In other words, rather than being a static process, language production—whether it is oral or written—is a dynamic and innovative activity. This likely explains why there are stable expressions in specific contexts and linguistic developments in unanticipated settings.

D. Hymes proposed the idea of communicative competence, building on N. Chomsky’s distinction between competence and performance. According to D. Hymes, communication competence is a system of skills that enables a person to determine whether and to what extent something is “formally possible”, “feasible”, “appropriate”, and “done” [13].

Contrarily, the appropriateness and context of the utterances generated are not taken into account in N. Chomsky’s concept of competence. Producing statements “appropriate to the context in which they are made” is more crucial, claim R. Campbell and R. Wales [14]. In other words, our ability to express, interpret, and negotiate meanings interpersonally within certain situations is a function of our communicative competence. As a result, the term “communicative competence” is used to describe people’s capacity to communicate in a variety of sociocultural contexts as well as their grammatical knowledge of how to make appropriate utterances.

N. Chomsky’s definition of competence focuses on one’s abstract knowledge system rather than their physical capacity or language use, and it is defined from a cognitive and biological standpoint. In other words, from N. Chomsky’s perspective, competence is a mental state made up of systematic knowledge that creates and connects different kinds of mental representations. D. Hymes made the observation that competence was not just about knowledge but also about capacity to use, based on Chomsky’s definition of competence. According to his assertion, “there are rules of use without which the rules of grammar would be useless” [13, p. 270]. As G. Teachman and B. E. Gibson point out, D. Hymes’ communicative competence, however, can be seen as a combination of performance and competence, as he incorporated ability into his conception of competence, which differs significantly from N. Chomsky’s original intent, according to which competence is about knowledge of grammar and use rather than ability [15].

In an effort to “determine the feasibility and practicality of measuring” communication competence, M. Canale and M. Swain extended D. Hyme’s concept of communicative competence and offered a theoretical framework. M. Canale and M. Swain accepted that communicative competence encompasses knowledge of the rules of language usage in addition to linguistic competence, but they later failed to make a distinction between knowledge and ability [16]. Instead, they equated knowledge with aptitude or competence. N. Chomsky’s biological and cognitive perspective of competence is possibly still the most influential construct, despite the fact that the idea of competence has been altered, contextualized, and changed repeatedly. This is because scholars frequently concur with the knowledge-centered definition of competence, pointing out that competence includes not only knowledge of grammar rules but also knowledge of using those rules in communication [17].

The idea of “speech competence” is actively used in contemporary pedagogical language. However, the scientific literature uses this term in many ways that makes its meaning unclear. Speech competence, according to M. Pentyluk, is a part of communicative competence, and is a human action that is carried out during speech activity and is targeted at understanding or producing a text (oral or written). He defines speech competence as “the ability to use knowledge in practice, to use linguistic units” and views it as a basic concept in the structure of communicative competence which,

in turn, is defined by him as “the ability to use a language depending on the situation, the particular quality of the speech personality acquired in the course of communication or specially organized learning” [18, p. 230]. Speech competence is defined by A. Bogush as the capacity to effectively and appropriately utilize a language in a given setting, as well as to use it for extra-linguistic (facial expressions, gestures, and intonational) and linguistic methods of conveying speech [19].

M. Hreb, N. Hrona, V. Chumak, O. Vyshnyk and V. Hreb consider speech competence as “an integral quality of a person, manifested in the ability and willingness to use linguistic means, laws of their functioning for construction and understanding of speech utterances in accordance with the communicative purpose”, and they formulate the definition specifically for the speech competence of primary school students as follows: “the ability to listen, perceive and reproduce information, read and understand a text, be engaged in discussions, persuade and defend their point of view, express their own opinions, points of view, in oral and written forms” [20, p. 98].

Thus, scholars recognize the inextricable connection of knowledge and skills with competence to be indisputable, but at the same time they interpret the latter as a more extensive concept. Differentiating competence from knowledge allows us to establish that its presence should mean not simple possession of some information by a person, but the ability to use it in a given activity. The applicability of competence in solving diverse problems distinguishes it from skills. The ability of a person to unambiguously act in various situations, including non-standard ones, determines the difference between competence and skills.

Based on all the ideas mentioned above, we have developed the *contextual definition of the speech competence of preschoolers* that is a dynamic integral personal quality manifested in the ability and willingness to successfully listen, perceive and reproduce information, be engaged in conversation, express personal opinions and points of view in the oral form in accordance with the age norm.

Defining criteria and indicators of the speech competence of preschoolers, that forms the basis for a proper assessment of the level of speech competence, we relied on certain scholars’ ideas regarding language components.

L. Bloom, and M. Lahey identified three major language components: the form, content, and use of language [21]. Language form includes *phonology, morphology, and syntax*. These language areas are similar in that they define the structure and rules of language. Language content refers to the area of *semantics*, or the meaning of words and the relationship of these words to one another. Language use describes the *pragmatic and social* components of language.

In line with this, K. P. Zaitseva points out that the child’s speech competence includes these five aspects: phonology, morphology, syntax, semantics, and pragmatics [22].

Despite the fact that each of these five aspects is described quite separately, they actively interact with one another. For instance, preschoolers’ ability to construct longer phrases develops as their vocabulary grows. This interaction proves the integral nature of speech competence and makes it necessary to establish the so-called meta-components in that competence, uniting its functional structure into wholeness.

All the analytical discussion given allows us to build a model of the speech competence of preschool children (table).

Table. – The model of the speech competence of preschool children

<b>Meta-components</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– awareness of the ways and means of speech interaction;</li> <li>– adequacy of selection of available speech skills, their application in speech activity;</li> <li>– orientation in a speech situation;</li> <li>– complex, variable, and creative application of speech means according to the set goal</li> </ul>	
<b>Functional components</b>	<b>Content of functional components</b>
Lexical	vocabulary within the age norm (synonyms, homonyms, related and multi-valued words, basic and figurative meanings of words, single-root words, figurative expressions, proverbs, sayings, idioms)
Phonologic	speech hearing for perceiving and distinguishing phonological means of language; phonetic and orthoepic correctness of speech; a command of speech sound expressiveness (tempo, timbre, voice strength, stress)
Grammatical	word formation skills; the use of various grammatical forms; the ability to handle syntactic units for conscious language selection in specific communication situations
Dialogical	dialogic skills that provide constructive communication with others: understanding of a coherent text (sounding speech); the ability to answer questions; the ability to start and maintain a dialogue
Monological	the ability to listen and understand the sounding speech, the ability to retell; the ability to independently build coherent statements of different types; the ability to talk about events from personal experience, about the content of plot paintings, on the proposed or selected topic

Although being versatile, the model, however, contains the operational characteristics of the competence, which makes the concept applicable to the formation process and measurable. The model includes five functional components of the speech competence: lexical, phonologic, grammatical, dialogical, and monological ones. It also contains meta-components of the speech competence that describe the holistic and integral essence of it.

As it is seen from the model, the basic phenomenological characteristics of the preschoolers' speech competence can be generalized as follows:

- speech skills per se,
- perception skills and abilities,
- speech interaction skills and willingness.

These phenomenological characteristics have been drawn from synthetic analysis of the existing disparate approaches to the term, our understanding of it, and the nature of speech as such that, in turn, has allowed us to offer the set of functional components of the model.

**Conclusion.** The summative conclusion is that the usage of the term speech competence has not had a conventional definition in pedagogical discourse for years especially when it comes to preschool age. Our study has allowed us to define its phenomenological characteristics through considering the preschool child's speech competence as a dynamic integral personal quality manifested in the ability and willingness to successfully listen, perceive and reproduce information, be engaged in conversation, express personal opinions and points of view in the oral form in accordance with the age norm. The operational characteristics of the preschool child speech competence have been defined as its functional components subjected to pedagogical impact. Those components are the lexical, phonologic, grammatical, dialogical, and monological ones. The speech competence of preschool children contains also meta-components that are as follows: awareness of the ways and means of speech interaction; adequacy of selection of available speech skills, their application in speech activity; orientation in a speech situation; complex, variable, and creative application of speech means according to the set goal. Following the inner structure of the preschool child's speech competence in the educational process should make preschool education more effective and its outcomes more easily measurable in an integral way.

#### REFERENCES

1. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // *Psychological Review*. – 1959. – № 66(5). – P. 297–333. DOI: 10.1037/h0040934
2. Rychen D.S., Salganik L.H. Defining and selecting key competencies. – Göttingen: Hogrefe and Huber, 2001. – 324 pp.
3. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. – Cambridge: MIT Press, 1965. – 240 pp.
4. Gronlund N.E., Linn R.L. Measurement and evaluation in teaching. – New York: Macmillan, 1990. – 530 pp.
5. Barnett, R. The limits of competence: knowledge, higher education and society. – Buckingham: SRHE; Open University Press, 1994. – 207 pp.
6. The design of a study environment for acquiring academic and professional competence / P. Kirschner, H. Hummel, P. van Vilsteren et al. // *Studies in Higher Education*. – 1997. – № 22(2). – P. 151–171. DOI: 10.1080/03075079712331381014
7. Mitchelmore S., Rowley J. Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda // *International journal of entrepreneurial behaviour and research*. – 2010. – № 16(2). – P. 92–111. DOI: 10.1108/13552551011026995
8. Moore D.R., Cheng M.I., Dainty A.R.J. Competence, competency and competencies: performance assessment in organizations // *Work Study*. – 2002. – № 51(6). – P. 314–319. DOI: 10.1108/00438020210441876
9. Boyatzis R.E. The competent manager: A model for effective performance. – New York: John Wiley and Sons, Inc., 1991. – 288 pp.
10. Jude N., Hartig J., Klieme E. Kompetenzen als ergebnisse von bildungsprozessen // *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden*. – Berlin: BMBF, 2008. – P. 15–26.
11. Taylor D.S. The meaning and use of the term competence in linguistics and applied linguistics // *Applied Linguistics*. – 1988. – № 9. – P. 148–169. DOI: 10.1093/applin/9.2.148
12. Chomsky N. Rules and representations. – New York: Columbia University Press, 1980. – 318 pp.
13. Hymes D.H., Pride J.B., Holmes J. On communicative competence // *Sociolinguistics*. – Baltimore: Penguin Books Ltd., 1972. – P. 269–293.
14. Campbell R., Wales R. The study of language acquisition // *New horizons in linguistics*. – Harodsworth: Penguin Books Ltd., 1970. – P. 242–260.
15. Teachman G., Gibson B.E. “Communicative competence” in the field of augmentative and alternative communication: a review and critique // *International journal of language and communication disorder*. – 2014. – № 49(1). – P. 1–14.
16. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. – 1980. – № 1. – P. 1–47. DOI: 10.1093/applin/1.1.1
17. Bagarić V., Mihaljević-Djigunović J. Defining communicative competence // *Metodika*. – № 8(1). – 2007. – P. 94–103.
18. Pentyluk M., Conceptual foundations of communicative methodology of the Ukrainian language teaching / M. Pentyluk, O. Goroshkina, A. Nikitina // *Actual problems of modern linguodidactics: collection of articles*. – Kyiv: Lenvit, 2011. – P. 226–237.
19. Bogush A.M. Pedagogical speech correction of preschool children in play activities. – Nikolaev: Atoll, 2007. – 274 pp.
20. Speech competence of primary school students: cognitive approach / M. Hreb, N. Hrona, V. Chumak et al. // *Journal of History Culture and Art Research*. – 2020. – № 9(2). – P. 165–174. DOI: 10.7596/taksad.v9i2.2437
21. Bloom L., Lahey M. Language development and language disorders. – New York: Macmillan, 1988. – 535 pp.

22. Zaitseva K.P. The concept of “speech competence” in preschool children // Modernization of the professional education system based on regulated evolution: proceedings of the 20th International scientific and practical conference, Chelyabinsk, 16 Nov, 2021 / Chelyabinsk institute for retraining and advanced training of educators. – Chelyabinsk, 2021. – P. 77–79.

Поступила 25.09.2023

**ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ И ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ  
РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Х. СААДИ**

*(Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)*

**Е. В. ЧЕКИНА**

*(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)*

*На основе ретроспективного анализа научного дискурса нескольких десятилетий показано, что термин «речевая компетентность» не получил общепринятого определения, особенно когда речь идет о дошкольном возрасте. Проведенное авторами исследование позволило определить феноменологические характеристики речевой компетентности дошкольника, рассматривая ее как динамичное интегральное личностное качество, проявляющееся в умении и готовности успешно слушать, воспринимать и воспроизводить информацию, вести беседу, выражать личные мнения и точки зрения в устной форме в соответствии с возрастной нормой. В качестве функциональных компонентов, подлежащих педагогическому воздействию, определены лексический, фонологический, грамматический, диалогический и монологический. Эти компоненты содержат операциональные характеристики речи ребенка дошкольного возраста. Речевая компетентность детей дошкольного возраста также включает следующие мета-компоненты: осознание путей и средств речевого взаимодействия; адекватность выбора имеющихся речевых навыков, их применение в речевой деятельности; ориентация в коммуникационной ситуации; комплексное, переменное и творческое применение речевых и неречевых средств в соответствии с поставленной целью. Следование внутренней структуре речевой компетентности ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе должно сделать его более системным, а результаты этого процесса – легче измеримыми в их комплексной, интегративной совокупности.*

**Ключевые слова:** *речевая компетентность, дети дошкольного возраста, дошкольное образование.*

УДК 796.011

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-24-26

## РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**К.С. ВАШКЕВИЧ**

*(Белорусский государственный университет, Минск)*

*Проанализирована необходимость развития у студентов специализированных социально-личностных компетенций наряду с основными функциями физической культуры и спорта в процессе освоения факультативных учебных дисциплин. Определены основные преимущества в использовании направлений видов спорта и оздоровительных технологий на формирование профессионально значимых навыков. Рассмотрены и выделены наиболее доступные способы формирования специализированных компетенций.*

**Ключевые слова:** компетенции, личность, физическая культура, студенты, образование.

**Введение.** В современной модели образования физическая культура как неотъемлемая часть общечеловеческой культуры способствует развитию целостной личности, способной гармонизировать духовные и физические силы, активизировать готовность к профессиональной деятельности и полноценно реализовать себя в здоровом и продуктивном стиле жизни. Основы правильного и гармонического развития человека закладываются с рождения, за время воспитания в учреждениях дошкольного и среднего образования. К высшей школе обучающийся подходит со сформировавшимся представлением и состоянием двигательных качеств. Опираясь на общеизвестные факты, что человеческий организм – это сложная и взаимосвязанная система, некорректно будет выделить только процесс развития двигательных качеств. Главенствующая роль нервной системы человека при регулировании всех процессов жизнедеятельности позволяет говорить и о психологических особенностях каждого индивида. Следовательно, социальная обусловленность процесса развития и воспитания обучающихся приобретает немаловажное значение [1; 2].

Научно-техническая революция, постоянно изменяющиеся социально-экономические условия и экология повлекли за собой необходимость пересмотра и внедрения в образовательный процесс учреждений высшего образования новых образовательных учебных программ, соответствующих новым критериям в подготовке современных специалистов. Исследования в области физической культуры и спорта показывают, что возможность сокращения времени, затрачиваемого на освоение профессионального навыка, напрямую зависит от физической подготовленности обучающегося. А возможность переключаться с одной задачи на другую, а также одновременно выполнять сразу несколько функций характеризуется не только лабильностью нервной системы, но и социально-психологической подготовкой будущих специалистов. Увеличивающийся темп жизни влечет за собой и негативный фактор влияния некоторых профессий на организм. Данная проблема решается полностью или частично переключением с одной деятельности на другую и своевременным внедрением средств физической культуры и спорта в процесс образования или труда [3].

Следовательно, создание качественных предпосылок для овладения разнообразными способами деятельности и возможностью быстрой интеграции в них становится на один уровень со здоровьесберегающей функцией физической культуры.

С учетом вышесказанного целью нашего исследования стало выявление роли специализированных компетенций в системе учреждений высшего образования. Объектом исследования выступили студенты Белорусского государственного университета, предметом – социально-личностные компетенции, обуславливающие готовность студентов к будущей профессии.

**Основная часть.** Современный мир предлагает колоссальное разнообразие профессий, где специфическая способность организма сохранять оптимальные параметры функционирования, работоспособности и эмоциональной реактивности становится определяющим фактором будущих специалистов. В системе общего высшего образования и специального высшего образования зачастую перед студентами вторых курсов поднимается вопрос выбора будущей специализации, понимание образа и характера будущей профессии.

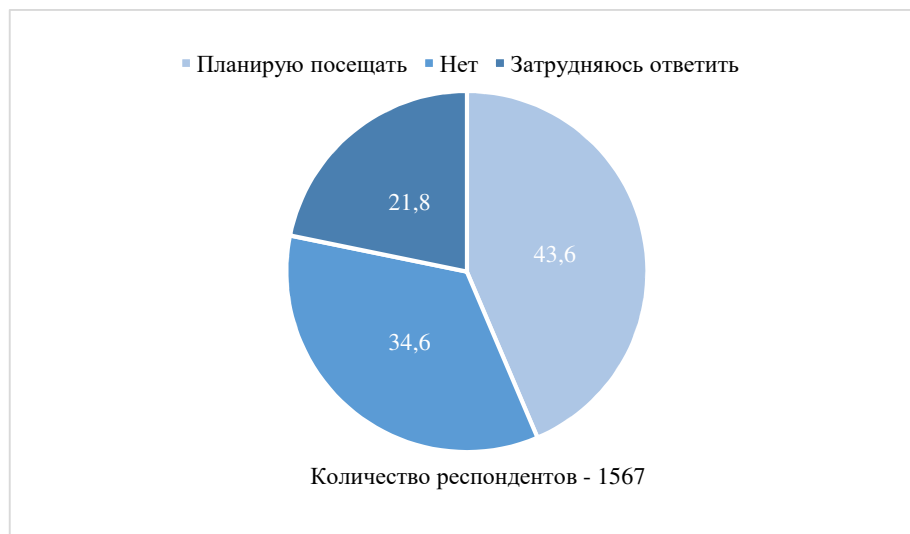
Нами был проведен опрос «Исследование спортивных и оздоровительных интересов студентов», в котором приняли участие 1567 студентов вторых курсов 15 факультетов Белорусского государственного университета. Цель опроса – выявление заинтересованности и мотивации студентов к факультативным занятиям по учебной дисциплине «Специальные спортивные и оздоровительные компетенции» (рисунок).

Так, 683 студента (43,6%) планируют посещать факультативные занятия, 542 – не заинтересованы, 342 студента затрудняются с ответом. Исходя из этого, можно сделать вывод, что современные студенты в преобладающем большинстве мотивированы к посещению факультативных занятий по учебной дисциплине «Специальные спортивные и оздоровительные компетенции».

**Задачи исследования:** 1) проанализировать необходимость развития социально-личностных компетенций; 2) определить основные преимущества использования средств физической культуры и спорта для их развития.

**Методы исследования:** анализ научно-методической литературы, опрос и методы математической статистики.





**Рисунок. – Комплексный мониторинг планирования студентами посещения факультативных занятий**

**Результаты исследования.** Воспитание специализированных компетенций (СК) средствами физической культуры и спорта приобретает стратегическое значение для развития современного успешного общества. Рассмотрим данные компетенции в социально-личностном и общественном контексте.

**СК-1. Обладать качествами гражданственности.**

Воспитание гражданственности – одна из приоритетных стратегических целей государственной образовательной политики, являющейся условием подготовки граждан, способных возродить общество и духовность нации, развить идею государственности, обращенную к человеку. Это сложный длительный процесс, охватывающий все этапы становления личности: от формирования общих представлений, поиска идеалов и ценностей до накопления опыта позитивного гражданского (патриотического) поведения и становления мировоззрения.

Любой практической деятельности предшествует теоретическая подготовленность. Особую актуальность приобретает СК-1 при вовлечении студентов в соревновательную деятельность: правила соревнований, права и обязанности участников и судейской коллегии, церемониал с использованием государственной символики. Привлечение студентов к олимпийскому движению дает возможность развивать идеи государственности, понимание спортивной политики страны и ее позиции на международной арене. Достижения белорусских спортсменов способствуют формированию идеалов и ценностей, вызывающих гордость за свою нацию [4].

**СК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.**

Как один из методов сплочения коллектива (общества) можно рассматривать соревновательную деятельность, где есть свои правила существования и возможность формирования социального взаимодействия посредством группового творческого дела.

Создание коллектива (группы) студентов со схожими интересами и мотивацией открывает возможность социального взаимодействия различных специализированных структур (в данном случае – факультетов). Разносторонне развитые личности находят точки соприкосновения в процессе общения до, во время и после занятий. Студенты принимают правила поведения в данной группе, учатся решать поставленные задачи как в командах в процессе занятий и соревнований, так и берут ответственность в принятии решений в процессе судейства. Творческая составляющая СК-2 позволяет искать пути решения в планировании тактических схем (например, в игровых видах спорта), выполнении заданий в малых группах, составлении плана вводной и заключительной частей занятия, подбора упражнений для успешного решения цели занятия.

**СК-3. Обладать способностью к межличностным коммуникациям.**

Процесс коммуникации становится элементом социальной технологии, способной изменить и обогатить уровень знаний, культуры и мировоззрения. Физкультурная деятельность способствует развитию коммуникативной культуры и становлению социально активной и ответственной личности, которая приобретает навыки коммуникативной культуры и умения профессиональной коммуникации путем выстраивания товарищеского (группового) взаимодействия, инициативности и самостоятельности, творческого подхода к решению задач.

В игровых видах спорта, осваиваемых в программе факультативных занятий, СК-3 является одной из основных в связи с постоянной необходимостью коммуницировать членам команды до, во время, и после игры. До игры, во время тренировочных игр, в раздевалке, на игровом поле указанная компетенция максимально актуальна во время формирования новой команды или включения новичка в уже сыгранную команду. Также данная компетенция имеет влияние на распределение (определение) игровых амплуа по техническим данным игроков и их предпочтениям. В связи с нарастанием напряжения к старту игр эта компетенция подразумевает умение

конструктивно разрешать конфликты. В период соревнований СК-3 также позволяет команде пережить поражение или победу с наименьшими потерями для качества личности игрока – формирует стрессоустойчивость. После игр, как тренировочных, так и итоговых, поддержка игроков друг друга позволит не покинуть (в связи с возможно накопившимися скрытыми или открытыми конфликтами, неудовлетворенностью процессом подготовки) факультативные занятия, а с удовольствием прийти за новым обогащающим личность опытом спортивной деятельности.

СК-4. Владеть навыками здоровьесбережения.

Данная компетенция характеризуется возможностью формирования компетентности обучающихся во владении различными подходами здоровьесберегающих технологий. Способность к самоорганизации и саморазвитию в области здоровьесбережения для поддержания должного уровня физической подготовленности и обеспечения полноценной профессиональной и социальной деятельности [5].

Факультативные учебные программы «Специальные спортивные и оздоровительные компетенции» в первую очередь направлены на раскрытие личного потенциала каждого обучающегося. Воспитание самосознания и силы воли в процессе овладения СК-4 позволяет студентам выйти на новый уровень саморазвития. Понимание физической и физиологической природы процессов организма способствует качественному воспитанию зрелой и самодостаточной личности. Умение находить индивидуальные пути решения применения средств физической культуры и спорта для достижения поставленных целей и удовлетворенность от полученного результата способствуют сохранению и поддержанию физического и психического здоровья.

**Заключение.** Ежегодно требования к подготовке специалистов меняются в соответствии с изменяющимися критериями общества и рынка труда. Современному специалисту необходимо овладеть не только профессиональными навыками, но и развивать социально-личностные компетенции. Следовательно, наряду с универсальной компетенцией, которую призваны развивать физическая культура и спорт, – использование средств физической культуры и спорта для сохранения и укрепления здоровья, профилактики заболеваний, при подготовке специалистов следует уделять внимание и развитию специализированных компетенций. Исходя из вышесказанного, целью факультативных учебных дисциплин в сфере физической культуры и спорта становится формирование у студентов межличностных коммуникаций и социальных взаимодействий через спортивную и физкультурную деятельность с соблюдением условий здоровьесбережения как основы гражданской позиции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вашкевич К.С., Садовникова В.В. Специальные спортивные и оздоровительные компетенции: учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальностей специального высшего образования. Регистрационный № УД-31/н [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/299404> (дата обращения: 5.08.2023).
2. Вашкевич К.С., Садовникова В.В. Специальные спортивные и оздоровительные компетенции: учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальностей общего высшего образования. Регистрационный № УД-30/б [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/299403> (дата обращения: 5.08.2023).
3. Хижевский О.В., Купчинов Р.И. Физическое воспитание студентов. – Минск: БГПУ, 2019. – 398 с.
4. Заколотная Е.Е. Духовно-нравственное образование будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта: традиционные методы и метафорические средства. – Минск: БГУФК, 2023. – 323 с.
5. Физкультурно-оздоровительные технологии: учеб. пособие для вузов / В.Л. Кондаков, А.А. Горелов, О.Г. Румба и др. – М.: Юрайт, 2023. – 334 с.

Поступила 28.09.2023

### THE ROLE OF SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCIES IN THE FORMATION OF STUDENTS' READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

**K. VASHKEVICH**  
(Belarusian State University, Minsk)

*In the article, the author analyzes the need for the development of specialized socio-personal competencies among students along with the main functions of physical culture and sports in the process of mastering optional academic disciplines. The main advantages in using the directions of sports and wellness technologies for the formation of professionally significant skills are determined. In the course of the study, the author examines and identifies the most accessible ways of forming specialized competencies.*

**Keywords:** competencies, personality, physical culture, students, education.

УДК 796.82

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-27-32

**ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА  
ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ БОРЦОВ ГРЕКО-РИМСКОГО СТИЛЯ****А.А. ГРАБОВИК***(Гродненский государственный университет имени Я. Купалы)***ORCID <https://orcid.org/0009-0002-4317-3211>****канд. пед. наук, проф. В.В. РУДЕНИК***(Гродненский государственный университет имени Я. Купалы)***ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5709-8833>****канд. пед. наук, доц. Н.И. АНТИПИН***(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)***канд. пед. наук, доц. Н.В. НИКИФОРОВ, А.Н. НИКИФОРОВ***(Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск)*

*На основе теоретической модели технико-тактической подготовки спортсменов разработана структура процесса подготовки высококвалифицированных борцов греко-римского стиля. Установлены особенности технико-тактической подготовки спортсменов на этапах обучения обусловленным, преднамеренным, преднамеренно-экспромтным и экспромтным двигательным действиям. Основное внимание высококвалифицированные спортсмены уделяют совершенствованию тактических умений выбора способов разрешения двигательных ситуаций на этапе обучения преднамеренно-экспромтным двигательным действиям, а также повышению уровня двигательного потенциала, необходимого для выполнения с требуемой эффективностью приемов, используемых в процессе поединков. Значительное внимание уделяется совершенствованию умений рефлексивного управления деятельностью соперника. Определены общие и частные задачи этапов обучения, рекомендованы средства и методы их решения. Разработанная структура подготовки высококвалифицированных борцов греко-римского стиля апробирована в процессе многолетней авторской спортивной деятельности.*

**Ключевые слова:** спортсмены, борьба, греко-римский стиль, технико-тактическая подготовка, обучение борцов.

**Введение.** Соревновательная деятельность борцов греко-римского стиля (ее состязательный аспект) может быть представлена в виде совокупности взаимосвязанных и упорядоченных технических и тактических действий, т.к. в ходе поединка спортсмены принимают тактические решения о способах разрешения возникающих двигательных ситуаций и выполняют двигательные действия, посредством которых решают двигательные задачи, обусловленные соответствующими двигательными ситуациями. Высококвалифицированные борцы в ходе соревнований проводят, как правило, 4–6 поединков. В процессе поединка они стремятся создать необходимые условия для эффективного выполнения приемов в нападении и контратаке (своих «коронных» приемов, число которых, как правило, ограничено), противостоят атакам соперников (стремятся не дать сопернику выполнить атакующие или контратакующие приемы), при этом в предварительных поединках стараются сохранить силы для решающих поединков в соревнованиях. В условиях состязаний борцов греко-римского стиля технические и тактические действия практически не разделимы, и только при анализе этих сторон соревновательной деятельности специалисты предлагают рассматривать их не только во взаимосвязи, но и избирательно [1].

Используя теоретико-методические основы обучения двигательным навыкам и умениям [1], а также основы тактики спортивной борьбы [1; 2], с учетом физиологических закономерностей принятия решений [3] разработаны состав и структура процесса обучения борцов греко-римского стиля технико-тактическим действиям [4]. Однако на разных этапах многолетней спортивной тренировки структура технико-тактической подготовки спортсменов имеет свои особенности. На этапе высшего спортивного мастерства нагрузки в процессе подготовки достигают своих предельных величин, а тактические решения в ходе состязаний спортсмены принимают и реализуют в условиях высочайшего психического напряжения и предельных физических усилий. Эти и другие факторы обуславливают особенности технико-тактической подготовки спортсменов.

Таким образом, разработка структуры технико-тактической подготовки высококвалифицированных борцов греко-римского стиля (установление взаимосвязи обучения технике выполнения приемов и формирование умений их использовать в условиях поединка) является актуальной темой исследования.

**Цель исследования** – разработать структуру технико-тактической подготовки высококвалифицированных борцов греко-римского стиля.

**Задачи:** 1) установить особенности технико-тактической подготовки высококвалифицированных борцов на этапах обучения обусловленным, преднамеренным, преднамеренно-экспромтным и экспромтным двигательным действиям; 2) установить взаимосвязь обучения технике выполнения приемов и формирования умений их использовать в условиях поединка на этапах технико-тактической подготовки высококвалифицированных борцов греко-римского стиля.

**Основная часть.** В традиционных методиках обучения спортсменов *технике двигательных действий* предполагается, что двигательная задача известна и известны состав и структура системы движений, посредством которой двигательная задача может быть решена с необходимой эффективностью [5]. В то же время греко-римская борьба относится к видам спорта с *переменным составом и переменной очередностью* выполнения действий (приемов), предсказать которые заранее в большинстве случаев довольно проблематично. В ходе состязаний возникает, как правило, множество двигательных ситуаций, эффективное разрешение которых может быть осуществлено различными способами, и в условиях лимита времени спортсмену необходимо выбрать из освоенных способов наиболее подходящий для конкретной двигательной ситуации. Еще сложнее спортсмену разрешить возникшую в ходе состязательной деятельности двигательную ситуацию, если в его практическом опыте нет освоенных способов ее разрешения. Но и в этом случае спортсмен в условиях лимита времени ищет вариант разрешения двигательной ситуации, опираясь на свой двигательный опыт. Однако прежде чем начать обучать спортсменов находить эффективные способы решения двигательных задач, необходимо научить их с необходимой эффективностью выполнять отдельные приемы, которые могут быть использованы в процессе их соревновательной деятельности в защите или атаке. Таким образом, обучение борцов решать двигательные задачи посредством двигательных действий, в которых известен их состав и структура, является необходимым этапом технико-тактической подготовки.

Эффективность систем движений, через которые спортсмен решает двигательные задачи, возникающие в условиях состязательной деятельности, определяется двумя компонентами: уровнем развития двигательного потенциала и умением спортсмена использовать его в процессе решения двигательной задачи. Двигательный потенциал традиционно выражается через уровень развития физических качеств (уровень физической подготовленности спортсмена), а умение использовать двигательные потенциал – через эффективность сформированных двигательных навыков и умений (уровень технической подготовленности спортсмена). Важно отметить, что двигательный потенциал и формирование двигательных навыков и умений – единый, взаимосвязанный процесс овладения техникой двигательного действия. Техническая и физическая подготовка – условное разделение этого процесса, в котором преимущественное внимание уделяется или развитию двигательного потенциала, или формированию двигательных навыков и умений [1; 6].

Под термином «тактическая подготовленность» понимается умение спортсмена грамотно построить ход борьбы (умение в процессе состязаний в конкретных двигательных ситуациях находить эффективные способы их разрешения) с учетом своих индивидуальных особенностей, возможностей соперников и создавшихся внешних условий. Состав и структура тактической подготовленности борцов греко-римского стиля очень сложны и имеют свои специфические особенности. Она определяется трудностями восприятия и анализа двигательных ситуаций в процессе состязаний, принятия тактических решений и реализации действий в условиях лимита времени, неопределенности момента начала действий и другими трудностями, которые умышленно создаются соперником в условиях психической напряженности [1; 2].

В тактической подготовке борцов греко-римского стиля может быть условно выделено несколько этапов [1; 2]:

1) разработка стратегии подготовки к главным стартам (под термином «*стратегия*» понимается целесообразный общий замысел соревновательного поведения, который распространяется на ряд соревнований (включая разработку общего тактического замысла соревновательного поведения во время выступления в главных стартах спортивного сезона) и влияет на определенный период подготовки к главному старту (макроцикл, годовой цикл и др.);

2) обучение технико-тактическим действиям;

3) конкретизация общего тактического замысла на предстоящее состязание или серию состязаний в соответствии со стратегией подготовки к главным стартам;

4) разработка тактического плана (тактической модели) на предстоящее состязание.

Результаты тактической (технико-тактической) подготовки реализуются главным образом в процессе соревновательной деятельности спортсменов при принятии тактических решений в ходе состязаний и их реализации посредством двигательных действий.

Таким образом, обучение борцов греко-римского стиля технико-тактическим действиям является единым процессом развития двигательного потенциала, формирования двигательных навыков и умений его использовать в соревновательной деятельности для решения тех или иных тактических задач (включая аспекты психологической подготовки к принятию эффективных решений и их реализации в условиях напряженной борьбы).

Используя в качестве методологической основы теорию функциональных систем П.К. Анохина [3], на основе педагогического наблюдения за подготовкой высококвалифицированных спортсменов, а также результатов опроса тренеров и обучаемых в форме беседы, обобщения собственного практического опыта установлены особенности технико-тактической подготовки высококвалифицированных борцов на этапах обучения обусловленным, преднамеренным, преднамеренно-экспромтным и экспромтным двигательным действиям. Результаты исследований позволили разработать структуру (установить взаимосвязь обучения технике выполнения приемов и формирования умений их использовать в условиях поединка) технико-тактической подготовки высококвалифицированных борцов греко-римского стиля.

*Первый этап: обучение борцов обусловленным двигательным действиям.* Объем новых приемов, которым необходимо научить высококвалифицированных борцов греко-римского стиля в годичном цикле подготовки, значительно меньше, чем у менее квалифицированных спортсменов на предыдущих этапах многолетней спортивной тренировки. В процессе технико-тактической подготовки элитных спортсменов совершенствуется главным образом техника выполнения ранее освоенных приемов, изучаются пути развития известных двигательных ситуаций и способы их разрешения посредством освоенных приемов, а также совершенствуются умения принимать необходимые тактические решения в соответствии со стратегией подготовки к главным стартам спортивного сезона. В то же время необходимость научиться выполнять новые приемы может возникнуть, если того потребует новая стратегия подготовки (например, обучение новым приемам, которые могут быть использованы в защите, нападении или в контратаке в единоборстве с конкретным соперником, с которым в предыдущих состязаниях тактическая подготовка не дала необходимого эффекта, а также обучение новым приемам, необходимым для реализации неожиданных для потенциальных соперников новых тактических решений).

*Общая задача этапа обучения* – научить спортсмена выполнять двигательное действие (прием) в специально созданных благоприятных условиях (включая помощь тренера, партнеров, используя тренажерные устройства и др.).

*Частные задачи этапа обучения:*

1) на основе анализа собственных технико-тактических действий и действий основных соперников в прошедшем цикле подготовки (годовом, макроцикле или др.), а также на основе прогноза технико-тактических действий известных и предполагаемых соперников в предстоящих главных стартах спортивного сезона в соответствии со стратегией подготовки определить перечень новых приемов, технику выполнения которых необходимо освоить;

2) повысить (в случае необходимости) уровень двигательного потенциала, необходимого для выполнения таких приемов с требуемой эффективностью;

3) научить спортсмена выполнять двигательное действие (прием) в специально созданных благоприятных условиях (отсюда название первого этапа):

- в состоянии высокой работоспособности;
- без психологического напряжения за результат двигательного действия;
- без временных ограничений принимать необходимую позу и располагать ее в пространстве по отношению к обучающим (тренерам, партнерам) так, чтобы с максимальной эффективностью выполнить осваиваемый прием.

В процессе обучения технике выполнения новых приемов используются средства и методы, изложенные в специальной литературе [1; 2; 5].

*Второй этап: обучение борцов преднамеренным двигательным действиям.* В реальном поединке необходимые условия для эффективного выполнения приема спортсмен должен создавать сам (преднамеренно), т.е. он должен научиться в противоборстве с соперником в условиях лимита времени, а также в условиях психологического напряжения, обусловленного соревновательной борьбой, принимать необходимую позу и располагать ее в пространстве по отношению к сопернику так, чтобы с максимальной эффективностью выполнять осваиваемый прием в различных состояниях своего организма.

На втором этапе обучения совершенствуется техника выполнения не только новых приемов, но и приемов, освоенных на предыдущих этапах многолетней спортивной тренировки.

*Общая задача этапа обучения* – научить спортсмена эффективно использовать освоенный прием в условиях поединка.

*Частные задачи этапа обучения:*

1) повысить уровень развития двигательного потенциала до характеристик, обеспечивающих работоспособность, необходимую для эффективного выполнения приемов на протяжении всех поединков в рамках соревнований;

2) научить спортсмена в условиях противоборств создавать необходимые условия для эффективного выполнения конкретных приемов в нападении или контратаке и совершенствовать технику их выполнения, а также противостоять атакам соперников (совершенствовать технику действий в защите с целью не дать сопернику выполнить конкретные атакующие или контратакующие действия) в различных состояниях своего организма и с соперниками, отличающимися двигательным поведением и уровнем развития двигательного потенциала.

Совершенствование двигательных навыков и умений осуществляется в условиях противоборств с обучающими (партнерами), которые создают необходимые двигательные ситуации, эффективно разрешать которые необходимо спортсмену одним или несколькими способами.

В процессе совершенствования техники выполнения двигательных действий используются средства и методы, изложенные в специальной литературе [1; 2; 5].

*Третий этап: обучение борцов преднамеренно-экспромтным двигательным действиям.* На предыдущем этапе обучения спортсмены учились создавать условия для эффективного выполнения тех или иных приемов (действий) и совершенствовали технику их выполнения. Следующим этапом технико-тактической подготовки

высококвалифицированных борцов является формирование умений принимать рациональные тактические решения в условиях реального поединка и дальнейшее совершенствование техники действий. В процессе противоборства во время состязаний спортсмен оказывается в определенных двигательных ситуациях, разрешение которых может быть осуществлено несколькими способами. Выбор способа разрешения двигательной ситуации обусловлен тактическим планом (тактической моделью), ходом поединка (например, какой счет в поединке и сколько времени осталось до конца состязания), двигательным поведением соперника и уровнем его спортивного мастерства, собственными возможностями и другими факторами. В конкретных условиях поединка спортсмен в условиях лимита времени должен выбрать из освоенных путей развития известной двигательной ситуации наиболее подходящий, который позволит с необходимой эффективностью разрешить возникшую ситуацию.

*Общая задача этапа обучения* – научить спортсмена в условиях лимита времени находить рациональные варианты развития известных двигательных ситуаций и эффективно решать двигательные задачи посредством двигательных действий.

*Частные задачи этапа обучения:*

1) повысить (сохранить) уровень развития двигательного потенциала, обеспечивающий эффективное выполнение приемов на протяжении всех поединков в рамках соревнований;

2) научить спортсмена в условиях лимита времени, обусловленного противоборством соперника, находить рациональные тактические решения в различных двигательных ситуациях и совершенствовать технику двигательных действий, посредством которых соответствующие решения реализуются в ходе поединка.

Совершенствование тактических умений выбора способов разрешения двигательных ситуаций, а также совершенствование двигательных навыков и умений выполнения двигательных действий осуществляется в условиях тренировочного поединка и соревнований подготовительного характера, при этом двигательные навыки и умения формируются в противоборстве с соперниками, отличающимися двигательным поведением, а также в различных состояниях собственного организма и в условиях повышенной психической напряженности. На этом этапе обучения используется моделирование соревновательной деятельности предстоящего главного старта (время проведения поединков, продолжительность схваток, интервалы отдыха между поединками, подбор необходимых партнеров и др.).

В процессе совершенствования техники выполнения двигательных действий используются средства и методы, изложенные в специальной литературе [1; 2; 5; 7].

*Четвертый этап: обучение борцов экспромтным двигательным действиям.* На этапе высшего спортивного мастерства высококвалифицированные борцы греко-римского стиля обладают, как правило, необходимым арсеналом средств защиты и нападения (контратак) для решения практически любых двигательных задач, возникающих в условиях поединка. Двигательные ситуации, которые могут возникнуть в ходе поединка, как правило, в практике высококвалифицированных борцов уже встречались, и спортсмены знают пути их развития и задачи, которые необходимо решить с требуемой эффективностью. Нельзя, конечно, исключать случаев появления неизвестных путей развития определенных двигательных ситуаций, и спортсмены должны быть готовы должным образом противостоять сопернику, не дав ему возможность совершить то или иное двигательное действие. Высококвалифицированные спортсмены осведомлены о ситуациях, в которых соперник может совершить неожиданное двигательное действие, поэтому главная задача спортсмена в защите – не допустить такого развития двигательной ситуации, при котором соперник сможет выполнить как известные приемы, так и неизвестные. Соперник также обладает необходимым арсеналом приемов для эффективных атак (контратак) и защиты. И если спортсмен в поединке встречается с известным ему соперником и знаком с его двигательным поведением, то основная проблема в защите по подготовительным действиям соперника, которые тот стремится маскировать, разгадать в условиях лимита времени его двигательный замысел и предпринять защитные или контратакующие действия. В условиях атаки с известным соперником спортсмен стремится установить до начала поединка (в процессе тактической разведки) и в ходе поединка (используя разведывательные действия), как соперник будет реагировать и посредством какого приема целесообразно провести атаку, чтобы она оказалась эффективной. В поединке с неизвестным соперником, даже с менее квалифицированным, иногда сложно определить его двигательное поведение в известной двигательной ситуации. Например, на чемпионате Мира по греко-римской борьбе (2023 г.) известный иранский борец Мохаммадхад Сарави в поединке с белорусским спортсменом Абубакаром Хаслахановым при переводе за руку с туловищем в партер попадает навывсод соперника, не коснувшегося третьей точки опоры, что было полной неожиданностью для иранца.

Таким образом, в ходе поединка борцы греко-римского стиля должны быть готовы к возникновению неожиданных двигательных ситуаций, которые может создать потенциальный соперник в нападении или в защите и уметь в условиях лимита времени находить рациональные тактические решения.

*Общая задача этапа обучения* – научить в условиях лимита времени находить рациональные пути развития неизвестных двигательных ситуаций и эффективно решать двигательные задачи, обусловленные такими ситуациями.

*Частные задачи этапа обучения:*

1) повысить (сохранить) уровень развития двигательного потенциала, обеспечивающий эффективное выполнение приемов на протяжении всех поединков в рамках соревнований;

2) повысить эффективность защитных действий с целью не допустить создания соперником ситуаций, в которых он может выполнить неизвестное атакующее действие;

3) определить максимальное количество предполагаемых защитных действий потенциальных соперников при выполнении собственных атакующих действий; найти рациональные пути развития соответствующих двигательных ситуаций и научиться решать двигательные задачи, обусловленные соответствующими ситуациями;

4) овладеть методикой рефлексивного управления деятельностью соперника.

В процессе совершенствования техники выполнения двигательных действий используются средства и методы, изложенные в специальной литературе [1; 2; 5; 7].

Использование разработанной структуры технико-тактической подготовки позволяет повысить эффективность тренировочного процесса высококвалифицированных борцов греко-римского стиля, что подтверждается результатами многолетней авторской спортивной деятельности (Александр Грабовик: Чемпионат Европы 2016 года (3-е место), Чемпионат Европы 2017 года (2-е место), Вторые Европейские игры 2019 года (2-е место)).

**Заключение.** Таким образом, на разных этапах многолетней спортивной тренировки подготовка спортсменов имеет свои особенности. На этапе высшего спортивного мастерства физические нагрузки достигают предельных величин, а в ходе состязаний спортсмены должны уметь за минимальное время принимать рациональные тактические решения и реализовывать их посредством двигательных действий в условиях высочайшего психического напряжения и предельных физических усилий. Эти и другие факторы обуславливают особенности технико-тактической подготовки высококвалифицированных борцов греко-римского стиля. Для повышения эффективности подготовки спортсменов целесообразно рассматривать обучение технике выполнения приемов и формирование умений находить рациональные способы решения двигательных задач, возникающих в условиях состязаний как единый процесс обучения борцов греко-римского стиля технико-тактическим действиям.

На основе педагогического наблюдения за подготовкой высококвалифицированных спортсменов, а также результатов опроса тренеров и обучаемых, обобщения собственного практического опыта установлены особенности технико-тактической подготовки высококвалифицированных борцов на этапах обучения обусловленным, преднамеренным, преднамеренно-экспромтным и экспромтным двигательным действиям, а также взаимосвязь обучения технике выполнения приемов и формирования умений их использовать в условиях поединка на этапах обучения.

На этапе обучения обусловленным двигательным действиям решается общая задача научить спортсмена выполнять двигательное действие (прием) в специально созданных благоприятных условиях. В процессе технико-тактической подготовки высококвалифицированных спортсменов совершенствуется главным образом техника выполнения ранее освоенных приемов, изучаются пути развития известных двигательных ситуаций и способы их разрешения посредством освоенных приемов, а также совершенствуются умения принимать необходимые тактические решения в соответствии со стратегией подготовки к главным стартам спортивного сезона. Необходимость научиться выполнять новые приемы возникает в случае стратегических особенностей проведения поединков, при этом объем новых приемов, которым необходимо научить высококвалифицированных борцов греко-римского стиля в годичном цикле подготовки, значительно меньше, чем у менее квалифицированных спортсменов на предыдущих этапах многолетней спортивной тренировки.

На этапе обучения преднамеренным двигательным действиям решается общая задача научить спортсмена эффективно использовать освоенный прием в условиях поединка. В процессе технико-тактической подготовки на втором этапе обучения необходимо научить борца в противоборстве с соперником в условиях лимита времени, а также в условиях психологического напряжения, обусловленного соревновательной борьбой принимать необходимую позу и располагать ее в пространстве по отношению к сопернику так, чтобы с максимальной эффективностью выполнить осваиваемый прием в различных состояниях своего организма. На этом этапе обучения совершенствуется техника выполнения не только новых приемов, но и приемов, освоенных на предыдущих этапах многолетней спортивной тренировки.

На этапе обучения преднамеренно-экспромтным двигательным действиям решается общая задача научить спортсмена в условиях лимита времени выбирать оптимальные варианты развития двигательных ситуаций и эффективно решать двигательные задачи посредством двигательных действий. Совершенствование тактических умений выбора способов разрешения двигательных ситуаций, а также совершенствование двигательных навыков и умений выполнения двигательных действий осуществляется в условиях тренировочного поединка и соревнований подготовительного характера, при этом двигательные навыки и умения формируются в противоборстве с соперниками, отличающимися двигательным поведением, а также в различных состояниях собственного организма и в условиях повышенной психической напряженности. Широко используется моделирование соревновательной деятельности предстоящего главного старта (время проведения поединков, продолжительность схваток, интервалы отдыха между поединками, подбор необходимых партнеров и др.).

На этапе обучения экспромтным двигательным действиям решается общая задача научить спортсмена в условиях лимита времени находить оптимальные варианты развития неизвестных двигательных ситуаций и эффективно решать двигательные задачи, обусловленные соответствующими ситуациями. На этом этапе необходимо повысить эффективность защитных действий с целью не допустить создания соперником ситуаций, в которых он может выполнить неизвестное атакующее действие, а также определить максимальное количество

предполагаемых защитных действий потенциальных соперников при выполнении собственных атакующих действий и найти рациональные пути развития соответствующих двигательных ситуаций, а также научиться решать двигательные задачи, обусловленные соответствующими ситуациями. В процессе подготовки важно также овладеть методикой рефлексивного управления деятельностью соперника.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты: учеб. – СПб.: Лань, 2005. – 384 с.
2. Максимович В.А., Ивко В.С. Спортивная борьба. – Гродно: ГрГУ, 2017. – 359 с.
3. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – 448 с.
4. Новаковский С.В., Максимович В.А., Руденик В.В. Обучение борцов технико-тактическим действиям // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 2. – С. 17–19.
5. Теория и методика физического воспитания: учеб. для ин-тов физ. культуры / А.Д. Новиков [и др.]; под общ. ред. А.Д. Новикова, Л.П. Матвеева. – М.: Физкультура и спорт, 1967. – 399 с.
6. Верхошанский Ю.В. Программирование и организация тренировочного процесса. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 176 с.
7. Келлер В.С. Деятельность спортсменов в вариативных конфликтных ситуациях. – Киев: Здоров'я, 1977. – 184 с.

Поступила 10.10.2023

**TECHNICAL AND TACTICAL TRAINING  
HIGHLY SKILLED GRECO-ROMAN STYLE WRESTLERS**

**A. HRABOVIK, V. RUDZENIK**

*(Yanka Kupala State University of Grodno)*

**N. ANTSIPIN**

*(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)*

**N. NIKIFOROV, A. NIKIFOROV**

*(M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk)*

*In the article, based on a theoretical model of technical and tactical training of athletes, the structure of the training process for highly qualified Greco-Roman style wrestlers has been developed. The features of technical and tactical training of athletes at the stages of training conditioned, deliberate, deliberate-impromptu and impromptu motor actions have been established. Highly qualified athletes pay the main attention to improving tactical skills in choosing ways to resolve motor situations at the stage of learning deliberate impromptu motor actions, as well as increasing the level of motor potential necessary to perform the techniques used during fights with the required efficiency. Considerable attention is paid to improving the skills of reflexive management of an opponent's activities. General and specific objectives of the training stages are identified, and means and methods for solving them are recommended. The developed structure for training highly qualified Greco-Roman wrestlers was tested in the process of many years of author's sports activities.*

**Keywords:** *athletes, wrestling, Greco-Roman style, technical and tactical training, training of wrestlers.*



УДК 796.011.3:796.032-057.875:303.447.3

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-33-37

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ  
ОЛИМПИЙСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
СПЕЦИАЛЬНОСТИ 1-03 02 01 «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»  
В УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**С.А. ИВАНОВ, канд. пед. наук, доц. В.Н. СТАРЧЕНКО**  
(Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины)  
**Владимир Старченко ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8090-2933>**  
**Сергей Иванов ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9279-6023>**

*Представлены результаты апробации авторской методики формирования олимпийских знаний студентов факультета физической культуры специальности 1-03 02 01 «Физическая культура» учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». Авторская методика формирования олимпийских знаний студентов на репродуктивном, продуктивном и творческом уровнях отличается от традиционной применением системы специально разработанных учебных заданий, включающих описание педагогической цели, используемых средств и методов педагогической работы, содержания учебных заданий, способов мотивации студентов и критериев успешности. Важным элементом методики является метрологически корректный диагностический инструментарий для определения уровня сформированности олимпийских знаний студентов. В результате апробации установлено, что авторская методика в ходе формирующего педагогического эксперимента показала более высокую эффективность по сравнению с традиционной, что доказано математической обработкой результатов, продемонстрированных студентами экспериментальной и контрольной групп.*

**Ключевые слова:** студенты, олимпийские знания, формирование, авторская методика, диагностика, учебные задания, экспериментальное обоснование, формирующий педагогический эксперимент.

**Введение.** Современный специалист в области физической культуры и спорта для организации педагогического процесса и осуществления педагогической деятельности должен обладать определенным уровнем профессиональной культуры. Одним из безусловно необходимых компонентов такого типа культуры являются профессиональные знания. Олимпийские знания – часть структурно-содержательного наполнения таких профессиональных знаний [1; 2; 3]. И их формированию в системе высшего физкультурного образования необходимо уделять пристальное внимание. Однако решение задачи формирования олимпийских знаний на должном качественном уровне затруднено по следующим причинам:

- отсутствие по определенным специальностям специализированной дисциплины (например, «Цивилизация и олимпизм») [1];
- отсутствие экспериментально обоснованных методик формирования олимпийских знаний.

Поэтому мы задались целью частично устранить существующее противоречие между необходимостью формирования олимпийских знаний студентов факультета физической культуры и отсутствием экспериментально обоснованной методики их формирования.

Нами была разработана методика формирования олимпийских знаний студентов специальности 1-03 02 01 «Физическая культура» [4]. Цель методики – формирование олимпийских знаний студентов факультета физической культуры в учебно-образовательном процессе.

Задачи методики:

- формирование олимпийских знаний репродуктивного уровня;
- формирование олимпийских знаний продуктивного уровня;
- формирование олимпийских знаний творческого уровня.

Для достижения цели и решения задач методики были созданы основные организационно-управленческие и дополнительные материально-технические условия. Методика предполагала формирование знаний в процессе изучения дисциплины «Цивилизация и олимпизм» на лекционных и семинарских занятиях на трех уровнях: репродуктивном, продуктивном и творческом. Соответственно для этого были разработаны три группы учебных заданий. Основным средством методики являлись интеллектуальные упражнения, оформленные в виде учебных заданий, включающих описание педагогической цели, используемых средств и методов, содержания заданий, способов мотивации и критериев успешности.

Составляющей частью методики являлся диагностический инструментарий – тест для определения уровня сформированности олимпийских знаний студентов. Он включал анкету и методику интерпретации результатов анкетирования. Тест использовался для определения уровня сформированности олимпийских знаний студентов контрольной и экспериментальной групп до и после формирующего педагогического эксперимента и позволял определить эффективность авторской методики. В специальном исследовании тест был проверен на метрологическую корректность (адекватность, информативность и надежность) и был признан валидным [5].

Разрабатывая методику формирования олимпийских знаний, мы исходили из деятельностного и культурологического подходов. Эти подходы активно применяются в современной научно-педагогической практике [6; 7; 8; 9; 10].

Включение студента в учебно-образовательную деятельность преобразовывает его в соответствии с требованиями этой деятельности, в связи с чем он становится более совершенным ее агентом. Это содействует формированию внутренней мотивации учебной деятельности (субъективно это переживается студентом как все более сильное желание осуществлять учебно-образовательную деятельность), что положительно отражается на уровне сформированности его олимпийских знаний.

Таким образом, следование деятельностному подходу позволило предположить, что формирование олимпийских знаний студентов факультета физической культуры возможно путем включения их в учебно-образовательную деятельность и погружения в учебно-образовательную среду.

Культурологический подход позволил рассматривать профессиональную культуру как совокупность элементов профессиональной деятельности специалиста, а олимпийские знания как важный структурный элемент профессиональной культуры специалиста, в функциональном отношении выполняющий ориентировочно-проектировочную функцию [11].

*Цель исследования* – экспериментальное обоснование эффективности авторской методики формирования олимпийских знаний студентов факультета физической культуры специальности 1-03 02 01 «Физическая культура» учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».

*Задачи исследования:*

1. Сформировать контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы.
2. Организовать проведение учебных (семинарских) занятий в ЭГ с использованием авторской методики формирования олимпийских знаний, а в КГ по традиционной методике.
3. Провести диагностику уровня сформированности олимпийских знаний студентов КГ и ЭГ до и после формирующего педагогического эксперимента.
4. Провести математическую и логическую обработку полученных экспериментальных данных и определить эффективность авторской методики формирования олимпийских знаний студентов факультета физической культуры.

*Методы исследования:*

- формирующий педагогический эксперимент;
- анкетирование;
- методы математической статистики.

Методы математической статистики применялись для проведения количественного и качественного анализа и сравнения исследуемых параметров. В частности, проводилась проверка статистических гипотез с использованием: непараметрического критерия Уилкоксона для связанных выборок; непараметрического критерия Манна–Уитни для несвязанных выборок [5, с. 156–158].

**Основная часть.** Формирующий педагогический эксперимент проводился на базе УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» в период с февраля 2023 г. по май 2023 г.

В нем приняли участие студенты 1-го курса факультета физической культуры специальности 1-03 02 01 «Физическая культура», 54 человека. Студенты были разделены на две группы: ЭГ и КГ. В ЭГ вошло 34, в КГ – 20 студентов.

В период проведения формирующего педагогического эксперимента студенты ЭГ и КГ посещали лекционные (18 ч) и семинарские (16 ч) занятия учебной дисциплины «Цивилизация и олимпизм». Занятия проводились по учебному расписанию студентов 1-го курса факультета физической культуры специальности 1-03 02 01 «Физическая культура» на 2022–2023 учебный год. Продолжительность каждого занятия составляла два учебных часа. Занятия проходили в кабинете олимпийского образования. Общее количество учебных занятий на период проведения формирующего педагогического эксперимента в ЭГ и КГ совпадало и составило по 8 семинарских занятий.

Студенты ЭГ занимались по авторской методике формирования олимпийских знаний один раз в неделю в соответствии с расписанием учебных занятий. На семинарских занятиях студенты ЭГ выполняли предусмотренные методикой интеллектуальные учебные задания, основанные на использовании интеллектуальных упражнений, выполняемых преимущественно игровым и соревновательным методами. Эффективность экспериментальной методики оценивалась по результатам диагностики, которая характеризовала уровень сформированности их олимпийских знаний.

Студенты КГ также посещали семинарские занятия по учебной дисциплине «Цивилизация и олимпизм». В КГ семинарские занятия проводились по традиционной методике. Студенты на семинарских занятиях работали с конспектом лекций и материалами учебного пособия «Цивилизация и олимпизм», защищали презентации, делали доклады по темам управляемой самостоятельной работы.

За период проведения формирующего педагогического эксперимента уровень сформированности олимпийских знаний студентов ЭГ и КГ диагностировался дважды.

До начала формирующего педагогического эксперимента (в начале второго семестра 2022–2023 учебного года) была проведена первая диагностика, по результатам которой был определен исходный уровень сформированности олимпийских знаний студентов 1-го курса КГ и ЭГ. Результаты этой диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Уровни сформированности олимпийских знаний студентов КГ и ЭГ до начала формирующего педагогического эксперимента

Группа	Медиана уровня сформированности олимпийских знаний (баллы)	Уровень сформированности	Достоверность различий между КГ и ЭГ по <i>U</i> -критерию Манна–Уитни	
			<i>P</i> -level	отличия
КГ	28	неудовлетворительный	0,8	нет ( $p > 0,05$ )
ЭГ	30,5	неудовлетворительный		

Из таблицы 1 следует, что до начала формирующего педагогического эксперимента медиана (*Me*) уровней сформированности олимпийских знаний студентов КГ составила 28 баллов, а ЭГ – 30,5 балла, что соответствует неудовлетворительному уровню сформированности знаний в обеих группах.

Проверка нулевой статистической гипотезы с использованием непараметрического критерия Манна–Уитни подтвердила ее справедливость. Между уровнями сформированности олимпийских знаний студентов КГ и ЭГ статистически значимых отличий не выявлено ( $p > 0,05$ ).

Вторая диагностика была проведена в конце второго семестра, по результатам которой был определен конечный уровень сформированности олимпийских знаний студентов 1-го курса КГ и ЭГ. Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Уровни сформированности олимпийских знаний студентов КГ и ЭГ после формирующего педагогического эксперимента

Группа	Медиана уровня сформированности олимпийских знаний (баллы)	Уровень сформированности	Достоверность различий между КГ и ЭГ по <i>U</i> -критерию Манна–Уитни	
			<i>P</i> -level	отличия
КГ	62	хороший	0,00001	есть ( $p < 0,05$ )
ЭГ	82	отличный		

Согласно таблице 2, после проведения формирующего педагогического эксперимента медиана уровня сформированности олимпийских знаний студентов КГ составила 62 балла, что соответствует хорошему уровню сформированности знаний. В ЭГ медиана уровня сформированности олимпийских знаний составила 82 балла, что соответствует отличному уровню сформированности знаний. При этом в ЭГ уровень сформированности олимпийских знаний студентов оказался статистически значимо выше, чем в КГ ( $p < 0,05$ ).

Сопоставление результатов, полученных до начала и после проведения формирующего педагогического эксперимента, позволило определить динамику уровня сформированности олимпийских знаний студентов как в КГ, так и в ЭГ (таблицы 3 и 4).

Таблица 3. – Уровень сформированности олимпийских знаний в КГ до начала и после проведения формирующего педагогического эксперимента ( $n = 20$ )

Фамилия студента	Уровень сформированности олимпийских знаний в контрольной группе (баллы)	
	до начала формирующего педагогического эксперимента	после формирующего педагогического эксперимента
	1	3
А–к	28	48
Б–ч	33	56
Б–ч	26	60
Б–о	32	72
В–в	31	70
Г–о	36	61
Г–о	24	66
Г–о	37	68
Е–о	35	63
И–о	27	64
К–в	23	56
М–а	24	66
М–в	32	58
М–ч	26	64
П–о	26	58
П–к	25	53
П–с	25	61
С–ч	37	64
С–к	28	58

Окончание таблицы 3

1	2	3
С-к	42	69
Медиана уровня сформированности олимпийских знаний (баллы)	Me = 28	Me = 62

Таблица 4. – Уровень сформированности олимпийских знаний в ЭГ до начала и после проведения формирующего педагогического эксперимента ( $n = 34$ )

Фамилия студента	Уровень сформированности олимпийских знаний в контрольной группе (баллы)	
	до начала формирующего педагогического эксперимента	после формирующего педагогического эксперимента
1	2	3
А-н	29	78
Б-й	30	82
В-о	28	74
В-о	25	79
Г-в	20	75
Е-а	32	70
З-в	25	75
К-а	40	90
К-а	43	92
Л-й	24	75
М-а	24	77
Н-к	33	78
П-к	36	91
С-а	32	80
С-в	38	86
Ф-в	35	84
В-о	19	72
И-н	23	80
К-а	30	82
Г-й	27	86
К-н	21	78
Ш-р	31	80
П-а	44	95
К-н	28	80
М-о	31	91
М-а	26	90
П-о	32	86
Л-ч	31	92
П-й	48	90
С-я	44	95
С-в	32	85
С-в	27	82
С-н	33	85
К-н	16	74
Медиана уровня сформированности олимпийских знаний (баллы)	Me = 30,5	Me = 82

Как в КГ, так и в ЭГ отмечается положительная статистически значимая динамика уровня сформированности олимпийских знаний студентов. Результаты проверки статистических гипотез показаны в таблице 5.

Таблица 5. – Результаты проверки статистической гипотезы о достоверности приростов уровней сформированности олимпийских знаний студентов КГ и ЭГ за время проведения формирующего педагогического эксперимента

Группа	Медиана уровня сформированности олимпийских знаний (баллы)		Достоверность сдвигов в КГ и ЭГ по критерию Уилкоксона	
	до эксперимента	после эксперимента	P-level	изменения
КГ	28	62	0,0001	есть ( $p < 0,05$ )
ЭГ	30,5	82	0,000004	есть ( $p < 0,05$ )

Установлено, что как в КГ, так и в ЭГ зафиксированы статистически значимые приросты уровней сформированности олимпийских знаний студентов. Однако статистическая значимость прироста в ЭГ существенно выше ( $P\text{-level} = 0,000004$ ), чем в КГ ( $P\text{-level} = 0,0001$ ).

**Заключение.** В результате проведенного исследования зафиксировано статистически значимое увеличение уровня сформированности олимпийских знаний как у студентов ЭГ, так и КГ. Однако уровень сформированности олимпийских знаний студентов ЭГ статистически значимо превзошел аналогичный уровень в КГ.

Подводя итоги проведенного исследования, можно заключить, что разработанная нами методика формирования олимпийских знаний студентов факультета физической культуры специальности 1-03 02 01 «Физическая культура» в ходе формирующего педагогического эксперимента на практике доказала свою эффективность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов С.А., Осипенко О.В. Цивилизация и олимпизм: учеб. пособие. – Гомель: УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2019. – 161 с.
2. Старченко В.Н. Метадологія дослідження професійної культури фізкультурно-спортивного педагога // Актуальні питання науково-методическої і навчально-організаційної роботи: Підготовка спеціаліста в контексті сучасних тенденцій в сфері вищого освіти: матеріали республ. навч.-метод. конф. / Гомель (13–14 березня 2014 р.): в 4 ч. – Гомель: ГГУ ім. Ф. Скорины, 2013. – Ч. 1. – С. 47–53.
3. Учебные программы по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» для V–IX класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 29 июля 2019 г., № 123. – Минск: НИО, 2019. – 111 с.
4. Иванов С.А., Старченко В.Н. Методика формирования олимпийских знаний студентов факультета физической культуры специальности 1-03 02 01 «Физическая культура» в учебно-образовательном процессе // Вестн. Полоц. гос. ун-та. – 2023. – № 1(39). – С. 31–38.
5. Старчанка У.М. Спартьўная метралогія: падручнік. – Мінск: РІВШ, 2021. – 368 с.
6. Бенин В.Л. Культурологічний підхід як сутність методології гуманістическої педагогіки // Человек в мире культуры. – 2015. – № 3. – С. 85–94.
7. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высш. шк., 1990. – 141 с.
8. Старчанка У.М. Сутнасць дзейнасга падыхода і яго значэнне для педагогічнай тэорыі і практыкі // Становленне сацыяльнай і професійнальнай кампетэнтнасці асобы: сб. навч. ст. / Гомел. гос. ун-т; редкол.: Ф.В. Кадол (навч. ред.), В.П. Горленко (отв. ред.), Л.И. Селиванова. – Гомель, 2012. – С. 95–102.
9. Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Пед. образование в России. – 2013. – № 2. – С. 198–202.
10. Хорошилова Н.В. Культурологічний підхід як методологіческа основа реалізації освітньої функції освіти // Вестн. Вят. гос. ун-та. – 2010. – № 2, т. 3. – С. 14–17.
11. Старченко В.Н., Метелица А.Н. Научно-технологические основы формирования потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры учащихся второй и третьей ступеней общего среднего образования. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. – 265 с.

Поступила 22.09.2023

#### EXPERIMENTAL SUBSTANTIATION OF METHODS OF FORMATION OF OLYMPIC KNOWLEDGE OF STUDENTS OF THE FACULTY OF PHYSICAL CULTURE OF SPECIALTY 1-03 02 01 «PHYSICAL CULTURE» IN THE EDUCATIONAL PROCESS

S. IVANOU, U. STARCHANKA  
(Francysk Skaryna Gomel State University)

*The article presents the results of approbation of the author's methods of formation of Olympic knowledge of students of the Faculty of Physical Culture of specialty 1-03 02 01 «Physical culture» EI «Francisk Skorina Gomel State University». The author's method of forming the Olympic knowledge of students at the reproductive, productive and creative levels differs from the traditional application of a system of specially designed study assignments, that includes a description of the pedagogical goal, the means and methods of pedagogical work used, the content of study assignments, ways of motivation of students and success criteria. An important element of the technique is metrologically correct diagnostic tools for determining the level of formation of Olympic knowledge of students. As a result of testing it has been established that the author's method in the course of the formative pedagogical experiment showed a higher efficiency than the traditional, which is proved by mathematical processing of results, demonstrated by students of experimental and control groups.*

**Keywords:** students, Olympic knowledge, formation, author's methods, diagnostics, study assignments, experimental substantiation, forming a pedagogical experiment.

УДК 371.3:796

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-38-41

**САМОКОНТРОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ СПАСАТЕЛЕЙ-ПОЖАРНЫХ****Н.И. КРАВЧЕНЯ***(Филиал «Институт переподготовки и повышения квалификации»  
Университета гражданской защиты МЧС Республики Беларусь, пос. Светлая Роща)*

Регулярно занимаясь физическими упражнениями, можно повысить свою физическую работоспособность и, таким образом, увеличить функциональный резерв организма. В этом случае человек справляется с работой с меньшим напряжением и легче противостоит физическим и психическим перегрузкам. Для спасателя-пожарного жизненно важно не только иметь оптимальное здоровье, но и обладать навыками самоконтроля за его состоянием и изменениями под влиянием регулярных занятий упражнениями и спортом. Самоконтроль дисциплинирует будущих спасателей-пожарных, прививает способность к самоанализу. В совокупности с тестами, функциональными пробами он позволяет качественно оценить физическое состояние слушателей, правильно подобрать или отрегулировать нагрузку, чтобы избежать травм и перенапряжений, которые могут возникнуть во время проведения спасательных операций на месте чрезвычайных ситуаций.

**Ключевые слова:** самоконтроль, дневник, тесты, спасатель, физические упражнения, тренировки, человек, исследование, функциональные пробы.

**Введение.** Физические упражнения появились с возникновением человеческого общества. Решающую роль в этом сыграли условия жизни людей. Занятия физическими упражнениями имеют большое значение для борьбы с болезнями, а на продление жизни в своих произведениях и высказываниях указывали многие поколения врачей, философов и мыслителей. Так, Аристотель говорил, что «жизнь требует движения. Ничто так не истощает и не разрушает человека, как длительное физическое бездействие» [1].

Одной из главных составляющих профессионализма спасателей-пожарных является оптимальное здоровье. Выполнение боевых задач по тушению пожаров, работа в среде, непригодной для дыхания, оказание первой помощи пострадавшим диктуют высокие требования к физической подготовленности спасателей-пожарных и являются актуальной темой для исследования.

Спасатель-пожарник, испытывающий нагрузку во время систематических занятий физическими упражнениями и спортом, практических занятий на специально оборудованных площадках, при выполнении боевых задач в ходе ликвидации чрезвычайных ситуаций, должен регулярно наблюдать за состоянием своего физического и психического здоровья. Это помогает точно контролировать степень нагрузки, анализировать итоги самостоятельной тренировки и при необходимости актуализировать режим занятий до совершенства.

Самоконтроль – это умение наблюдать за состоянием своего здоровья, постоянно улучшать физическое развитие и следить за физической формой, а также вести контроль за изменениями в организме в процессе занятий физкультурой и спортом [5, с. 11].

Следует отметить, что самооценка состояния своего здоровья имеет большое значение для слушателей, занимающихся по программе, согласованной с преподавателем, или самостоятельно, где обязательно должна прослеживаться динамика как положительных, так и отрицательных изменений в организме человека при выполнении физических нагрузок.

Таким образом, овладение навыками самоконтроля – одна из важнейших задач, которая должна быть освоена слушателями в результате занятий по физической подготовке.

**Цель работы:** организация постоянного самоконтроля спасателей-пожарных за уровнем физической активности, психологическим состоянием на практических занятиях, боевом дежурстве и в свободное от несения службы время.

Для успешного достижения предложенной цели в ходе исследования решались следующие задачи:

- систематизация знаний о физическом развитии;
- освоение методов оценки психофизической подготовки;
- освоение простейших методов самоконтроля на практике;
- оценка физической подготовленности и тренированности спасателей.

**Основная часть.** После анализа большого количества научно-методических источников был разработан план самоконтроля из двух составляющих. Первая содержала план и методику проведения практических занятий на специально оборудованных площадках. При этом учитывались специально подобранные упражнения, их последовательность, количество и интенсивность, нагрузка, время восстановления всех жизненно важных показателей до начала, во время и после эксперимента.

Во вторую составляющую был помещен контроль и анализ показателей, а именно, разбор предыдущих занятий, а также данные состояния здоровья испытуемого, предъявляемые жалобы на момент исследования, совокупное влияние этих факторов на работоспособность.

Для сохранения информации всех данных был разработан дневник самоконтроля. Для его ведения предлагалась форма, где слушатели имели возможность в online-режиме, по видеосвязи без непосредственного присутствия преподавателя, но по его четким указаниям и под руководством самостоятельно следить за состоянием своего здоровья (таблица).

Главное условие при проведении эксперимента – тестирование в одно и то же время, за 1 ч до еды. Для получения наиболее точного результата эксперимента количество показателей должно быть не менее пяти и не более пятнадцати.

Таблица. – Форма и пример ведения дневника самоконтроля

Показатели	Ф.И.О. слушателя, № взвода		
	Вторник, дата	Четверг, дата	Причина
<b>1. САМОЧУВСТВИЕ:</b>			
хорошее	+		
удовлетворительное			
плохое		+	после наряда
<b>2. СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ:</b>			
здоров	+		
удовлетворительное			
болен		+	ОРВИ
<b>3. ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ ЖАЛОБЫ</b>			
если есть жалобы, то какие		+	головная боль
отсутствуют	+		
<b>4. СОН</b>			
хороший		+	
недосыпание	+		дежурство
беспокойный			
<b>5. НАСТРОЕНИЕ</b>			
веселое, жизнерадостное	+		
хорошее			
грустное, плохое			экзамен
<b>6. АППЕТИТ</b>			
переедание	+		жирная пища
норма			
понижен	+		после простуды
<b>7. РАБОТОСПОСОБНОСТЬ</b>			
удовлетворительная		+	
неудовлетворительная	+		усталость
<b>8. МАССА ТЕЛА (кг)</b>			
до тренировки	75,5		после тренировки
после тренировки	74,8		
<b>9. ЧСС В МИНУТУ:</b>			
до тренировки	72	72	
после тренировки	72	78	большая нагрузка
<b>10. АД (АРТЕРИАЛЬНОЕ ДАВЛЕНИЕ)</b>			
до тренировки	120/80	100/70	недосыпание
после тренировки	120/80	0/70	(наряд)
<b>11. ЧД (РАЗ В МИНУТУ)</b>			
до тренировки	16	16	
после тренировки	18	22	большая нагрузка

Данное исследование было проведено со слушателями филиала ИППК УГЗ Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь. В исследовании принимали участие 52 человека. Слушатели могли регулярно корректировать свой объем тренировочной работы, анализировать, какое количество времени им необходимо на восстановление организма, выбирать средства и методы для повышения физической и умственной работоспособности и тем самым вносить необходимые изменения, определенную корректировку в свой образ жизни для достижения наилучших результатов.

При проведении занятий слушателям предложено кратко фиксировать свои показатели. Сравнение одних показателей самоконтроля с другими в дальнейшем позволило объяснить отклонения в состоянии организма.

В дневнике был отмечен характер нарушения: несоблюдение чередования труда и отдыха, несбалансированное питание и нарушение его режима. Например, негативное влияние на организм человека и результаты исследования оказывают такие вредные привычки, как курение, алкоголь и др. Злоупотребление жирной,

несбалансированной пищей, которая отрицательно воздействует на состояние сердечно-сосудистой системы, ведет к резкому учащению пульса, что приводит к снижению спортивных результатов при сдаче нормативов по физической подготовке в подразделениях.

Чтобы достичь больших результатов в физическом и морально-психологическом плане, были применены средства и методы специально-тренировочных занятий.

Результативность показателей зависела от вида, системы и продолжительности тренировок. Например, для слушателей, занимающихся по программе обучающего курса «АСР в непригодной для дыхания среде», важно ориентироваться на частоту дыхательных движений, частоту и ритм сердечных сокращений (ЧСС), показатели артериального давления (АД) до и после нагрузки, цвет кожных покровов и степень выносливости.

После анализа результатов занятий можно с уверенностью сказать, что резервы каждого человека для роста и развития физической подготовленности индивидуальны, каждый физически развит по-своему, имеет свое логическое мышление, свое видение сложившейся ситуации, необходимое как для повышения спортивного мастерства, так и для профессиональной деятельности спасателей.

При обработке данных дневника самоконтроля видно, что самочувствие, настроение, работоспособность и желание тренироваться у 90,3% слушателей хорошее; 3,8% предъявляли жалобы на головную боль, что было связано с простудными заболеваниями; 57,6% имели недостаточный сон, что свидетельствует о специфике работы (суточное дежурство). Артериальное давление и ЧСС у 7,6% слушателей после дежурства были немного повышены, но эти показатели соответствовали пределам нормы. Следовательно, после суточного дежурства требуется отдых.

Согласно антропометрическим измерениям, у испытуемых среднегармоничное физическое развитие, соответствующее полу и возрасту. Были выявлены незначительные отклонения, которые корректировались физическими упражнениями. Определена явная динамика физического развития под влиянием физических упражнений на организм слушателей.

На протяжении исследования мы убедились, что самоконтроль дисциплинирует слушателей, прививает им навыки самоанализа. Самоконтроль – важнейшая составляющая форма контроля, который необходим каждому занимающемуся. Данные самоконтроля постоянно должны анализироваться преподавателем, а также контролироваться самим занимающимся, что позволяет подобрать и отрегулировать средства и методы для проведения учебно-тренировочных и оздоровительных занятий и в полной мере иметь полный контроль над этим процессом.

**Обсуждение.** Из дневника слушателя: «... дневник помогает обучаемому контролировать себя, прежде всего. Следить за весом, за самочувствием, то есть здоровьем. Каждый вечер, как приходишь после практических занятий в общежитие, пишешь дневник. Вот начинается полный анализ всех действий на практических занятиях, и это очень помогает, так называемая работа над ошибками. Выявляешь для себя плюсы и минусы, над чем нужно работать и чего не хватает. И это самая положительная сторона дневника – ты сам делаешь работу над ошибками, а преподаватель тебя проверяет и дополняет. Советую всем начинать вести дневник, кто хочет добиться положительных результатов ...».

**Заключение.** Для спасателя-пожарного жизненно важно не только иметь оптимальное здоровье, но и обладать навыками самоконтроля за его состоянием и изменениями под влиянием регулярных занятий упражнениями и спортом. Самоконтроль дисциплинирует будущих спасателей-пожарных, прививает способность к самоанализу. В совокупности с тестами, функциональными пробами он позволяет качественно оценить физическое состояние слушателей, правильно подобрать или отрегулировать нагрузку, чтобы избежать травм и перенапряжений, которые могут возникнуть во время проведения спасательных операций на месте чрезвычайной ситуации.

Нужно помнить, что самоконтроль обязательно должен осуществляться на протяжении длительного времени (не менее трех месяцев), что даст возможность получить и проанализировать динамику функционального состояния организма.

Постоянное ведение записей в дневнике самоконтроля помогает определить уровень физической подготовленности слушателей – будущих спасателей-пожарников. Данные дневника позволяют равномерно распределить величину и интенсивность физической нагрузки, выявить признаки переутомления в отдельном занятии и своевременно их предотвратить, а также организовать качественный отдых для восполнения энергетических затрат организма.

Данный метод воспитывает не только физически, но и приучает более глубоко и осознанно осваивать предложенный материал, качественно выполнять поставленные боевые задачи, т.е. подготовить физически развитого, целеустремленного, способного в экстремальных ситуациях принимать правильные и грамотные решения при ликвидации чрезвычайных ситуаций и других техногенных катастроф.

Введение дневника самоконтроля помогает спасателям-пожарным контролировать себя, раскрыть свои внутренние резервы в экстремальных ситуациях. Кроме того, отслеживать степень усталости, переутомления, определять, сколько требуется времени для отдыха и восстановления умственных и физических сил. Все это дает возможность более рационально использовать свой физический потенциал в непредвиденной обстановке.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Ермаков В.А. Психология в индустрии спорта. – М.: ЕАОИ, 2011. – 616 с.
2. Большев А.С., Сидоров Д.Г., Овчинников С.А. Частота сердечных сокращений. Физиолого-педагогические аспекты. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2017. – 76 с.
3. Буйкова О.М., Булнаева Г.И. Функциональные пробы в лечебной массовой физической культуре: учеб. пособие. – Иркутск: ИММУ, 2017. – 23 с.
4. Оценка и коррекция функционального состояния лиц, участвующих в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций / С.С. Алексанин, М.В. Санников, В.Ю. Рыбников и др. – СПб.: Научное издание «Наукоёмкие технологии», 2020. – 128 с.
5. Фурманов А.Г., Юспа М.Б. Оздоровительная физическая культура: учеб. для студентов вузов. – Минск: Тесей, 2003. – 528 с.

Поступила 30.05.2023

**SELF-CONTROL IN THE TRAINING OF RESCUE FIREFIGHTERS**

**N. KRAVCHENYA**

*(Branch “Institute of Retraining and Advanced Training”*

*University of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of the Republic of Belarus,  
Svetlaya Roshcha)*

*Since ancient times, regular exercise has had a wide range of benefits for human body. Mastering the skills of self-control has a very strong and diverse impact on the human body. Self-control tests can be used to assess various aspects of a student's behavior and health, such as their ability to manage their emotions, impulses, and stress levels. These tests can also help identify any underlying mental health issues that may be affecting a students' self-control.*

*Self-control disciplines students, instills the skills of introspection, making the work of doctors, coaches and teachers more efficient and also has a positive effect on the growth of student's sports results.*

**Keywords:** *self-control; diary; tests; rescuer; physical exercise; training.*

УДК 796.41:796.012.2+797.26

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-42-47

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЗИЧЕСКОЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЛОВЦОВ НА ЭТАПЕ УГЛУБЛЕННОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

СУНЬ СУЙЦЯН

(Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Минск)

канд. пед. наук, доц. И.Ю. МИХУТА

(Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

*Анализируются современные теоретико-методические аспекты физической и технической подготовки пловцов на этапе углубленной специализации. Теоретико-методический подход к развитию физического и технического потенциала юных пловцов средствами сопряженной направленности рассматривается в качестве перспективного направления в системе спортивной подготовки в аспекте повышения их эффективности и успешности в соревновательной деятельности. Данный подход базируется на основе комплексного воздействия, дифференцированности, системности, сопряженности тренировочных воздействий, которые оказывают положительное влияние на сенсорные, когнитивные и моторные компоненты соревновательного потенциала юных пловцов. Представленная авторская методика создает физическую и техническую основу для обеспечения не только внешней формы двигательного действия, но и для внутренней структуры движений. Достаточно высокая степень мобилизации потенциала юных пловцов призвана обеспечить эффективность и надежность выполнения высокоточного координированного двигательного акта в соревновательной деятельности.*

**Ключевые слова:** плавание, психофизическая подготовленность, алгоритм, интегральная готовность, потенциал, психомоторный компонент, когнитивно-мыслительный компонент, двигательный компонент.

**Введение.** Построение тренировочного процесса занимает основное место в системе подготовки пловцов [1; 2; 3; 4; 5]. Современный период развития плавания характеризуется высокой интенсификацией тренировочного процесса, что требует более эффективного управления средствами, а именно широкое внедрение новых средств управления тренировочным процессом и контроля за его воздействием на организм пловца [6; 7; 8; 9; 10].

Ведущие специалисты [11; 12; 13; 14; 15; 16] считают, что резервы современной методики тренировки определяются способностью тренеров управлять качеством тренировочного процесса на основе оперативных, текущих и этапных коррекций, поскольку основные компоненты тренировочных нагрузок по качественным и количественным характеристикам давно определены для каждого возрастного этапа и спортивной квалификации пловцов.

Важнейшим механизмом построения учебно-тренировочного процесса является организация и управление посредством комплексного контроля за динамикой и уровнем физической и технической подготовленности, оперативной коррекции учебно-тренировочной программы пловцов на разных этапах подготовки [17; 18; 19; 20]. Оперативная коррекция тренировочных нагрузок пловцов разной квалификации по показателям комплексного контроля является одним из необходимых компонентов современного управления тренировочным процессом.

Многолетняя подготовка юного пловца может быть успешно реализована при учете анатомо-возрастных особенностей развития спортсмена, уровня его подготовленности, особенностей развития физических качеств и формирования двигательных умений и навыков. В ходе современной многолетней подготовки юных пловцов обеспечивается оптимальное соотношение различных сторон подготовленности спортсмена, строгое соблюдение постепенности в процессе использования тренировочных и соревновательных нагрузок, учет возрастных и индивидуальных особенностей пловцов [21; 22; 23].

В настоящее время рост спортивного результата в плавании предъявляет повышенные требования к физической и технической подготовленности пловцов. Взаимосвязь физической и технической подготовок пловца рассматривается как один из ведущих принципов сопряженной тренировки, позволяющих одновременно и целенаправленно развивать, совершенствовать физические способности и технику пловца. Для этого необходим подбор специальных упражнений, близких по структуре и характеру выполнения соревновательных упражнений, а также обеспечивающих единство развития специальных способностей и навыков [24]. Такой подход составляет принципиальную основу метода сопряженных воздействий, разработанного В.М. Дьячковым, который направлен на совершенствование структуры движений и управление наиболее целесообразной взаимосвязью ее динамической и кинематической структур.

Ввиду этого появляется необходимость поиска более рациональных путей повышения качества сторон тренировочного процесса, предполагающих разработку и применение таких средств спортивной тренировки, которые позволяют учитывать возрастные особенности юных пловцов, сохраняют их здоровье, обеспечивают повышение уровня физической и технической подготовленности и, как результат, рост спортивного мастерства [25; 26].

Противоречивость и нерешенность многих вопросов и поиск современных подходов в формировании физического и технического потенциала юных пловцов обуславливают актуальность темы данной статьи и требуют дальнейших научных исследований.

*Цель исследования* – обоснование современных теоретико-методических аспектов физической и технической подготовки пловцов на этапе углубленной специализации.

**Основная часть.** Целостная структура физической и технической сущности пловца является совокупностью сознательно управляемых компонентов двигательного потенциала. Данная интеграция активности физических и технических компонентов лежит в основе современной системы подготовки пловцов, в которой движение человека представляет собой объективное восприятие психофизического отражения – от сенсорных ощущений до сложных соревновательных действий.

Физическая подготовленность отражает степень умения рационально реализовывать двигательный потенциал в процессе решения технико-тактических задач в разнообразных условиях соревновательной деятельности. Структура физической подготовленности представляет совокупность физических качеств (быстрота, сила, выносливость, гибкость и координация). Структура технической подготовленности включает следующие компоненты: проплывание 15 м с ходу/со старта, проплывание 25- и 50-метровой дистанции с учетом темпа, времени, длина выхода и количество гребков, а также сила тяги в воде и анализ соревновательной деятельности.

Развитие физического и технического потенциала пловцов относится к числу ведущих в современных спортивных тренировках, что обусловлено в неразрывном единстве данных компонентов на всех этапах генезиса.

Соревновательная деятельность в плавании предъявляет высокие требования к обеспечению физической и технической готовности юных пловцов, что напрямую зависит от накопленного ими психофизического потенциала в ходе учебно-тренировочного процесса. Данный подход базируется на основе принципов целенаправленного и комплексного педагогического воздействия, дифференцированного и индивидуального подходов, систематичности и сопряженности тренировочных воздействий, которые оказывают положительное влияние на компоненты соревновательной готовности пловцов на этапе углубленной специализации.

Разработанная авторская методика основана на индивидуализации и дифференциации методов спортивной тренировки с применением сопряженных и вариативных средств разной модальности, которая способствует развитию ведущих компонентов физического и технического потенциала спортсменов: кондиционных и координационных способностей, а также формированию новых двигательных умений и навыков за счет увеличения объема и вариативности движений.

При этом лимитирующими упражнениями сопряженной направленности являются разнообразные полиструктурные и полифункциональные действия, которые обогащают программу умений и навыков с увеличением двигательного опыта, с направленностью на отдельные физические способности. Применение метода сопряженного воздействия позволит обогатить двигательный фонд практическими умениями и навыками и, соответственно, расширить резервный уровень физического потенциала юного пловца.

Основными средствами развития физического потенциала являются: подвижные игры; общеразвивающие упражнения без предметов и с предметами; упражнения на гимнастической стенке; прикладные упражнения; упражнения легкой атлетики, лыжного спорта; спортивные игры. Основными средствами специальной направленности: упражнения с отягощениями и сопротивлениями; упражнения со специальными приспособлениями, позволяющими имитировать на суше рабочие движения пловца в воде (блоки с сопротивлением шнура трению, лежаки для упражнений с блоками и амортизаторами, и т.п.); упражнения для развития подвижности плечевых, голеностопных, коленных и тазобедренных суставов. Упражнения специальной физической подготовки (СФП) на суше по своей форме и структуре должны приближаться к движениям пловца в воде [1; 9; 20; 25]. Удельный вес общей физической подготовки должен уменьшаться не за счет сокращения времени, отводимого на общую подготовку, а за счет увеличения времени на специальную. Анализируя примерное соотношение средств общей физической подготовки (ОФП) и СФП в тренировочном процессе, можно установить, что объем и соотношение этих средств зависят от возраста пловца, спортивной квалификации и периода подготовки.

По мнению ряда исследователей [4; 15; 20; 24; 26], методом, оказывающим существенное воздействие на развитие двигательных способностей и повышение уровня технической подготовленности, является метод сопряженного воздействия. Направленное применение средств в сопряженном совершенствовании технической и физической подготовленности, прежде всего, актуально в подготовке спортсменов. Механизм сопряженного воздействия в плавании основывается на системном использовании традиционных упражнений, методов и методик совместно с нетрадиционными средствами (техническими устройствами и тренажерами). Например, в плавании для развития силы мышц рук в структуре гребка рекомендуется плавание на руках с буксировкой партнера или плавание на резиновом шнуре с преодолением его натяжения.

Для развития двигательных способностей и совершенствования технической подготовленности также используются специальные изокинетические тренажеры на суше. Одной из наиболее удачных моделей изокинетических тренажеров считается лежак для плавания. Он позволяет выполнять изокинетические силовые упражнения на суше в положении лежа и имитировать форму и характер гребковых движений во всех четырех способах плавания (при этом спортсмен выполняет рабочие движения с высокой скоростью). Такие тренажеры применяют с целью формирования у пловцов рациональной техники движений. Спортсмен, занимаясь на данном тренажере, имеет возможность разучивать и совершенствовать основные элементы гребка, зрительно контролируя правильное движение руки в это время (оптимальную степень ее сгибания в локте, рациональное положение кисти и т.д.). Такая тренировка на суше позволяет спортсмену быстрее овладеть рациональной техникой плавания во время тренировок в воде.

Большое разнообразие в подготовку пловцов вносят занятия по совершенствованию техники, проводимые в водном тротуаре. Плавание в потоке позволяет осваивать такие элементы рациональной техники, как безнаплывное согласование движений, выход тела вверх (на встречный поток) за счет рабочих движений руками, удерживание туловища и бедер в обтекаемом положении во время рабочих движений руками и ногами (особенно при плавании брассом и дельфином); помогает развивать способность различать и оценивать скорость встречного потока воды [5; 9; 13; 21; 26].

С целью технической подготовки юных спортсменов можно использовать плавание с помощью предварительно растянутого резинового амортизатора. В этом случае амортизатор (закреплен одним концом на поясе пловца) тянет спортсмена вперед, увеличивая скорость плавания и облегчая выход в высокое положение по отношению к поверхности воды. В этих условиях пловцу приходится приспосабливать свои движения к более высокой скорости. Упражнения эмоциональны: они позволяют в непринужденной, почти игровой, обстановке познакомить пловцов с новыми скоростными рубежами. Обычно подобные упражнения чередуют с плаванием на растягивание амортизатора, которое решает задачи специальной силовой подготовки [10; 22; 25].

При помощи сопряженного метода в процессе совершенствования спортивной техники повышается точность, экономичность, эффективность движений, их устойчивость к сбивающим факторам, а также развиваются двигательные способности. У пловцов формируется умение ощущать и использовать для продвижения вперед дополнительные внешние и внутренние силы, сопутствующие движениями. В связи с этим в процессе совершенствования техники у юного пловца вырабатывается индивидуальный стиль плавания, выполнение старта, поворотов, закрепляется правильная двигательная установка – моторный «образ» оптимального варианта движений.

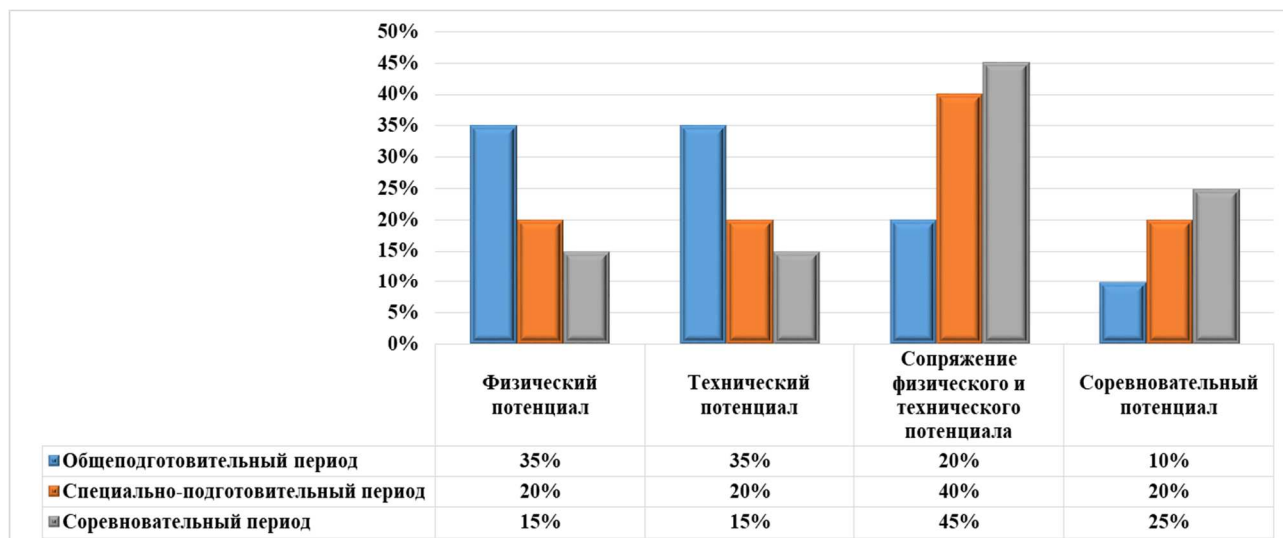
Авторский подход в подготовке юных пловцов представлен тремя взаимосвязанными составляющими: построение процесса, его реализация и контроль за ходом подготовки. Все структурные компоненты в подготовке пловцов 12–14 лет имеют форму цикличности и взаимосвязанности. Ведущим фактором в планировании подготовки является эффективное сочетание структурных компонентов, комплексного и системного подхода, что позволит своевременно включать нужные методы развития и контроля спортивно важных компонентов готовности к тренировочной и соревновательной деятельности.

Основными аспектами развития физического и технического потенциала юных пловцов является: своевременная диагностика уровня развития компонентов готовности; учет возрастно-психологических и индивидуальных особенностей спортсменов; применение разнообразных средств и форм работы с постепенным усложнением тренировочных и соревновательных заданий.

Экспериментальная методика формирования соревновательной готовности юных пловцов в годичном цикле подготовки включает четыре компонента (таблица, рисунок):

Таблица. – Экспериментальная методика формирования соревновательной готовности пловцов на этапе углубленной специализации

<b>Алгоритм формирования соревновательной готовности юных пловцов в годичном цикле подготовки (12 600 мин)</b>			
<b>Диагностический блок</b> включает проведение диагностики физического и технического потенциала соревновательной готовности пловца	<b>Информационно-аналитический блок:</b> построение профиля готовности пловца и подбор методики формирования соревновательной готовности пловца	<b>Управленческий блок:</b> индивидуальный комплекс сопряженных средств и методов спортивной тренировки	<b>Контрольный блок</b> направлен на оценку эффективности методики формирования соревновательной готовности пловца
<b>Методика формирования соревновательной готовности пловцов (4 блока)</b>			
<b>Первый блок</b>	<b>Второй блок</b>	<b>Третий блок</b>	<b>Четвертый блок</b>
<b>Физический потенциал:</b> упражнения разной двигательной направленности (кондиционной и координационной)	<b>Технический потенциал</b> (время, темп, гребки, длина шага, мощность, скорость, коэффициент координации)	<b>Сопряжение физического и технического потенциала:</b> техничко-тактические действия + физическая направленность	<b>Соревновательный потенциал</b> (старт на тренировке и на соревновании)
<b>Общеподготовительный период – 35%</b>	<b>Общеподготовительный период – 35%</b>	<b>Общеподготовительный период – 20%</b>	<b>Общеподготовительный период – 10%</b>
<b>Специально подготовительный период – 20%</b>	<b>Специально подготовительный период – 20%</b>	<b>Специально подготовительный период – 40%</b>	<b>Специально подготовительный период – 20%</b>
<b>Соревновательный период – 15%</b>	<b>Соревновательный период – 15%</b>	<b>Соревновательный период – 45%</b>	<b>Соревновательный период – 25%</b>
<b>Сопряжение постановки задачи и условий выполнения основных соревновательных движений (3 раза в неделю по 60 мин на всех этапах подготовки – групповые и индивидуальные занятия)</b>			



**Рисунок. – Современная методика формирования соревновательной готовности юных пловцов на разных этапах подготовки**

- диагностический – оценка физического и технического потенциала соревновательной подготовленности;
- информационно-аналитический – построение профиля готовности юных пловцов и подбор методики формирования соревновательной подготовленности;
- управленческий – содержит комплекс сопряженных упражнений разной направленности;
- контрольный – направлен на оценку эффективности методики формирования соревновательной подготовленности пловцов на этапе углубленной специализации.

Системообразующим фактором развития компонентов соревновательной готовности юных пловцов является сопряженность воздействия на блоки: физического, технического потенциала и интегрально-соревновательного потенциала готовности.

Ведущими средствами авторской методики должны выступать действия, обогащающие фонд навыков и умений, увеличивающие двигательный опыт с преимущественной направленностью на отдельные психические и психофизиологические функции; общеразвивающие и подводящие специальные технико-тактические упражнения; вырабатывающие специализированные восприятия. Применение метода сопряженного воздействия позволит обогатить двигательный фонд практическими умениями и навыками и соответственно расширить резервный уровень физического и технического потенциала готовности к соревновательной деятельности в плавании.

Модель годичного цикла подготовки юных пловцов с применением средств сопряженной направленности:

- *общеподготовительный период*: аэробная и аэробно-силовая направленность: 1 блок – 35%; 2 блок – 35%; 3 блок – 20%; 4 блок – 10%;
- *специально-подготовительный период*: анаэробная направленность (высокой интенсивности): 1 блок – 20%; 2 блок – 20%; 3 блок – 40%; 4 блок – 20%; сужение тепперинг (снижение нагрузки + чувства техники): 1 блок – 20%; 2 блок – 20%; 3 блок – 40%; 4 блок – 20%;
- *соревновательный период*: анаэробная направленность (высокой интенсивности): 1 блок – 15%; 2 блок – 15%; 3 блок – 45%; 4 блок – 25%; основной старт (соревнование): 1 блок – 15%; 2 блок – 15%; 3 блок – 45%; 4 блок – 25%;

Применение разработанной методики в годичном цикле подготовки юных пловцов позволит повысить мобилизацию физического и технического потенциала готовности к успешной и надежной соревновательной деятельности. В процессе постоянного воздействия на физический и технический потенциал юных пловцов расширяются функциональные возможности психомоторного компонента (получение информации из внешней среды), когнитивно-мыслительного компонента (механизмов переработки сенсорной информации и перевод ее в моторные действия) и двигательного компонента (моторная программа). Высокий уровень активизации сенсорной, когнитивной и моторной системы юных пловцов позволит обеспечить стабильность, эффективность и надежность реализации координированного двигательного акта в плавании.

**Заключение.** Многолетняя спортивная тренировка юных пловцов понимается как единый процесс восхождения по этапам спортивного мастерства – единственно правильный путь к достижению максимальных результатов в плавании. Системный процесс подготовки юных пловцов на этапе углубленной специализации характеризуется тремя взаимозависимыми составляющими: построение модели подготовки, ее реализация и контроль за процессом подготовки.

Основными аспектами развития физического и технического потенциала юных пловцов являются: своевременная диагностика; учет возрастно-психологических особенностей юных пловцов; применение разнообразных средств и форм работы с постепенным усложнением тренировочных заданий.

Теоретико-методический подход к развитию физического и технического потенциала юных пловцов средствами сопряженной направленности рассматривается в качестве перспективного направления в системе спортивной подготовки в аспекте повышения их эффективности и успешности в соревновательной деятельности. Данная модель базируется на основе комплексного воздействия, дифференцированного подхода, системности, сопряженности тренировочных воздействий, которые оказывают положительное влияние на сенсорные, когнитивные и моторные компоненты соревновательного потенциала юных пловцов. Представленная авторская методика создает физическую и техническую основу для обеспечения не только внешней формы двигательного действия, но и для внутренней структуры движений. Достаточно высокая степень мобилизации потенциала юных пловцов призвана обеспечить эффективность и надежность выполнения высокоточного координированного двигательного акта в соревновательной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Организация и планирование спортивной тренировки в плавании / В.Б. Авдиенко, Т.М. Воеводина, В.Ю. Давыдов и др. – Самара: СГПУ, 2005. – 72 с.
2. Функциональная подготовка юных пловцов в подготовительном периоде/ С.С. Ганзей, В.Б. Авдиенко, В.П. Черкашин и др. // Ярослав. пед. вестн. Сер. Гуманитар. науки. – 2009. – № 4(61). – С. 65–71.
3. Кашкин А.А. Проблема формирования специальной подготовленности юных пловцов на этапе многолетней тренировки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Рос. гос. акад. физ. культуры. – М., 2001. – 54 с.
4. Dias P, Marques M, Marinho D. Performance evaluation in young swimmers during 28 weeks of training // *Journal of Physical Education and Sport*. – 2012 – Vol. 12(1). – P. 30–38.
5. Physiological and biomechanical evaluation of a training macrocycle in children swimmers / S. Ferreira, D. Carvalho, A.S. Monteiro et al. // *Sports*. – 2019. – Vol. 7(3). – P. 57. DOI: 10.3390/sports7030057
6. Плавание: учеб. для вузов / В.З. Афанасьев, Н.Ж. Булгакова, Л.П. Макаренко и др.; под общ. ред. Н.Ж. Булгаковой. – М.: Физкультура и спорт, 2001. – 400 с.
7. Виноградов В.Е. Основные факторы эффективности целевого использования мобилизационных внутренировочных средств в системе подготовки квалифицированных спортсменов // *Наука в олимпийском спорте*. – 2007. – № 1. – С. 74–82.
8. Карпеев А. Г. Критерии оценки двигательной координации спортивных действий // *Вестн. Том. гос. ун-та*. – 2008. – С. 169–172.
9. Dormehl S.J., Robertson S.J., Williams C.A. Modelling the progression of male swimmers' performances through adolescence // *Sports*. – 2016. – Vol. 4(1). – P. 2. DOI: 10.3390/SPORTS4010002
10. Data modeling for interand intra-individual stability of young swimmers 'performance: a longitudinal cluster analysis / J.E. Morais, P. Forte, A.J. Silva et al. // *Research Quarterly for Exercise and Sport*. – 2021. – Vol. 92(1). – P. 21–33.
11. Comparison of incremental intermittent and time trial testing in age-group swimmers / R. Zacca, R. Azevedo, R.P. Silveira et al. // *Journal of Strength and Conditioning Research*. – 2019. – Vol. 33(3). – P. 801–810. DOI: 10.1519/JSC.0000000000002087
12. Strength Training in Swimming / K. Wirth, M. Keiner, St. Fuhrmann et al. // *J Environ Res Public Health*. – 2022, Apr 28. – Vol. 19(9). – P. 5369. DOI: 10.3390/ijerph19095369
13. Haycraft J., Robertson S. The effects of concurrent aerobic training and maximal strength, power and swim-specific dry-land training methods on swim performance: A review // *J. Aust. Strength Cond*. – 2015. – Vol. 23(2). – P. 91–99.
14. Тимакова Т.С. Критерии управления многолетней подготовкой квалифицированных спортсменов (циклические виды спорта): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ВНИИ физ. культуры и спорта. – М., 1998. – 65 с.
15. Дьячков В.М. Совершенствования технического мастерства спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1972. – 35 с.
16. Лях В.И., Садовский Е.В. О концепциях, задачах, месте и основных положениях координационной подготовки в спорте // *Теория и практика физ. культуры*. – 1999. – № 5. – С. 40–46.
17. Зацюрский В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания. – 3-е изд. – М.: Совет. спорт, 2009. – 200 с.
18. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. – Киев: Олимп. лит., 2004. – 808 с.
19. Sokolovas G. Participation of elite swimmers: From USA Swimming's All – Time Top 100 Times // *USA Swimming*. – 2002. – Vol. 8, N. 2. – P. 135–142.
20. Weinberg R.S., Gould D. *Foundation of Sport and Exercise Psychology*. – Third edition. – Human Kinetics, 2003. – 586 p.
21. Bădescu V., Galeru O. Controlling the swimming endurance training through the lactat.pas software // *Gymnasium*. – 2009. – Nr. 2, Anul X. – P. 37–40.
22. Monitoring changes over a training macrocycle in regional age-group swimmers / G. Tucher, F.A. de S. Castro, N. Garrido et al. // *Journal of Human Kinetics*. – 2019. – Vol. 69. – P. 213–223. DOI: 10.2478/hukin-2019-0014
23. The influence of anthropometric, kinematic and energetic variables and gender on swimming performance in youth athletes / J.E. Morais, N. Garrido, M. Marques et al. // *Journal of Human Kinetics*. – 2013. – Vol. 39. – P. 203–211. DOI: 10.2478/hukin-2013-0083
24. Longitudinal modeling in sports: young swimmers 'performance and biomechanics profile / J.E. Morais, M.C. Marques, D.A. Marinho et al. // *Human Movement Science*. – 2014. – Vol. 37. – P. 111–122. DOI: 10.1016/j.humov.2014.07.005

25. Bitang V., Dulceanu C. Computer simulation as factor for improving speed at junior swimmers // *Gymnasium*. – 2014. – Vol. 15, № 2. – P. 7–24.
26. Monitoring age-group swimmers over a training macrocycle: energetics, technique, and anthropometrics / R. Zacca, R. Azevedo, P. Chainok et al. // *Journal of Strength and Conditioning Research*. – 2018. – Vol. 34(3). – P. 818–827. DOI: 10.1519/JSC.0000000000002762

Поступила 28.08.2023

**MODERN THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS  
PHYSICAL AND TECHNICAL PREPARATION OF SWIMMERS  
AT THE STAGE OF ADVANCED SPECIALIZATION**

**SUN XUQIANG**

*(Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk)*

**I. MIKHUTA**

*(Brest State A.S. Pushkin University)*

*The article deals with modern theoretical and methodological aspects of the physical and technical training of swimmers at the stage of in-depth specialization. The theoretical and methodological approach to the development of the physical and technical potential of young swimmers by means of a conjugated orientation is considered as a promising direction in the system of sports training in terms of increasing their efficiency and success in competitive activities. This approach is based on a complex impact, a differentiated approach, consistency, conjugation of training effects, which have a positive effect on the sensory, cognitive and motor components of the competitive potential of young swimmers. The presented author's technique creates a physical and technical basis for providing not only the external form of a motor action, but also for the internal structure of movements. Sufficiently high degree of potential mobilization of young swimmers is designed to ensure the efficiency and reliability of high-precision coordinated motor act fulfillment in competitive activity.*

**Keywords:** *swimming, psychophysical preparedness, algorithm, integral readiness, potential, psychomotor component, cognitive-mental component, motor component.*

УДК 796.011.3:796.01-2.1-057.875

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-48-55

## ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И МЕТРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕСТА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

канд. пед. наук, доц. В.Н. СТАРЧЕНКО, А.А. КУРАКО  
(Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины)  
Владимир Старченко ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8090-2933>  
Александр Курако ORCID <https://orcid.org/0009-0005-8225-2408>

Рассматривается одна из важных задач физического воспитания, связанная с формированием основ двигательного мышления студентов. С позиции информационного подхода представлена теоретическая модель двигательного мышления как системы нейросемантической обработки информации, поступающей из предметной области, и выработки на нее адекватного двигательного ответа.

Формирование двигательного мышления невозможно без разработки диагностического инструментария для определения уровня его сформированности. Основываясь на теоретической модели двигательного мышления, был разработан метрологически корректный тест для определения уровня сформированности двигательного мышления студентов. Апробация теста показала его адекватность объекту тестирования, приемлемую надежность и логическую адекватность (информативность) предмету тестирования. Статистически значимой разницы между результатами девушек и юношей как в тесте, так и в ретесте не выявлено.

Тест может быть использован для разработки методики формирования основ двигательного мышления студентов.

**Ключевые слова:** двигательное мышление, нейросемантический образ, предметная область, алгоритм тестирования, предметный алфавит, двигательный алфавит, тест, студенты.

**Введение.** Формирование основ двигательного мышления (ДМ) человека представляется актуальной научно-практической задачей физического воспитания. Имеется ряд работ, посвященных ее решению на теоретическом, методическом и практическом уровнях [1; 2; 3]. Очевидно, что решение этой задачи тесно связано с проблемой тестирования уровня сформированности двигательного мышления. В противном случае разработать методику формирования основ ДМ студентов не представляется возможным.

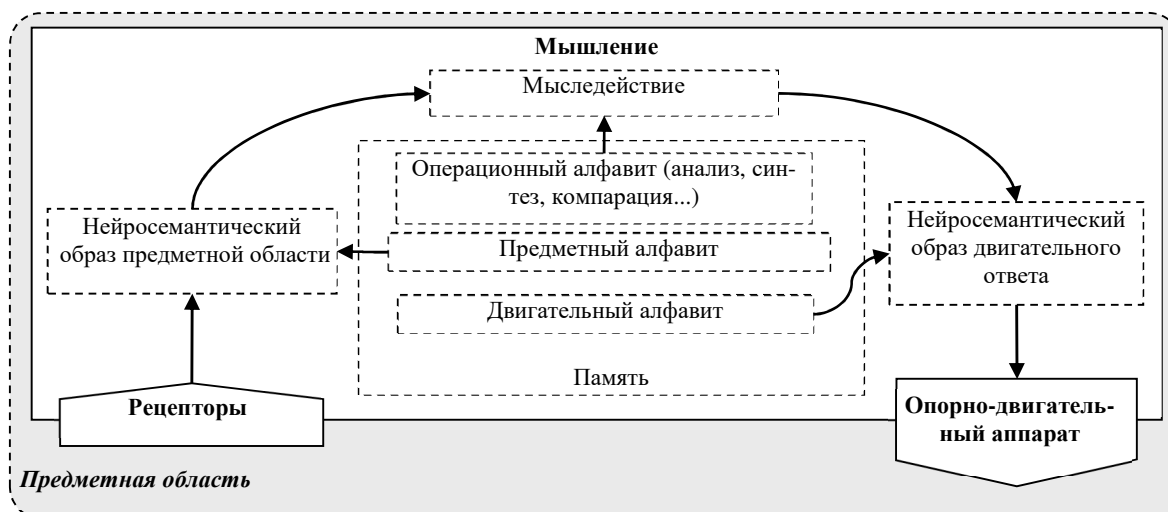
Известен тест для определения уровня сформированности ДМ мышления у обучающихся на 1-й ступени общего среднего образования [2]. С целью решения проблемы формирования основ ДМ у студентов факультета физической культуры, нам было необходимо разработать метрологически корректный диагностический инструментарий для определения у них уровня его сформированности, что и стало целью нашего исследования. Соответственно поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- 1) предъявить теоретическую модель двигательного мышления;
- 2) разработать тест для определения уровня сформированности двигательного мышления студентов;
- 3) апробировать и метрологически обосновать корректность теста для определения уровня сформированности двигательного мышления студентов.

**Основная часть.** В рамках информационного подхода двигательное мышление человека представляет собой интеллектуальную систему нейросемантической обработки информации (ИНСОИ) (рисунок 1) [1; 2]. В ИНСОИ информационный поток из предметной области поступает через рецепторы и превращается в нейросемантический образ предметной области (этап восприятия, распознавания и понимания двигательной задачи), затем с помощью мыслительных операций этот образ трансформируется в нейросемантический образ двигательного ответа (этап идеального решения двигательной задачи). Сформированный образ ответа передается для реализации на двигательный аппарат человека (стадия двигательного ответа). В результате двигательного ответа происходит трансформация предметной области и цикл (восприятие – распознавание – осмысление – мышление – коррекция двигательного ответа – двигательный ответ) повторяется снова и снова до тех пор, пока не будет решена двигательная задача. Так осуществляется двигательная деятельность человека.

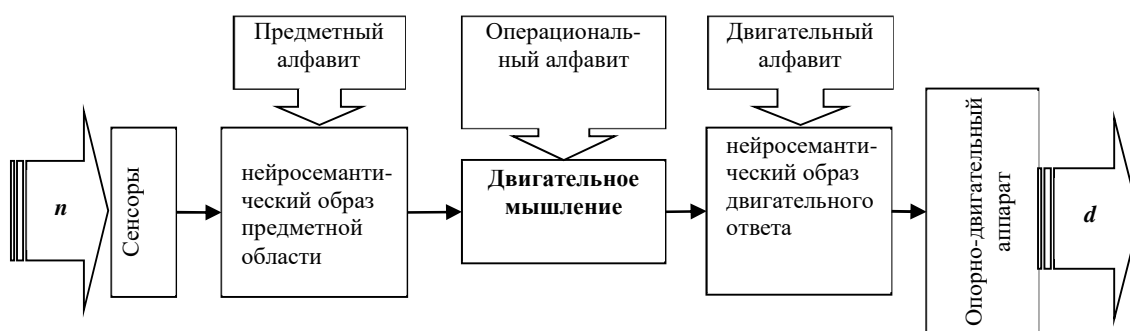
Формирование нейросемантического образа двигательной сферы происходит с помощью набора образов-идентификаторов, которые хранятся в памяти и могут быть названы предметным алфавитом. Совокупность таких образов (лексикон) является языком предметной области. Формирование нейросемантического образа двигательного ответа также происходит с помощью совокупности образов элементарных двигательных актов (образов элементарных двигательных умений и навыков), которые содержатся в двигательной памяти и представляют собой двигательный алфавит. Мыследействие осуществляется с помощью набора мыслительных операций, который называется операционным алфавитом.





**Рисунок 1. – Двигательное мышление человека как нейросемантическая система обработки информации (по В.Н. Старченко)**

На основе данной модели двигательного мышления был разработан тест, идея которого заключалась в том, чтобы максимально формализовать процесс опознания нейросемантического образа двигательной задачи и процесс формирования образа двигательного ответа с помощью предметного символического и двигательного алфавитов (рисунок 2).



***n*** – символическая последовательность «слова» предметного алфавита на входе системы;  
***d*** – последовательность двигательных действий на выходе системы







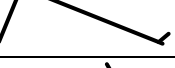




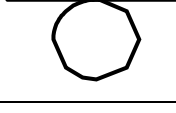


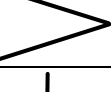

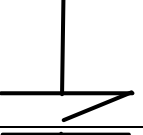
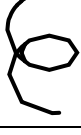

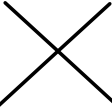
**Рисунок 2. – Схема тестирования двигательного мышления человека**

Овладев символами предметного алфавита и соответствующими им действиями двигательного алфавита, человек может быть проверен на умение безошибочно преобразовывать наборы знаков предметного алфавита («слова») в двигательные действия. Чем большую последовательность символов *n* человек может безошибочно преобразовать в последовательность двигательных действий *d*, тем лучше характеристики некоторых сторон его двигательного мышления. Однако каких сторон? Речь идет о способности распознавать символы предметного алфавита и на их основе формировать нейросемантический образ предметной области, затем путем комбинации операций анализа и синтеза с использованием двигательного алфавита проектировать адекватный двигательный ответ формируя его нейросемантический образ и реализовывать его в двигательной деятельности.

В нашем тесте предметный алфавит представлен 20 символами, каждый из которых обозначает позу или двигательное действие, с которыми студенты хорошо знакомы и без труда выполняют (таблица 1). Сложность двигательных действий не должна лимитировать результат теста.

При длине предметного алфавита 20 символов информационная емкость одного символа  $I = 4,32$  бита (определяется по формуле Хартли  $I = \log_2 L$ , где  $L$  – длина алфавита). Информационная емкость «слова» из нескольких символов вычисляется по формуле  $I_{сл} = (n + m - 1) \cdot 4,32$ , где  $n$  – длина слова,  $m$  – количество различных символов в «слове». Так, «слово» из одного символа имеет информационную емкость  $I_{сл} = (1 + 1 - 1) \cdot 4,32 = 4,32$  бита, а «слово» из 5 различных символов  $I_{сл} = (5 + 5 - 1) \cdot 4,32 = 38,88$  бита. Слово из 6 символов, из которых 5 оригинальных имеет информационную емкость  $I_{сл} = (6 + 5 - 1) \cdot 4,32 = 43,20$  бита. Обозначив сложность «слова»  $(n + m - 1)$  символом  $f$ , получаем  $I_{сл} = f \cdot 4,32$  бита.

Таблица 1. – Предметный алфавит и соответствующие его символам позы и двигательные действия

№ п/п	Символ	Название позы или двигательного действия	№ п/п	Символ	Название позы или двигательного действия
1		Основная стойка	11		Строевой шаг
2		Упор присев	12		Сед на пятке, нога в сторону, руки в стороны
3		Упор лежа	13		Стойка на лопатках
4		Упор лежа сзади	14		Мост
5		Упор лежа боком	15		Перекат
6		Упор углом	16		Кувырок вперед
7		Сед углом	17		Кувырок назад
8		Приседание	18		Длинный кувырок
9		Полушпагат	19		Поворот кругом
10		Равновесие (любое)	20		Переворот боком (любой)

Зависимость между сложностью «слова» ( $f$ ) и его информационной емкостью ( $I_{сл}$ ) показана на рисунке 3.

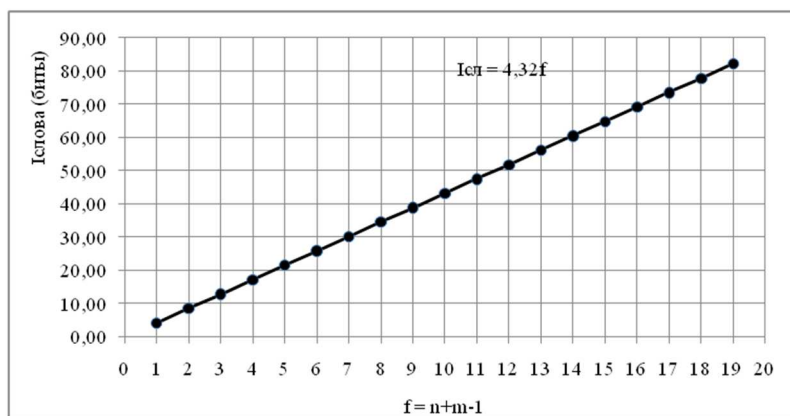


Рисунок 3. – Зависимость между сложностью «слова» ( $f$ ) и его информационной емкостью ( $I_{сл}$ )

В принципе, для измерения результата данного теста используется ранговая неметрическая шкала. Однако она нормирована таким образом, что ноль шкалы соответствует содержательному нулю количества и качества измеряемого параметра, а все числа шкалы разделены одинаковыми интервалами, поэтому шкалу измерений можно рассматривать как шкалу отношений.

Соответственно этому статистическая обработка результатов измерений позволяет использовать среднее арифметическое в качестве характеристики центральной тенденции выборки. Проверка статистических гипотез может осуществляться с использованием *t*-критерия Стьюдента.

В таблицах 2–4 представлены 3 эквивалентных варианта тестовых заданий (наборов символов) разработанных при помощи генератора случайных чисел.

Перед началом тестирования студентам необходимо выучить набор символов предметного алфавита и соответствующие им позы (двигательные действия) двигательного алфавита (см. таблицу 1). Практика показывает, что с этой целью достаточно дать студентом домашнее задание и провести практическое занятие.

Таблица 2. – Набор символов (вариант 1)

<i>m</i>	Сложность «слова» ( $f = n + m - 1$ )	Длина «слова» <i>n</i>										<i>I</i> <sub>сл</sub> , бит	<i>t</i> <sub>n</sub> = <b>6n</b> , с
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	<b>1</b>	13										<b>4,32</b>	6
1	<b>2</b>	7	7									<b>8,64</b>	12
2	<b>3</b>	15	12									<b>12,96</b>	12
2	<b>4</b>	2	16	2								<b>17,28</b>	18
3	<b>5</b>	14	9	2								<b>21,60</b>	18
3	<b>6</b>	18	10	5	18							<b>25,92</b>	24
4	<b>7</b>	12	11	7	13							<b>30,24</b>	24
4	<b>8</b>	6	12	10	12	19						<b>34,56</b>	30
5	<b>9</b>	16	15	3	2	6						<b>38,88</b>	30
5	<b>10</b>	18	8	3	10	20	8					<b>43,20</b>	36
6	<b>11</b>	17	10	9	16	19	5					<b>47,52</b>	36
6	<b>12</b>	19	8	3	19	5	2	11				<b>51,84</b>	42
7	<b>13</b>	14	2	18	8	12	13	10				<b>56,16</b>	42
7	<b>14</b>	8	2	13	1	18	9	7	13			<b>60,48</b>	48
8	<b>15</b>	1	13	18	4	14	3	11	9			<b>64,80</b>	48
8	<b>16</b>	14	5	11	9	18	10	8	10	5		<b>69,12</b>	54
9	<b>17</b>	3	17	2	19	20	5	16	8	14		<b>73,44</b>	54
9	<b>18</b>	17	1	5	8	19	12	18	16	19	5	<b>77,76</b>	60
10	<b>19</b>	17	13	3	2	9	5	4	8	16	6	<b>82,08</b>	60

Таблица 3. – Набор символов (вариант 2)

<i>m</i>	Сложность «слова» ( $f = n + m - 1$ )	Длина «слова» <i>n</i>										<i>I</i> <sub>сл</sub> , бит	<i>t</i> <sub>n</sub> = <b>6n</b> , с
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	<b>1</b>	11										<b>4,32</b>	6
1	<b>2</b>	8	8									<b>8,64</b>	12
2	<b>3</b>	15	11									<b>12,96</b>	12
2	<b>4</b>	19	5	5								<b>17,28</b>	18
3	<b>5</b>	5	20	12								<b>21,60</b>	18
3	<b>6</b>	18	5	18	14							<b>25,92</b>	24
4	<b>7</b>	4	5	8	6							<b>30,24</b>	24
4	<b>8</b>	7	7	14	12	18						<b>34,56</b>	30
5	<b>9</b>	10	9	1	8	15						<b>38,88</b>	30
5	<b>10</b>	14	19	20	17	4	17					<b>43,20</b>	36
6	<b>11</b>	2	20	10	11	7	13					<b>47,52</b>	36
6	<b>12</b>	20	2	6	7	4	18	4				<b>51,84</b>	42
7	<b>13</b>	14	6	8	10	11	13	20				<b>56,16</b>	42
7	<b>14</b>	3	16	18	14	11	6	20	6			<b>60,48</b>	48
8	<b>15</b>	19	3	2	11	15	12	19	8			<b>64,80</b>	48
8	<b>16</b>	12	4	3	18	13	7	11	11	17		<b>69,12</b>	54
9	<b>17</b>	9	18	20	11	5	14	1	15	17		<b>73,44</b>	54
9	<b>18</b>	5	7	12	19	13	8	3	1	3	20	<b>77,76</b>	60
10	<b>19</b>	12	19	11	13	18	2	10	14	17	15	<b>82,08</b>	60

Таблица 4. – Набор символов (вариант 3)

$m$	Сложность «слова» ( $f = n + m - 1$ )	Длина «слова» $n$										$I_{сл.}$ , бит	$t_n = 6n$ , с
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	1	19										4,32	6
1	2	6	6									8,64	12
2	3	14	10									12,96	12
2	4	18	12	18								17,28	18
3	5	3	17	16								21,60	18
3	6	6	17	11	17							25,92	24
4	7	12	16	17	15							30,24	24
4	8	14	11	5	11	16						34,56	30
5	9	9	7	2	14	5						38,88	30
5	10	12	2	9	6	3	2					43,20	36
6	11	10	18	1	8	16	9					47,52	36
6	12	9	2	9	6	8	18	5				51,84	42
7	13	17	15	16	12	3	18	9				56,16	42
7	14	9	1	11	12	17	4	17	19			60,48	48
8	15	1	16	11	20	6	4	3	8			64,80	48
8	16	10	3	12	9	19	17	17	20	11		69,12	54
9	17	2	20	10	8	13	15	11	19	5		73,44	54
9	18	19	7	15	14	18	3	5	10	15	6	77,76	60
10	19	7	10	8	9	1	12	16	15	5	13	82,08	60

Тестовое задание состоит в распознавании и запоминании «слова» предметного алфавита, выработке проекта адекватного двигательного ответа и его осуществления. Начинается тестирование с демонстрации одного символа, который студент преобразует в двигательное действие. При этом с каждой успешной попыткой сложность предъявляемого студенту «слова» увеличивается на единицу. Если студент делает ошибку, он делает вторую попытку с новой последовательностью символов той же сложности, но из варианта 2 тестового набора символов. Совершив вторую ошибку, студент делает новую попытку с новой последовательностью символов той же сложности, но из варианта 3 тестового набора. Третья ошибка студента приводит к окончанию тестирования. В зачет студенту идет последнее безошибочно выполненное «слово». Например, студент А успешно справился со словами сложностью 1, 2, 3, 4, 5, при работе со словом сложностью 6 совершил ошибку, справился с аналогичным по сложности словом (из набора 2) со второй попытки, еще дважды ошибся со «словами» сложностью 7 (из наборов 2 и 3). Таким образом, студент завершил тест с результатом  $f = 6$ , информационная емкость такого «слова» = **25,92** бита.

Демонстрация последовательности символов студенту осуществляется с помощью демонстрационных карточек (рисунок 4).

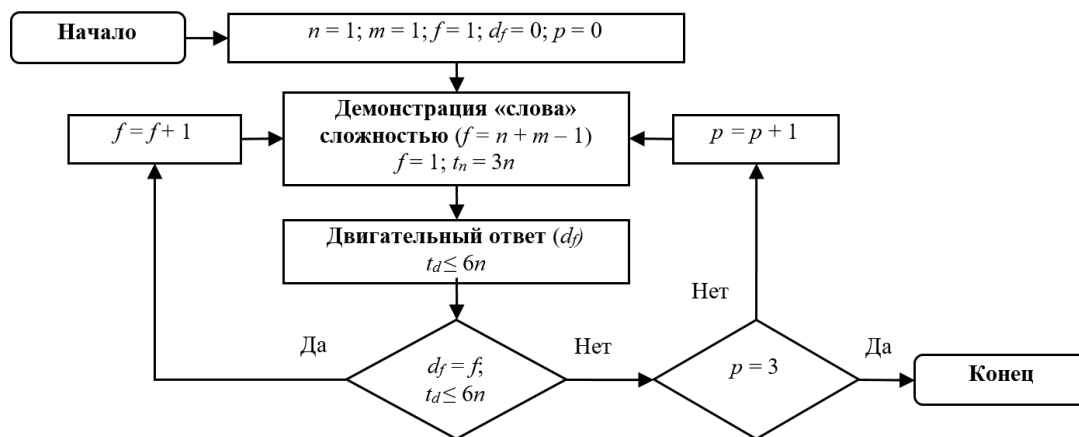


Рисунок 4. – Пример демонстрационной карточки тестового задания («слово» длиной  $n = 4$  символа и сложностью  $f = 4$ )

Демонстрация последовательности символов тестируемому осуществляется за время  $t_n = 3n$ , с (где  $n$  – количество букв в «слове»). Таким образом, последовательность из 5 символов демонстрируется в течение 15 с, а последовательность из 10 символов – в течение 30 с. Время, отводимое испытуемому на двигательный ответ, рассчитывается по формуле  $t_a = 6n$ . Так, для последовательности из 5 символов двигательный ответ должен осуществляться за 30 с, а для последовательности из 10 символов – за 60 с. Данные временные параметры определены экспериментально и в целом не лимитируют результаты теста. Следует отметить, что студентам не дается установка выполнить задание как можно быстрее. Им предлагается выполнять его в естественном для них темпе. Время демонстрации «слов» и время выполнения задания фиксируется секундомером с точностью до секунды.

Алгоритм тестирования двигательного мышления студентов графически представлен на рисунке 5.

Проводя тестирование, следует заполнять протокол, отмечая удачные попытки студента знаком «+», а неудачные знаком «-» (таблица 5). В протокол заносится сложность последнего правильного двигательного ответа ( $d_f$ ) и время его выполнения ( $t_a$ ).



$f$  – сложность «слова» ( $f = n + m - 1; f = 0 \rightarrow \infty$ );  $d_f$  – сложность двигательного ответа ( $d_f = 0 \rightarrow \infty$ );  
 $p$  – ошибка ( $p = 0 \rightarrow 3$ );  $t_n$  – время демонстрации «слова» ( $t_n = 3n$  с);  
 $t_d$  – время двигательного ответа ( $t_d \leq 6n$  с)

Рисунок 5. – Алгоритм тестирования двигательного мышления студентов

Таблица 5. – Протокол тестирования двигательного мышления студентов (с примером заполнения)

Время демонстрации (с)	3		6		9		12		15		18		21		24		27		30		Результат	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	$d_f/t_d$	$I_{сл}$	
А-в	+	+	+	+	+	-															5 / 11	21,60
Б-в	+	+	+	-	-																4 / 8	17,28
С-в	+	+	+	+	+	+	-														6 / 15	34,56
Ю-в	+	-	+	-																	3 / 10	12,96
М-в	+	+	+	-	-																4 / 7	17,28
Н-в	+	+	-	+	-																4 / 13	17,28
Ч-в	+	+	+	-	-	-															5 / 10	21,60

При решении задачи метрологического обоснования данного теста нам было необходимо определить его адекватность и надежность (стабильность). Для этого 4 марта 2023 г. был проведен тест, 10 марта – ретест. В тестировании приняли участие 30 студентов 3 курса факультета физической культуры ГГУ имени Ф. Скорины, из которых 14 девушек и 16 юношей.

Результаты теста и ретеста представлены в таблице 6.

Таблица 6. – Результаты теста и ретеста

Пол	Фамилия	Результаты (биты)		Проверка статистических гипотез (девушки ↔ юноши)					
		Тест	Ретест	Тест			Ретест		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Девушки	К-а Н.	38,88	38,88	$X_{кр} = 34,25$	$\delta = 5,21$		$X_{кр} = 35,18$	$\delta = 4,44$	
	К-н А.	43,2	38,88						
	Д-ч А.	30,24	34,56						
	П-о А.	30,24	30,24						
	Я-а В.	34,56	30,24						
	К-ч А.	25,92	25,92						

Окончание таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	К-к П.	30,24	30,24			Критерий Стьюдента для несвязанных выборок $p$ -level = 0,72 (статистической разницы нет)			
	А-а А.	38,88	38,88						
	Ч-о А.	38,88	38,88						
	П-а А.	34,56	38,88						
	К-т Д.	38,88	30,24						
	Ж-я У.	34,56	30,24						
	К-а Я.	38,88	38,88						
З-а В.	30,24	38,88	Юноши	$\bar{X}_{ср} = 33,48$	$\delta = 6,60$	Критерий Стьюдента для несвязанных выборок $p$ -level = 0,69 (статистической разницы нет)	$\bar{X}_{ср} = 35,91$	$\delta = 5,40$	
Г-в Г.	38,88	43,2							
К-в А.	30,24	34,56							
Х-н М.	25,92	34,56							
В-й С.	34,56	34,56							
Ф-в Е.	25,92	25,92							
Ж-о О.	30,24	34,56							
М-в А.	34,56	34,56							
М-к А.	34,56	38,88							
О-в Д.	38,88	38,88							
Б-с Д.	38,88	34,56							
Х-ч А.	47,52	47,52							
Б-ь И.	34,56	38,88							
Ж-в И.	21,6	25,92							
Г-й Д.	25,92	34,56							
К-в Ю.	38,88	38,88							
К-в Д.	34,56	34,56							
$\bar{X}_{ср} =$		<b>33,84</b>	<b>35,57</b>						
$\delta =$		5,90	4,90						
Корреляция Пирсона		$R = 0,76$ (приемлемая надежность)							
Коэффициент адекватности		1,0							

Поскольку все принявшие участие в тестировании студенты продемонстрировали результаты, отличные от нуля, то коэффициент адекватности теста составил 1,0 [4, с. 184].

Коэффициент надежности (стабильности) теста составил 0,76, что интерпретируется как приемлемая надежность [4, с. 189]. Корреляционное поле зависимости результатов теста и ретеста показано на рисунке 6.

Тест был разработан на основе теоретической модели двигательного мышления, поэтому его логическая информативность высока.

Статистически значимой разницы между результатами девушек и юношей как в тесте ( $p > 0,05$ ), так и в ретесте ( $p > 0,05$ ) не обнаружено.

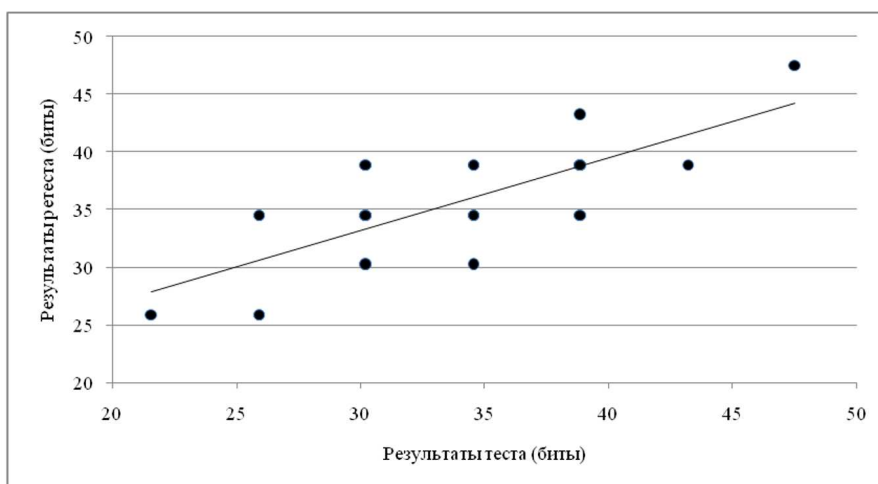


Рисунок 6. – Корреляционное поле зависимости результатов теста и ретеста

**Заключение.** Таким образом, рассмотренный нами диагностический инструментарий является теоретически обоснованным и метрологически корректным. Он может быть использован для разработки методики формирования основ двигательного мышления у студентов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Старченко В.Н., Чередник Т.А. Мышление: становление понятия // Весн. Магілеў. дзярж. ўн-та імя А. А. Куляшова, Сер. С, Псіхол.-пед. навукі. – 2020. – № 1(55). – С. 38–45.
2. Старчанка У.М. Рухальнае мысленне і тэхналогія яго развіцця // Изв. Гомел. гос. ун-та им. Франциска Скорины. – 2011. – № 1(64). – С. 167–172.
3. Старченко В.Н. Интеллектуально-двигательные упражнения как средство физического воспитания // Пед. наука и образование. – 2021. – № 3(36) – С. 69–79.
4. Старчанка У.М. Спартыўная метралогія: падручнік. – Мінск: РІВШ, 2021. – 368 с.

Поступила 28.08.2023

**THEORETICAL AND METROLOGICAL JUSTIFICATION OF THE TEST  
TO DETERMINE THE LEVEL OF FORMATION OF STUDENTS'  
MOTOR THINKING**

**U. STARCHANKA, A. KURAKA**  
(*Francisk Skorina Gomel State University*)

*This article discusses one of the important tasks of physical education related to the formation of the foundations of motor thinking of students. In the work, from the position of the information approach, a theoretical model of motor thinking is presented as a system of neuro-semantic processing of information coming from the subject area and the development of an adequate motor response to it.*

*The formation of motor thinking is impossible without the development of diagnostic tools to determine the level of its formation. Based on the theoretical model of motor thinking, the authors developed a metrologically correct test to determine the level of formation of students' motor thinking. The approbation of the test on thirty students of the Faculty of Physical Culture showed its adequacy to the object of testing, acceptable reliability and logical adequacy (informativeness) to the subject of testing. There was no statistically significant difference between the results of girls and boys both in the test and in the retest*

*The test can be used to develop a methodology for forming the foundations of students' motor thinking.*

**Keywords:** *motor thinking, neuro-semantic image, subject area, testing algorithm, subject alphabet, motor alphabet, test, students.*

УДК 796.015.264:796.966

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-56-60

**ПОСТОРЕННИЕ ГОДИЧНОГО ЦИКЛА ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ-ХОККЕИСТОВ  
НА ЭТАПЕ УГЛУБЛЕННОЙ СПОРТИВНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ****И.И. ТРОФИМОВИЧ, Е.О. КРИВОЛУЦКИЙ,***канд. пед. наук, доц. А.Г. НАРСКИН**(Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины)**Иван Трофимович ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0569-8340>**Алексей Нарскин ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1928-7235>*

*Рассматривается подготовка спортсменов-хоккеистов на этапе углубленной спортивной специализации. Благодаря рациональному планированию и распределению тренировочных нагрузок в игровом сезоне 2021-2022 удалось повысить уровень физической и технической подготовленности спортсменов, участвующих в исследовании. Достоверные изменения ( $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ) между исходными и конечными данными в 20 контрольных упражнениях, а также улучшение среднего показателя оценок на 1 балл свидетельствуют о хороших темпах прироста результатов, что в свою очередь благоприятным образом отразилось на итоговом месте команды ДЮСШ «Бобруйск Арена» в турнирной таблице сезона 2021-2022.*

**Ключевые слова:** *хоккей, углубленная спортивная специализация, физические качества, планирование, мезоцикл, учебно-тренировочный процесс.*

**Введение.** Хоккей – достаточно динамичный и зрелищный вид спорта, который предъявляет высокие требования к уровню подготовленности (как общей физической, так и специальной физической), а также к технико-тактической, теоретической и психологической подготовке спортсменов-хоккеистов [1].

Достижение высоких показателей в основных видах спортивной подготовки спортсменов напрямую зависит от их учебно-тренировочного процесса, который, в свою очередь, связан с разработкой и выбором рационального плана тренировочных нагрузок, способствующих развитию всех физических качеств спортсмена и учитывающих возрастные и функциональные особенности его организма.

Проведенный анализ данных, представленных в научных источниках, показал, что исследования в области теории и методики физической подготовки хоккеистов проводятся на регулярной основе. К настоящему времени, благодаря плечу отечественных ученых, имеется большое количество результатов исследований, раскрывающих особенности подготовки спортсменов-хоккеистов на конкретных этапах их подготовки (особенно на этапах спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства) [2; 3; 4].

Значительно реже в научных работах можно встретить информацию об организации и планировании учебно-тренировочного процесса на этапе начальной спортивной специализации и углубленной спортивной специализации [5; 6; 7]. При подготовке спортсменов, занимающихся хоккеем с шайбой, на данных этапах важно придерживаться определенной этапности. Кроме того, необходимо решать и конкретные задачи, которые направлены на воспитание физических способностей спортсмена (таких как ловкость, быстрота, выносливость, гибкость и сила), овладение им совершенной техникой физических упражнений, обучение тактическим действиям (индивидуальным и групповым) при совершении атаки или обороны в условиях игры и спортивных соревнований. Следует отметить, что в зависимости от поставленных целей и направленности конкретного этапа подготовки тренеру-преподавателю необходимо осуществлять подбор наиболее рациональных средств и методов спортивной подготовки, определять режим учебно-тренировочного процесса и устанавливать характер нагрузок (в процессе тренировок и соревнований). Именно на основе указанных показателей осуществляется построение как годового, так и многолетнего плана-графика подготовки хоккеистов.

В свете выявленных обстоятельств возникает необходимость в конкретизации структуры и содержания физической подготовки спортсменов-хоккеистов, которая позволит подобрать и структурировать конкретные средства для подготовки спортсменов, занимающихся хоккеем с шайбой. Поэтому поиск новых подходов в планировании и организации учебно-тренировочного процесса всегда будет оставаться актуальной проблемой, возникающей при подготовке спортсменов-хоккеистов, особенно на начальных этапах многолетнего тренировочного процесса.

*Цель исследования* – разработать годовой план подготовки и на его основе повысить уровень физической подготовленности хоккеистов (сезон 2021-2022), занимающихся в учебно-тренировочных группах 7-го года обучения (этап углубленной спортивной специализации).

**Организация исследования.** Исследования проводилось в период с 2021 по 2022 учебно-тренировочный год.

В соответствии с целями и задачами, определенными на данный игровой сезон, а также исходя из текущего уровня подготовленности спортсменов (учебно-тренировочная группа 7-го года подготовки,  $n = 13$ , возраст 15–17 лет), занимающихся в ДЮСШ «Бобруйск Арена», осуществлялось планирование тренировочных нагрузок. Некоторые подразделы программы «Хоккей с шайбой» для специализированных



учебно-спортивных учреждений и училищ олимпийского резерва [8] также легли в основу составленного нами плана. Важно упомянуть, что при составлении годового плана учитывался и календарь спортивных мероприятий.

Проведенный анализ нормативных документов [9] позволил установить, что планирование физической нагрузки на годичный цикл подготовки осуществляется в часах, однако годовой учебный план подготовки спортсменов и продолжительность занятий (общее количество минут тренировки, а также количество времени, необходимого на общую, специальную и теоретическую подготовку в конкретной тренировке) в журналах учета учебно-тренировочного процесса должны отражаться в минутах.

Для более удобного использования в повседневной практике составленный нами план подготовки спортсменов отображался сразу в минутах (таблица 1).

Таблица 1. – План-график распределения учебной нагрузки для групп углубленной специализации (УТГ-7), мин

Разделы подготовки	7-й год подготовки													Всего
	Месяцы													
	Июль	Август	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь		
	Периоды													
	Подготовительный			Соревновательный						Переходный				
	Этапы													
общеподготовительный	специально-подготовительный	1-й соревновательный				2-й соревновательный								
<b>I. Теоретическая</b>	45	90	225	270	225	270	315	270	225	225	135	225	<b>2520</b>	
<b>II. Практическая</b>														
Общая физическая	1620	1080	540	540	360	810	270	360	360	450	1080	2025	<b>9495</b>	
Спец. физическая	900	810	630	810	720	540	585	585	630	765	450	315	<b>7740</b>	
Техническая	540	495	540	540	495	630	540	540	720	675	585	225	<b>6525</b>	
Тактическая	180	270	585	630	900	585	900	810	900	720	585	450	<b>7515</b>	
Учебные, тренировочные и контрольные игры	–	135	315	135	135	225	–	135	135	135	–	–	<b>1350</b>	
Соревнования	–	–	225	225	225	225	360	270	225	180	–	–	<b>1935</b>	
Текущие и контрольные испытания	–	135	90	–	–	–	–	–	–	90	135	–	<b>450</b>	
<b>Итого</b>	<b>3285</b>	<b>3015</b>	<b>3150</b>	<b>3150</b>	<b>3060</b>	<b>3285</b>	<b>2970</b>	<b>2970</b>	<b>3195</b>	<b>3240</b>	<b>2970</b>	<b>3240</b>	<b>37530</b>	
<b>III. Судейская практика</b>	–	–	–	–	180	–	180	–	90	–	–	–	<b>450</b>	
<b>IV. Медицинское обследование</b>	–	135	–	–	–	–	–	–	–	–	135	–	<b>270</b>	
<b>V. Восстановительные мероприятия</b>	360	360	360	360	270	360	360	270	360	270	270	270	<b>3870</b>	
<b>Всего</b>	<b>3645</b>	<b>3510</b>	<b>3510</b>	<b>3510</b>	<b>3510</b>	<b>3645</b>	<b>3510</b>	<b>3240</b>	<b>3645</b>	<b>3510</b>	<b>3375</b>	<b>3510</b>	<b>42120</b>	

Таким образом, согласно составленному нами плану подготовки хоккеистов, годичный цикл включал в себя следующие периоды: подготовительный (который начался в июле и подошел к концу в сентябре, состоял из общеподготовительного и специально-подготовительного этапов); соревновательный (октябрь–апрель, состоял из первого и второго соревновательного этапов) и переходный (май–июнь). Общее количество минут, запланированное на подготовку спортсменов УТГ-7 за годичный цикл, составило 42120.

Общее количество времени в следующих разделах подготовки: теоретическая подготовка (2520 мин); тактическая подготовка (7515 мин); текущие и контрольные испытания (450 мин); учебные, тренировочные и контрольные игры (1350 мин), осталось без изменений (в сравнении со стандартной программой подготовки). Также остались без изменений и такие разделы программы «Хоккей с шайбой», как судейская практика, – 450 мин (помощь спортсменам при организации и проведении домашних и выездных матчей); медицинское обследование –

270 мин (проведено в августе и мае, согласно предоставленному спортивным диспансером расписанию); восстановительные мероприятия – 3870 мин.

Основные отличия нашего плана от стандартной программы подготовки заключались в меньшем количестве времени, затраченного на соревновательную деятельность. Так, например, время, необходимое для участия спортсменов в соревнованиях, составило 1935 мин (испытуемые принимали участие во всех 32 играх, которые были в Республиканском календаре соревнований на сезон 2021-2022 гг.), в то время как в примерном плане программы на данный подраздел отведено 6480 мин (разница в 4545 мин).

Некоторые специалисты в области спортивной подготовки указывают на то, что соревнования – это лучшая тренировка. Однако после предварительных контрольных испытаний (исходное тестирование, проведенное в мае 2021 г.), позволивших установить, что показатели физической и технической подготовленности участников исследования оцениваются в 3,13 балла, нами было принято решение не включать в план подготовки дополнительные матчи (товарищеские матчи, не входящие в содержание Республиканского календаря), а оставшиеся 4545 мин распределить между подразделами подготовки, в которых спортсмены показали наименьшие оценки при тестировании.

Так, наибольшее количество неудовлетворительных оценок (таблица 2), показанных спортсменами, можно наблюдать в тестах, характеризующих уровень общей (ОФП) и специальной физической (СФП) подготовленности, поэтому основная часть минут распределялась между данными подразделами: ОФП – 9495 мин (разница в 2565 мин по сравнению со стандартной программой); СФП – 7740 мин (разница составила 1440 мин). Реже отмечаются неудовлетворительные оценки в тестах, характеризующих уровень технической подготовленности (ТП), поэтому на данный подраздел было отведено 7515 мин (разница в 540 мин). Следует отметить, что соотношение затраченного количества времени между ОФП, СФП и ТП соответствовало концепции многолетней подготовки хоккеистов [10].

Таблица 2. – Средние показатели контрольных упражнений у спортсменов, участвующих в исследовании

№	Вид тестирования	Упражнения	Исходное тестирование		Итоговое тестирование		t/p (достоверность)
			Показатель	Оценка (балл)	Показатель	Оценка (балл)	
1	Мышечная сила	Динамометрия кисти (правая)	44,81 кг	<b>3,81</b>	47,18 кг	<b>4,45</b>	2,17, $p < 0,05$
2		Динамометрия кисти (левая)	42,72 кг	<b>3,45</b>	45,36 кг	<b>4,09</b>	2,25, $p < 0,05$
3	Тесты, выполняемые на земле	Бег на 30 м с высокого старта	4,28 с	<b>4,27</b>	4,07 с	<b>4,90</b>	2,58, $p < 0,05$
4		Бег на 60 м с высокого старта	8,34 с	<b>3,63</b>	7,97 с	<b>4,27</b>	2,86, $p < 0,05$
5		Бег на 300 м с высокого старта	45,15 с	<b>3,81</b>	42,54 с	<b>4,72</b>	2,62, $p < 0,05$
6		Бег на 3000 м	12,23 мин	<b>2,09</b>	11,78 мин	<b>3,27</b>	2,95, $p < 0,05$
7		Сгибание и разгибание рук в упоре лежа с хлопками	31,90 раз	<b>1,81</b>	38,72 раз	<b>3,36</b>	2,78, $p < 0,05$
8		Поднимание туловища за 45 с	49,36 раз	<b>4,81</b>	53,54 раз	<b>5,00</b>	3,14, $p < 0,01$
9		Комплексный тест на ловкость	17,09 с	<b>2,09</b>	16,80 с	<b>3,09</b>	2,82, $p < 0,05$
10		Прыжок в длину с места	234,27 см	<b>4,72</b>	248,37 см	<b>5,00</b>	3,22, $p < 0,01$
11		10-кратный прыжок с места	23,93 м	<b>4,36</b>	24,73 м	<b>4,81</b>	2,80, $p < 0,05$
12		Тесты, выполняемые на льду	Бег на коньках 36 м лицом вперед	5,56 с	<b>2,00</b>	5,04 с	<b>2,36</b>
13	Бег на коньках 36 м спиной вперед		6,32 с	<b>1,63</b>	6,03 с	<b>2,81</b>	2,89, $p < 0,05$
14	Бег на коньках 1 круг влево		16,96 с	<b>3,45</b>	16,15 с	<b>4,81</b>	3,21, $p < 0,01$
15	Бег на коньках 1 круг вправо		17,10 с	<b>2,72</b>	16,30 с	<b>4,36</b>	3,16, $p < 0,01$
16	Точность бросков защитников, кол-во попаданий за 34 с		4,09 с	<b>3,54</b>	5,00 с	<b>4,09</b>	2,65, $p < 0,05$
17	«Малый слалом» с шайбой		26,02 с	<b>1,27</b>	24,32 с	<b>3,72</b>	3,01, $p < 0,01$
18	«Малый слалом» без шайбы		24,90 с	<b>1,63</b>	23,06 с	<b>3,09</b>	3,07, $p < 0,01$
19	«Слалом»		41,41 с	<b>4,27</b>	38,84 с	<b>5,00</b>	3,36, $p < 0,01$
20	«Большой челнок» 5 по 54 м		45,44 с	<b>4,18</b>	43,67 с	<b>4,81</b>	2,91, $p < 0,05$
Средний балл за все упражнения			–	<b>3,13</b>	–	<b>4,13</b>	–

**Анализ полученных результатов.** Итоговые контрольные испытания (май 2022 г.) позволили подтвердить эффективность разработанного плана подготовки.

Для оценки подготовленности спортсменов (как физической, так и технической) использовались представленные в программе нормативы для учащихся групп углубленной специализации (для каждого амплуа в программе определены отдельные нормативы и оценки к ним), которые состояли из тестов, выполняемых на земле (бег с высокого старта на 30 м, 60 м, 300 м и 3000 м; сгибание и разгибание рук в упоре лежа с хлопками; поднятие туловища; комплексный тест на ловкость (бег на 30 м, с преодолением 2 барьеров, «слалом» и пробегания отрезков в 7 м до барьера и 8 м после слалома по прямой); прыжок в длину с места; 10-кратный прыжок с места); теста, направленного на определение силы мышц рук (динамометрия левой и правой кисти); тестов, выполняемых на льду (бег на коньках 36 м лицом и спиной по направлению движения; бег влево и вправо на коньках 1 круг; точность бросков защитников; «малый слалом» без шайбы и с шайбой; «слалом»).

Проведенный анализ и статистическая обработка полученных результатов позволили установить статистически достоверные различия (при  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ) во всех контрольных упражнениях между исходными и конечными результатами тестирования.

Благодаря большому количеству времени, направленного на повышение уровня ОФП, а также его рациональному распределению по этапам, а именно: дополнительные 450 мин на общеподготовительном этапе; 90 мин – специально-подготовительный этап; 900 мин – 1-й соревновательный; 720 мин – 2-й соревновательный (оставшиеся 405 мин использовались для поддержания достигнутого уровня подготовленности в переходном периоде), удалось добиться улучшений в контрольных испытаниях, характеризующих уровень общей физической подготовленности.

Так, например, достоверные изменения ( $t = 2,17$ ,  $p < 0,05$  и  $t = 2,25$ ,  $p < 0,05$ ) отмечались при разнице исходных и конечных данных в тестировании мышечной силы (динамометрия правой и левой кисти), где разница составила 2,37 кг/0,64 балла и 2,64 кг/0,64 балла соответственно. В беге на 3000 м улучшения в 0,45 с и 1,18 балла, показанные спортсменами в ходе итогового тестирования, также свидетельствуют о достоверных различиях в показателях ( $t = 2,95$ ,  $p < 0,05$ ). Достоверные различия при  $t = 2,78$ ,  $p < 0,05$  и  $t = 3,14$ ,  $p < 0,01$  отмечены в упражнениях «Сгибания и разгибания рук в упоре лежа с хлопками» (улучшения на 6,82 раза и 1,55 балла) и «Поднимание туловища за 45 с» (улучшения на 4,18 раза и 0,19 балла) соответственно.

Также, благодаря рациональному распределению дополнительного количества времени, направленного на повышение уровня СФП (общеподготовительный этап – 270 мин; 1-й соревновательный этап – 180 мин; 2-й соревновательный – 765 мин), были достигнуты положительные изменения в тестах, характеризующих уровень специальной физической подготовленности.

Так, статистически достоверные изменения наблюдались в упражнениях «Бег на 30 м с высокого старта» (разница в 0,21 с и 0,63 балла, при  $t = 2,58$ ,  $p < 0,05$ ), «Бег на 60 м с высокого старта» (разница в 0,37 с и 0,64 балла, при  $t = 2,86$ ,  $p < 0,05$ ), а также в беге на 300 м с высокого старта (улучшения в 2,61 с и 0,91, при  $t = 2,86$ ,  $p < 0,05$ ). В упражнении «Комплексный тест на ловкость» улучшения, показанные спортсменами (прирост в 0,29 с и 1,00 балл) также свидетельствуют о достоверных изменениях ( $t = 2,82$ ,  $p < 0,05$ ) между исходными и конечными показателями. Достоверные различия зафиксированы и в упражнениях «Прыжок в длину с места» и «10-кратный прыжок с места» при  $t = 3,22$ ,  $p < 0,01$  и  $t = 2,80$ ,  $p < 0,05$  соответственно, при улучшении показателей на 14,10 см (0,28 балла) и 0,80 см (0,45 балла).

В беге на коньках 36 м лицом и спиной вперед по направлению движения результаты достоверно улучшились на 0,52 с (0,36 балла) и 0,29 с (1,18 балла) соответственно (при  $t = 2,79$ ,  $p < 0,05$  и  $t = 2,89$ ,  $p < 0,05$ ). Также достоверные изменения отмечены и в упражнениях «Бег на коньках 1 круг влево» и «Бег на коньках 1 круг вправо» ( $t = 3,21$ ,  $p < 0,01$  и  $t = 3,16$ ,  $p < 0,01$ ), где прирост показателей составил 0,81 с (1,36 балла) и 0,80 с (1,64 балла). Помимо этого, достоверные отличия (при  $t = 2,91$ ,  $p < 0,05$ ) между исходными и конечными показателями наблюдаются и в упражнении «Большой челнок» 5 по 54 м, где участники исследования улучшили свои показатели на 1,77 с и 0,63 балла.

Оставшееся количество минут, отведенных на СФП (225 мин), использовалось в переходном периоде подготовки для поддержания достигнутого уровня специальной физической подготовленности спортсменов-хоккеистов.

В тестах, характеризующих уровень технической подготовленности, также наблюдались улучшения в связи с рациональным использованием дополнительного времени на конкретных этапах (180 мин – общеподготовительный этап; 45 мин – специально-подготовительный этап; 225 мин – 1-й соревновательный этап; 90 мин – 2-й соревновательный).

Так, в упражнении «Точность бросков защитников за 34 с» спортсмены достоверно (при  $t = 2,65$ ,  $p < 0,05$ ) улучшили свои показатели на 0,91 раз и 0,55 балла. А в упражнениях «малый слалом» с шайбой, «малый слалом» без шайбы и «слалом» достоверные улучшения составили 1,70 с (2,45 балла), 1,84 с (1,46 балла) и 2,57 с (0,73 балла) при  $t = 3,01$ ,  $t = 3,07$  и  $t = 3,36$  соответственно при  $p < 0,01$ .

**Заключение.** Таким образом, несмотря на то, что участники исследования затратили меньшее количество времени на участие в соревнованиях (в сравнении с планом, представленным в программе «Хоккей с шайбой»), команде ДЮСШ «Бобруйск Арена» по результатам выступления удалось улучшить свое место в турнирной таблице, поднявшись с последнего 9 места на 7 (наилучший показатель за последние несколько сезонов). Более того, благодаря разработанному плану подготовки и рациональному распределению дополнительного времени на определенных этапах, учитывая при этом цели и задачи на сезон, а также опираясь

на уровень физической и технической подготовленности учащихся группы УТГ-7, в ходе исследования нам удалось достичь статистически достоверных изменений (при  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ) во всех контрольных упражнениях.

Также важно подчеркнуть, что, несмотря на наблюдающиеся в некоторых контрольных упражнениях недостаточно высокие показатели оценок (средние оценки за упражнения «Бег на коньках лицом и спиной» – 2,36 и 2,81 балла, находятся на уровне неудовлетворительно) общий уровень физической подготовленности увеличился на 1 балл (с 3,13 бала, отмеченных в начале эксперимента, до 4,13 балла в конце исследования), что, по данным Ю.В. Никонова [11], можно оценить как хорошие темпы прироста результатов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азбука хоккея с шайбой: [пер. со швед.] / Т. Боустедт (авт. проекта); редкол.: Е.Н. Ворсин, Я.М. Завгородний, Т.В. Белова и др. – Минск: БелЭН, 2011. – 360 с.
2. Занковец В.Э. Хочешь закончить с хоккеем – убей свое тело. – Минск: А.Н. Вараксин, 2014. – 159 с.
3. Мудрук А.В. Координационная подготовка хоккеистов: учеб. пособие. – Омск: СибГУФК, 2007. – 84 с.
4. Мудрук А.В., Мудрук В.В., Блинов В.А. Обучение основам тактики хоккея: учеб. пособие. – Омск: СибГУФК, 2005. – 40 с.
5. Батуева А.Э., Сазонова А.Е. Статокинетическая система юных хоккеистов // Журн. Рос. ассоц. по спортив. медицине и реабилитации больных и инвалидов. – 2009. – № 4(31). – С. 149–150.
6. Блинов В.А., Плотников В.В. Значимость технико-тактических действий в подготовки хоккеистов на этапе углубленной специализации // Физ. культура: воспитание, образование, тренировка. – 2013. – № 1. – С. 42–45.
7. Брызгалов Г.В. Эффективность средств скоростной подготовки в учебно-тренировочном процессе юных хоккеистов [Электронный ресурс] // Физ. культура: воспитание, образование, тренировка. – 2011. – № 6. – С. 6–8. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17271643>
8. Никонов Ю.В. Хоккей с шайбой: учеб. программа для специализир. учеб.-спортив. учреждений и училищ олимп. резерва. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск: РУМЦ ФВН, 2012. – 134 с.
9. Физическая культура и спорт. Информационный бюллетень, регламентирующий деятельность специализированных учебно-спортивных учреждений, средних школ – училищ олимпийского резерва: утв. М-вом спорта и туризма Респ. Беларусь, 2019. – № 2. – 181 с.
10. Савин В.П. Теория и методика хоккея: учеб. для студентов высш. учеб. заведений по направлению 521900 – Физ. культура; по специальности 022300 – Физ. культура и спорт. – М.: Академия, 2003. – 400 с.
11. Никонов Ю.В. Физическая подготовка хоккеистов: метод. пособие. – Минск: Витпостер, 2014. – 576 с.

Поступила 29.06.2023

### PLANNING OF THE ONE-YEAR CYCLE OF TRAINING ICE HOCKEY ATHLETES AT THE STAGE OF IN-DEPTH SPORT SPECIALIZATION

**I. TRAFIMOVICH, E. KRIVOLUTSKY, A. NARSKIN**  
(Francisk Skorina Gomel State University)

*The material of the article contains information about the training of hockey athletes at the stage of in-depth sports specialization. According to a rational planning and distribution of training loads in game season 2021-2022 it was possible to increase the level of physical and technical fitness of the sportsmen participating in research. Reliable changes ( $p < 0,01$  and  $p < 0,05$ ) between the initial and final data in 20 control exercises, as well as an improvement in the average score to 1 point, indicate a good rate of increase in results, which, in turn, had a positive impact on the final place of the Bobruisk Arena youth sports school team in the standings of the 2021-2022 season.*

**Keywords:** ice hockey, in-depth sports specialization, physical qualities, planning, mesocycle, training process.

УДК 796.015.682

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-61-65

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МЫШЦ КОРА У ЮНОШЕЙ 14–15 ЛЕТ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В ФИГУРНОМ КАТАНИИ НА КОНЬКАХ***канд. пед. наук М.А. ХОЛОД**(Белорусский национальный технический университет, Минск)**ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1206-459X>*

*В настоящее время отмечается увеличение количества исследований в сфере спорта, затрагивающих обоснование прикладной значимости, а также актуализирующих важность улучшения функционального состояния мышц кора (мышцы-стабилизаторы таза, бедра, позвоночного столба). Углубленное рассмотрение обозначенных аспектов достаточно важно для фигурного катания на коньках по причине его специфики (выполнение сложных в координационном и техническом плане элементов, поддержание равновесия тела, повышенный риск травматизма и т.д.). В соответствии с указанной интенцией данное исследование было посвящено подробному изучению функционального состояния мышц кора у юношей 14–15 лет, специализирующихся в фигурном катании на коньках. Выбор для обследования подобного контингента обусловлен возрастным цензом в принятии участия во взрослых соревнованиях, что, в свою очередь, напрямую сопряжено с интенсификацией спортивной подготовки и возможными рисками возникновения спортивных травм.*

**Ключевые слова:** функциональное состояние, мышцы-стабилизаторы, мышцы кора, юноши, фигурное катание на коньках, спортивная подготовка, травматизм.

**Введение.** В сфере спорта рациональный учет и соблюдение всех видов и принципов спортивной тренировки позволяет в рамках макроцикла достигнуть спортсменам состояния оптимальной подготовленности, что, в свою очередь, сопряжено с возможностью ими показывать высокие результаты. Указанное состояние обусловлено гармоничным сочетанием и единством необходимых видов, сторон, направлений подготовки и определяется как спортивная форма.

Для каждого вида спорта, как известно, существуют свои индивидуальные величины/параметры того или иного раздела спортивной подготовки (физическая, техническая, тактическая и др.), соотношение которых отличается в зависимости от этапа многолетней подготовки. Тем не менее, современные исследования указывают на необходимость целенаправленного улучшения функционального состояния мышц кора в особенности в подготовительном этапе годичного тренировочного цикла, поскольку мышцы-стабилизаторы таза, бедра, позвоночного столба выступают анатомической основой для движения дистальных сегментов тела, осуществляют трансляцию усилий по кинематической цепи и существенно повышают рекуперацию механической энергии при выполнении ротационных, вращательных или баллистических двигательных действий. Обозначенный аспект по ряду причин крайне важен для фигурного катания на коньках: эффективная передача усилий по кинематической цепи при выполнении прыжка (момент отталкивания – концентрическая фаза); сохранение равновесия на опорной ноге и правильное распределение инерционных сил при приземлении (эксцентрическая фаза); снижение травматизма и др. [1].

Принимая во внимание возрастной ценз, позволяющий юношам и девушкам с 15 лет участвовать во взрослых соревнованиях, вопрос, затрагивающий интенсификацию спортивной подготовки, в настоящее время достаточно актуален. Повлиять на сложившуюся ситуацию могут результаты конгресса Международного союза конькобежцев (International Skating Union (ISU) от 07.06.2022, на котором было принято решение повысить до 17 лет минимальный возраст для участия во взрослых соревнованиях. Однако в ряду вышеуказанных аспектов проблема рационального планирования и программирования (периодизация) тренировочной программы в фигурном катании на коньках остается по-прежнему значимой.

*Целью исследования* явилось изучение специфических особенностей мышц-стабилизаторов таза, бедра и позвоночного столба у юношей 14–15 лет, специализирующихся в фигурном катании на коньках. Достижение поставленной цели осуществлялось посредством решения задач, связанных с оценкой и анализом следующих показателей: техника выполнения двигательных паттернов; функциональная симметрия (Y balance test (далее – YBT); способность к равновесию (проба Ромберга № 3); функциональная оценка движений (Functional movement screen (далее – FMS); силовые способности мышц кора и архитектура их функционального состояния.

*Методы и организация исследования.* В рамках настоящего исследования были задействованы следующие методы: анализ и обобщение научно-методической литературы; педагогический эксперимент; методы математико-статистического анализа данных.

Организационная сторона данного научного изыскания затрагивала подбор целевого контингента и проведение с ним педагогического эксперимента по оценке функциональных характеристик мышц кора, что позволит выявить особенности их состояния для рационального планирования тренировочного процесса. С указанной интенцией были подобраны юноши в количестве шестнадцати человек ( $n = 16$ ) средним возрастом  $15,0 \pm 0,9$  лет,

со спортивным разрядом кандидат в мастера спорта, первый разряд. Тренировочный стаж юношей, занимающихся фигурным катанием на коньках, составлял 7–9 лет, и все они специализировались в одиночном катании. Исследование проводилось в феврале 2023 г.

**Основная часть.** Определение функционального состояния мышц-стабилизаторов таза, бедра и позвоночного столба осуществлялось посредством скрининга паттернов движения: сгибание и разгибание рук в упоре лежа; приседание с руками над головой. Оценка техники их выполнения производилась сообразно шаблонам движений, рекомендованным Американской национальной академией спортивной медицины (далее – NASM) [2; 3]. По результатам скрининга установлено, что наибольшее количество двигательных компенсаций у испытуемых было связано с асимметричным расположением таза в момент реализации двигательного паттерна «Приседание с руками над головой» (12 человек (75%) (таблица 1).

Таблица 1. – Двигательные компенсации, наблюдаемые в мышцах кора испытуемых при выполнении паттернов движения

Двигательные паттерны	Типы двигательных компенсаций	Количество отклонений	
		абсолютный показатель, кол-во чел.	относительный показатель, %
Приседание с руками над головой	Чрезмерный наклон корпуса вперед	–	–
	Чрезмерный прогиб поясницы	–	–
	Округление нижней части спины	–	–
	Асимметричное расположение таза	12	75
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа	Чрезмерный прогиб поясницы	4	25
	Округление нижней части спины	–	–

Детерминантой подобного явления могут выступать потенциально сверхактивные мышцы (аддукторы бедра, напрягатель широкой фасции бедра, подвздошно-большеберцовый тракт (бедро определяется в зависимости от стороны в которую сместился таз (лево, право), мышцы, противоположные стороне смещения таза (задняя группа мышц голени, бицепс бедра, грушевидная и средняя ягодичная мышца), и/или потенциально недостаточно активные мышцы (со стороны смещения таза – передняя группа мышц голени и средняя ягодичная мышца, аддукторы бедра со стороны противоположной смещению таза)) [4]. По-видимому, выявленные особенности во многом специфицированы видом спорта, в частности, выполнением вращений и прыжков через одну (ведущую (доминирующую)) сторону.

Помимо этого, у 25% испытуемых наблюдалось компенсаторное движение в виде чрезмерного прогиба поясницы. Его обуславливают потенциально сверхактивные мышцы, выпрямляющие позвоночник, сгибатели бедра и/или потенциально недостаточно активные глубокие мышцы-стабилизаторы кора, большие ягодичные мышцы [4].

Зафиксированные у юношей значения суммарного показателя функциональной оценки движений превышают критическую отметку ( $\leq 14$  баллов) и в целом характеризуются достаточно высоким уровнем ( $17,8 \pm 1,6$ ). Тем не менее, у 6 человек (38%) при выполнении провокационного теста (импинджмент-тест), предусмотренного для паттерна движения по оценке стабильности корпуса при разгибании рук в упоре лежа, результат был положительным (наличие болевого ощущения). Полученные данные имеют общие точки соприкосновения с характером выявленных компенсаторных движений при выполнении двигательного паттерна «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» (таблица 2).

Таблица 2. – Результаты функциональной оценки движений испытуемых

Показатели функциональной оценки движений		Результаты ( $\bar{X} \pm \sigma$ )
Deep squat (приседание в глубину)		2,9±0,3
Hurdle step (перешагивание через барьер)	правая	2,3±0,4
	левая	2,5±0,5
In-line lunge (линейный выпад вперед)	правая	2,9±0,3
	левая	2,9±0,3
Shoulder mobility (подвижность плечевого пояса)	правая	2,8±0,4
	левая	2,8±0,4
Active straight – leg raise (активный подъем прямой ноги)	правая	2,9±0,3
	левая	2,9±0,3
Trunk stability push-up (стабильность корпуса при разгибании рук в упоре лежа)		1,8±1,4
Rotary stability (ротационная стабильность корпуса)	правая	2,5±0,5
	левая	2,5±0,5
Total functional movement screen (total FMS) (суммарный показатель функциональной оценки движений)		17,8±1,6

В ходе оценки паттерна движения «Перешагивание через барьер» у 25% обследуемых между правой и левой ногой была зафиксирована асимметрия показателей, что может указывать на разный уровень подвижности (мобильность тазобедренного сустава) и способности поддерживать равновесие тела.

При анализе результатов функциональной симметрии необходимо учитывать, что в указанном тесте для изучения состояния и характеристик мышц кора в рамках выборки более информативным и значимым с прикладной точки зрения будет качественный показатель (количество человек с отклонениями), а не количественный (разница между абсолютными величинами) [5; 6]. Полученные значения Y Balance test свидетельствуют о значительном количестве человек с результатами ниже установленных норм: anterior (переднее направление) – 12 чел. (75%); posterolateral (задненаружное направление) – 4 чел. (25%); medial (медиальное направление) – 12 чел. (75%); inferolateral (нижнелатеральное направление) – 8 чел. (50%); superolateral (верхнелатеральное направление) – 4 чел. (25%).

Отдельного внимания заслуживает CRS (композиционный показатель), поскольку его результаты характеризуют степени свободы конечности (осуществление подконтрольных движений в различных плоскостях), обусловленные мышцами-стабилизаторами таза, бедра и позвоночного столба [5; 6].

Зафиксированные значения композиционного показателя для свободной верхней конечности у 4 юношей (25%) не соответствуют параметру нормы, а для свободной нижней конечности – у 8 юношей (50%) (таблица 3).

Таблица 3. – Показатели теста функциональной симметрии и статических координационных способностей испытуемых

Показатели функциональной симметрии и статических координационных способностей		Результаты ( $\bar{X} \pm \sigma$ )	
Нижние конечности	Правая	Длина, см	85,3±4,3
		Anterior, см	61,1±5,5
		Posteromedial, см	85±1,3
		Posterolateral, см	95,3±5,5
		Composite reach score, %	94,5±2,7
	Левая	Длина, см	84,9±4,4
		Anterior, см	59,9,5±2,5
		Posteromedial, см	84,8±3,2
		Posterolateral, см	92,5±4,9
		Composite reach score, %	93,2±1,8
Верхние конечности	Правая	Длина, см	82,4±4,9
		Medial, см	84,8±5,3
		Inferolateral, см	71,3±3,8
		Superolateral, см	57,4±7,5
		Composite reach score, %	86,5±4,3
	Левая	Длина, см	82,4±5,9
		Medial, см	81,8±7,3
		Inferolateral, см	73,0±5,7
		Superolateral, см	54,5±9,5
		Composite reach score, %	84,7±4,2
Асимметрия (разница в показателях верхних и нижних конечностей)	Нижние	Anterior, см	4,4±2,7
		Posteromedial, см	3,3±1,5
		Posterolateral, см	2,8±4,0
		Composite reach score, %	1,3±1,0
	Верхние	Medial, см	6,0±1,9
		Inferolateral, см	5,3±2,5
		Superolateral, см	5,9±4,8
		Composite reach score, %	4,0±2,4
Количество человек с результатами, отклоняющимися от параметров нормы	Нижние	Anterior $\geq 4$ см, кол-во чел.	12
		Posteromedial $\geq 6$ см, кол-во чел.	–
		Posterolateral $\geq 6$ см, кол-во чел.	4
		Composite reach score $\leq 94$ %, кол-во чел.	8
	Верхние	Medial $\geq 4$ см, кол-во чел.	12
		Inferolateral $\geq 4$ см, кол-во чел.	8
		Superolateral $\geq 4$ см, кол-во чел.	4
		Composite reach score $\leq 81$ %, кол-во чел.	4
Проба Ромберга № 3, с		15,5±2,8	

В пробе Ромберга № 3 у испытуемых был установлен уровень, соответствующий норме проявления статических координационных способностей ( $\geq 15$  с), что позволяет говорить об отсутствии у юношей, специализирующихся в фигурном катании на коньках, атаксии (расстройство координации движений) [7].

Определение уровня статической силовой выносливости мышц кора и последующая оценка качества архитектоники их функционального состояния осуществлялись посредством тестов и коэффициентов гармоничности, предложенные профессором S.M. McGill [8] (таблица 4).

Таблица 4. – Показатели силовых способностей и архитектоники функционального состояния мышц кора испытуемых

Показатели статической силовой выносливости мышц кора		Результаты ( $\bar{X} \pm \sigma$ )	
Планка на предплечьях (prone bridge), с		152,8±20,8	
Левая латеральная планка, с		129,3±21,9	
Правая латеральная планка, с		131,8±18,6	
Удержание угла 60° сидя, с		70,5±2,4	
Модификация теста Biering – Sorensen, с		142,8±13,4	
Архитектоника функционального состояния (по S.M. McGill [8])	Соотношение латеральных сторон туловища ( $K > 0,95$ )	16	
	Соотношение сгибателей туловища и разгибателей ( $K < 1,0$ )	–	
	Соотношение латеральных сторон и разгибателей туловища ( $K < 0,75$ )	правая	16
		левая	12

*Примечание:* в строчках таблицы, где указаны коэффициенты гармоничности (архитектоника функционального состояния), представлено количество человек с показателями, отклоняющимися от параметров нормы ( $n$ ).

Среди всех зафиксированных у юношей показателей силовых способностей мышц-стабилизаторов таза, бедра и позвоночника необходимо обратить внимание на результаты тестов «Левая латеральная планка» (129,3±21,9 с), «Правая латеральная планка» (131,8±18,6 с) (характеризуют состояние косых мышцы живота, клювовидно-плечевых мышц, подостных мышц, глубоких мышц-стабилизаторов кора, отводящих мышцы бедра) и модифицированного теста «Biering – Sorensen» (142,8±13,4 с) (характеризует состояние трапециевидных мышц спины, ягодичных мышц, квадратных мышц спины, многораздельных мышц, мышц задней поверхности бедра, мышц, выпрямляющих позвоночник, глубоких мышц-стабилизаторов кора). Важность обозначенного аспекта заключается в практически равнозначном уровне статической силовой выносливости латеральных сторон корпуса и разгибателей туловища. Однако, согласно профессору S.M. McGill, результаты тестов по определению силовых способностей латеральных сторон корпуса не должны превышать 75% от аналогичных показателей разгибателей туловища, взятых за 100% [8]. Проанализировав зафиксированные данные силовых способностей мышц кора фигуристов правомочно предположить, что они в большей мере обусловлены особенностями вида спорта, а именно выполнением специфических технических элементов (вращения, прыжки и др.), в которых существенно задействуются латеральные стороны корпуса тела. Тем не менее, по показателям коэффициентов гармоничности было установлено значительное количество обследуемых с отклонениями: по соотношению латеральных сторон туловища – 16 чел. (100%); по соотношению правой латеральной стороны к разгибателям туловища – 16 чел. (100%); по соотношению левой латеральной стороны к разгибателям туловища – 12 чел. (75%). С позиции количественного и качественного аспекта установленные в рамках выборки несоответствия коэффициентам гармоничности свидетельствуют о достаточно существенных расхождениях в сбалансированности архитектоники функциональных характеристиках пояснично-тазобедренного комплекса. Помимо этого, характер отклонений в целом согласовывается с результатами провокационного теста в оценке стабильности корпуса при разгибании рук в упоре (FMS), а также с выявленными компенсаторными движениями при выполнении двигательного паттерна «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» (NASM).

**Закключение.** Проведенный анализ функционального состояния мышц кора юношей 14–15 лет, специализирующихся в фигурном катании на коньках, позволил сделать следующие выводы:

- зафиксированные у испытуемых асимметричное расположение таза (75%) и чрезмерный прогиб поясницы (25%) свидетельствуют не только о дисфункциях со стороны опорно-двигательного аппарата спортсменов (наличие рассогласованности в активности скелетной мускулатуры), но и обуславливают корректирование нарушений функционирования локомоторной системы спортсменов специально подобранными средствами и физическими нагрузками;

- положительные результаты провокационного теста в паттерне движения по оценке стабильности корпуса при разгибании рук в упоре лежа (38%), различный уровень подвижности тазобедренного сустава конечностей (25%), асимметрии функционального состояния мышц кора (25–75%), степени свободы конечности, не соответствующие параметрам нормы (25–50%), подтверждают значимость и необходимость осуществления регуляции костно-мышечной системы фигуристов.

Следует отметить, что у обследуемых спортсменов прослеживается причинно-следственная связь между установленными отклонениями в двигательных паттернах NASM (сгибание и разгибание рук в упоре лежа; приседание с руками над головой) и результатами тестов функциональной оценки движений и функциональной симметрии по специфике и характеру несоответствий оценочным шкалам.

Выявленные отклонения в показателях FMS, YBT, NASM согласуются с зафиксированными значениями показателей силовых способностей и состоянием архитектоники мышц кора. Наличие асимметрий (дисбаланс по коэффициентам гармоничности) было установлено у 75–100% испытуемых.



Таким образом, анализ результатов исследования позволяет констатировать наличие у фигуристов 14–15 лет особенностей состояния мышц-стабилизаторов таза, бедра, позвоночного столба, обусловленных спецификой избранного вида спорта, которые необходимо своевременно устанавливать и учитывать в учебно-тренировочном процессе, подверженном интенсификации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бомпа Т., Бушчелли К.Б. Периодизация спортивной тренировки. – М.: Спорт, 2016. – 384 с.
2. NASM essentials of corrective exercise training / National Academy of Sports Medicine (NASM) (Author); M.A. Clark (Ed.), S.C. Lucett (Ed.). – Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, 2011. – 438 p.
3. NASM essentials of personal fitness training / National Academy of Sports Medicine (NASM) (Author); M.A. Clark (Ed.), S.C. Lucett (Ed.), B. G. Sutton (Ed.). – 4th ed. – Lippincott Williams & Wilkins, 2012. – 652 p.
4. Холод М.А. Обоснование шкал оценки состояния морфофункциональных характеристик мышц кора // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 4(206). – С. 475–482.
5. Холод М.А., Солонец А.В. Функциональный скрининг движений как способ определения состояния пояснично-тазо-бедренного комплекса студентов // Прикладная спортивная наука. – 2021. – № 1. – С. 19–27.
6. Холод М.А. Определение состояния функциональной симметрии и динамики стабилизационных свойств мышц кора студентов технического университета в процессе получения высшего образования // Прикладная спортивная наука. – 2021. – № 1. – С. 12–19.
7. Граевская Н.Д., Долматова Т.И. Спортивная медицина: курс лекций и практические занятия: учеб. пособие: в 2 ч. – М.: Совет. спорт, 2004. – Ч. 1. – 304 с.
8. McGill S.M. Low back disorders: evidence-based prevention and rehabilitation. – 2nd ed. – Champaign, IL: Human Kinetics, 2002. – 328 p.

Поступила 01.07.2023

#### FEATURES OF THE FUNCTIONAL STATE OF THE CORE MUSCLES IN BOYS AGED 14–15 YEARS SPECIALIZING IN FIGURE SKATING

**M. KHOLAD**

*(Belarusian National Technical University, Minsk)*

*Currently, there is an increase in the number of studies in the field of sports, affecting the justification of the applied significance, as well as actualizing the importance of improving the functional state of the core muscles (pelvic, hip, spinal column stabilizer muscles). In-depth consideration of these aspects is quite important for figure skating, because of its specifics (performing elements that are difficult in coordination and technical terms, maintaining body balance, increased risk of injury, etc.). In accordance with this intention, this study was devoted to a detailed study of the functional state of the core muscles in boys aged 14–15 years specializing in figure skating. The choice of such a contingent for examination is due to the age qualification in taking part in adult competitions, which, in turn, is directly associated with the intensification of sports training and possible risks of sports injuries.*

**Keywords:** *functional state, stabilizer muscles, core muscles, young men, figure skating, sports training, injuries.*

УДК 796.012

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-66-71

## ШКАЛА ОЦЕНОК УРОВНЯ ПРОЯВЛЕНИЯ АЭРОБНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, ОТНОСЯЩИХСЯ К СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ

канд. пед. наук, доц. Л.И. ШИРОКАНОВА

(Белорусский государственный технологический университет, Минск)

На основе фактических показателей времени преодоления студентами дистанции 3000 м в условиях стадиона разработана 10-балльная шкала оценок уровня проявления aerobicной выносливости и 5-уровневая шкала оценок физической подготовленности по показателю aerobicной выносливости для студентов (юноши) I–III (IV) курсов обучения, относящихся к специальной медицинской группе, технического университета. Шкала оценок уровня проявления aerobicной выносливости представлена с учетом способа преодоления дистанции 3000 м студентами: бег, ходьба, их сочетание. Рассмотрены исследовательские данные об увеличении уровня проявления aerobicной выносливости юношами от I к II курсу обучения и их обсуждение. Использовались методы педагогического наблюдения, математической статистики, анализа и обобщения полученной информации, интерпретации исследовательских данных с использованием информации литературных источников по теме исследования.

**Ключевые слова:** студенты, юноши, специальная медицинская группа, дистанция 3000 м, бег, ходьба, aerobicная выносливость, шкала оценок.

**Введение.** В любой деятельности человека должна быть цель. Должны быть количественные и качественные показатели цели при планировании преподавателем содержания учебной работы и динамики, связанной с ней, физической нагрузки на учебных занятиях по учебной дисциплине «Физическая культура». В физкультурной деятельности студентов также должны быть количественные и качественные показатели-цели, которые стимулируют студента к их достижению.

В связи с вышесказанным *цель* настоящего исследования – разработка шкалы 10-балльных оценок уровня проявления aerobicной выносливости и 5-уровневой шкалы оценки физической подготовленности по показателю aerobicной выносливости для студентов (юноши) I–III (IV) курсов, относящихся к специальной медицинской группе специального учебного отделения технического университета.

Для решения цели исследования использовались *методы*: педагогическое наблюдение, математическая статистика, анализ и обобщение полученной информации, интерпретация исследовательских данных с использованием информации литературных источников по теме исследования.

Исследуемый контингент – студенты I–III (IV) курсов специальной медицинской группы (СМГ) специального учебного отделения учреждения высшего образования «Белорусский государственный технологический университет». Педагогическое наблюдение осуществлялось в течение 3 лет на учебных занятиях по учебной дисциплине «Физическая культура». Фиксировали время преодоления дистанции 3000 м, в т.ч. по 243-метровым отрезкам (овал дорожки стадиона) целостной дистанции. Ранее обосновали применение дистанции 3000 м для контроля уровня проявления aerobicной выносливости [1]. Определяли исходную частоту пульса в положении стоя (до нагрузки), после преодоления 3000 м и в течение 5 мин восстановления. В статистическую обработку вошли результаты физкультурной деятельности 89 студентов (юноши).

**Основная часть.** Отмечены существенные индивидуальные различия студентов СМГ по проявляемому уровню aerobicной выносливости и способу преодоления дистанции 3000 м. Так, студенты (юноши) преодолевали дистанцию 3000 м с помощью бега, или бега в сочетании с ходьбой, или с помощью ходьбы пешком (рисунок 1).

Способ преодоления дистанции 3000 м каждый из них выбирал самостоятельно. Среднестатистический показатель времени преодоления дистанции 3000 м (в условиях стадиона) с помощью ходьбы пешком составлял  $X \pm S_x = 25':25" \pm 0':14,5"$  (min = 22':31"); при сочетании бега с ходьбой пешком –  $X \pm S_x = 21':29" \pm 0':14,5"$  (min = 18':08"); при беге –  $X \pm S_x = 15':55" \pm 0':28"$ ,  $\sigma = 1':34"$  (min = 13':03").

Проанализируем результаты студентов, преодолевавших дистанцию 3000 м пешим ходом (рисунок 2). Лучшие результаты преодоления дистанции 3000 при ходьбе пешком находились в диапазоне 22':31"–23':10" (мин, с). Рассмотрим типичный пример – результат 23':10" студента Т. Время прохождения 243-метровых отрезков (овала дорожки стадиона) дистанции 3000 м было преимущественно в диапазоне 2':00"–1':53", что характеризуется равномерным преодолением дистанции, при этом время преодоления стартового 243-метрового отрезка составило 2':17" и финишного – 1':46" (мин, с) ( $X_{243м} = 1':55,58"$ ). Линия тренда свидетельствует о наличии физического потенциала для увеличения скорости передвижения, т.к. отмечается увеличение скорости передвижения (уменьшение времени прохождения 243-метровых отрезков) по мере преодоления дистанции. Физический потенциал нарабатывался студентом в процессе регулярных учебно-тренировочных воздействий на учебных занятиях по дисциплине «Физическая культура».

Студенты, преодолевшие дистанцию 3000 м с помощью бега (рисунок 2), также проявляли равномерную скорость, и линия тренда свидетельствует о наличии потенциала для увеличения скорости передвижения. Так, диапазон времени бега по 243-метровым отрезкам овала дорожки стадиона дистанции составил 1':01"–1':07" со стартовым временем в 1':20" и финишным в 0':58" (мин, с) ( $X_{243м}=1':05,25"$ ).

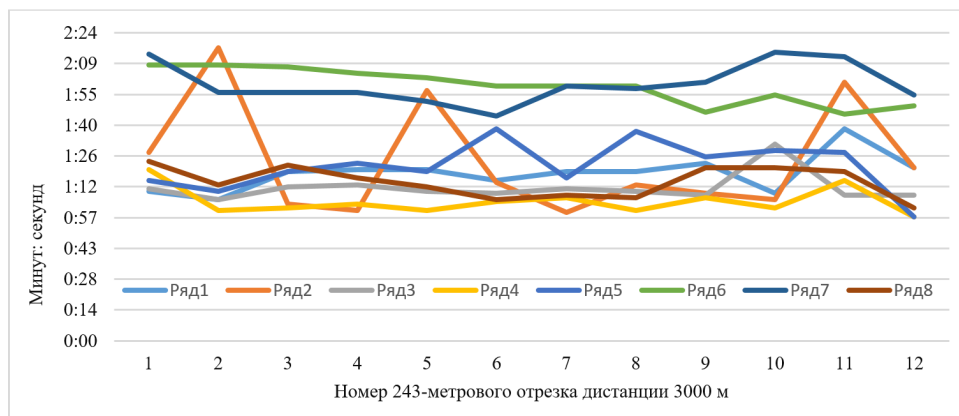


Рисунок 1. – Тактика и способ (бег, ходьба, их сочетание) преодоления дистанции 3000 м студентами УО «БГТУ» (юноши), время / 243 м

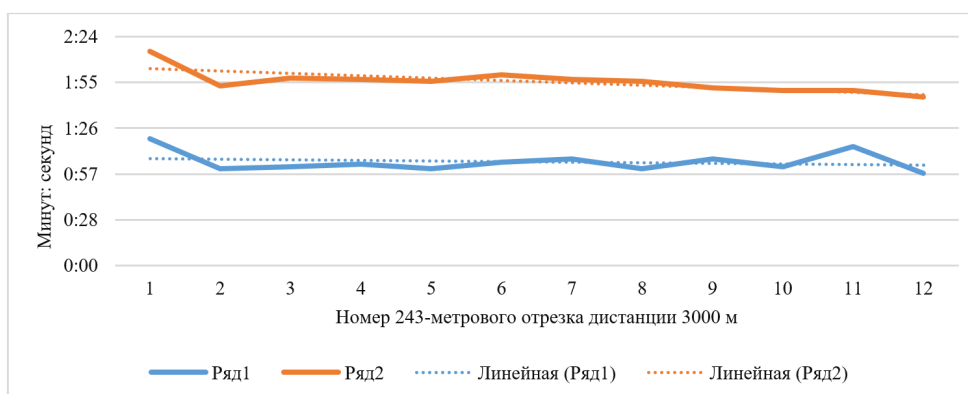


Рисунок 2. – Динамика преодоления дистанции 3000 м с помощью бега (13':03") и ходьбы пешком (23':10") студентами К. и Т. УО «БГТУ» ЛХФ и ФИТ (мин, с/ 243 м и линия тренда)

При этом, как при ходьбе пешком, так и при преодолении дистанции с помощью бега, отмечалась равномерная скорость передвижения как наиболее энергоэкономичная, поэтому рациональная, с волнообразной динамикой преодоления дистанции (рисунки 1–4).

Отдельные студенты сочетали передвижения бегом с ходьбой пешком, вероятно, в большей степени вследствие неумения регулировать темп передвижения – неумения медленно бежать (что требует внимания педагога по формированию координационных способностей у студентов, чувства времени, скорости, темпа передвижения).

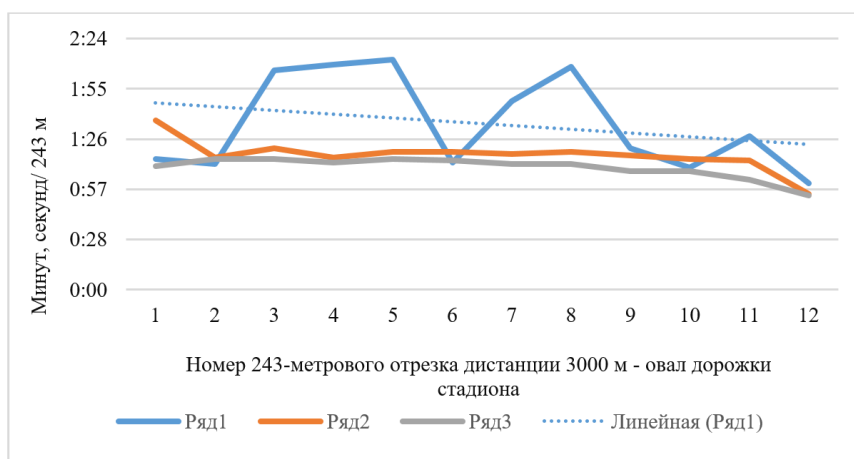
Почему одни студенты пробегает дистанцию 3000 м, другие преодолевают ее пешком? Причины в следующих факторах:

- композиции мышц: преобладание медленносокращающихся волокон в композиции работающих мышц позволяет пробегать дистанцию легко и с равномерной скоростью;
- массе тела, превышении массы тела по отношению к его длине: при ожирении значительно увеличивается нагрузка на суставы, сердечно-сосудистую и дыхательную системы – предпочтение, безусловно, отдается ходьбе пешком;
- уровне тренированности студента (более высокий уровень физической работоспособности отмечается у тренированных лиц, имевших в прошлом опыт тренировочной деятельности);
- заболеваниях: сетчатки и глазного дна, глаукоме; тромбозе; регургитации кардиоклапана, сколиозе (и др.) – ходьба пешком;
- личной (внутренней) мотивации и установке на конкретную деятельность и ее интенсивности;
- текущем самочувствии студента (влияет на выбор интенсивности передвижения);
- внешней мотивации – установке преподавателя – представлении учебного задания;

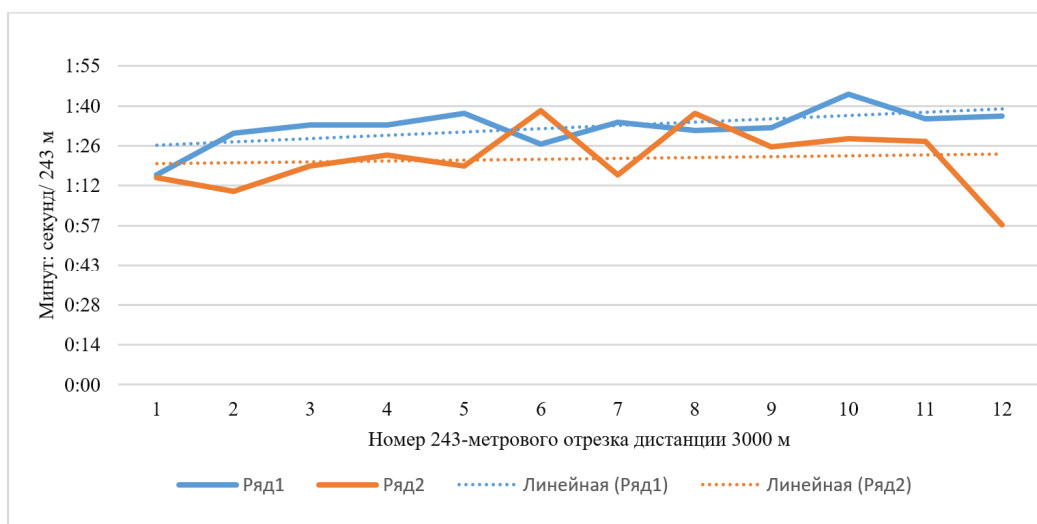
- внимании преподавателя к учебной, учебно-тренировочной деятельности каждого студента и выстраивании отношений образовательного сотрудничества;
- стиле руководства преподавателя (авторитарном, демократическом, либеральном и трудности перевода студентов с одного стиля руководства, к которому они адаптировались, на другой);
- случайных факторах (погодных – сильный порывистый ветер, дождь и т.д., и, к сожалению, человеческом факторе).

Данные частоты пульса студентов до занятия находились в рамках стандартных величин, учитывая характерный функциональный подъем в преддверии физической нагрузки. После преодоления дистанции 3000 м показатели пульса определили нагрузку как аэробную, с закономерным восстановлением функций организма, в зависимости от интенсивности передвижения, в течение 3–5 мин на 80%, и в единичных случаях происходило восстановление на 60% в процессе восстановительной ходьбы пешком, что тоже соответствует норме.

Рассмотрим изменения уровня проявления аэробной выносливости у студентов от I ко II курсу обучения (рисунки 3, 4).



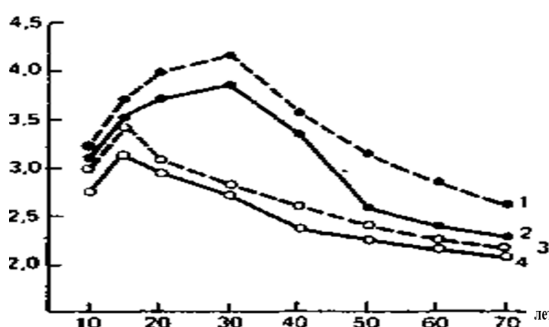
**Рисунок 3. – Динамика преодоления дистанции 3000 м студентом К.Ф. на I курсе обучения в мае 2022 г. (18':39"), на II курсе в октябре 2022 г. (15':26") и в мае 2023 г. (14':14"). БГТУ, факультет ИТ (мин, с/ 243 м и линия тренда)**



**Рисунок 4. – Динамика преодоления дистанции 3000 м студентом К.А. на I курсе обучения в октябре 2021 г. (18':48") и мае 2022 г. (16':19"). БГТУ, ЛХФ (мин, с/ 243 м и линия тренда)**

Представленные данные результатов преодоления дистанции 3000 м на I (18':39") и II (15':26" – осень, 14':14" – весна) курсах обучения (см. рисунок 3) показывают на существенное и достоверное *увеличение скорости передвижения на II курсе по сравнению с I курсом*. Данные преодоления дистанции 3000 м студентом I курса К.А. в октябре 2021 г. (18':48") и в июне 2022 г. (16':19") также свидетельствуют о достоверном увеличении скорости

передвижения (уменьшении времени преодоления дистанции) к окончанию учебного года по сравнению с началом обучения (см. рисунок 4). Полученные исследовательские данные об увеличении уровня проявления аэробной выносливости у юношей от I ко II курсу обучения согласуются с общеизвестными данными (К. Койнцер и У. Крюгер) (рисунок 5) по динамике достижений в продолжительном беге у тренированных и нетренированных лиц в различном возрасте [2, с. 240] и данными Н.И. Волкова с соавт. [3, с. 379] об увеличении показателей максимального потребления кислорода у юношей, тренированных и нетренированных, до 20-летнего возраста [4, с. 246] и увеличении аэробной эффективности (уровня анаэробного порога обмена – ПАНО) с достижением максимального ее уровня мужчинами в 25-летнем возрасте (с удержанием ее максимального уровня до 35 лет жизни) [3, с. 379].



1, 2 – группы мужского пола; 3, 4 – группы женского пола;  
 - - - - тренированные; — — — — нетренированные [2, с. 240]

**Рисунок 5. – Динамика достижений в продолжительном беге у тренированных и нетренированных людей в различном возрасте (средняя скорость на самой протяженной дистанции, доступной в зависимости от возраста) (по К. Койнцеру и У. Крюгеру)**

*Примечание:* высшие достижения у мужчин отмечаются в 24–27-летнем возрасте.

Согласно научным данным, представленным на рисунке 5, лица мужского пола увеличивают проявление аэробной выносливости к 24–27-летнему возрасту и достигают в этот возрастной период наивысших результатов. После 30-летнего возраста уровень аэробной выносливости постепенно снижается.

Следовательно, не отмечается возрастных причин снижения уровня проявления аэробной выносливости у студентов (юноши) от I к III–IV курсам обучения. При сформированной мотивации к применению физических упражнений в образе жизни человека для поддержания или увеличения физической кондиции, уровня физической и функциональной подготовленности, сформированной физической культуре личности (компонента всестороннего и гармонического развития человека), уровень проявления аэробной выносливости (скорость передвижения) увеличивается.

Снижение уровня проявления аэробной выносливости у отдельных юношей-студентов БГТУ (единичные случаи) от I к III–IV курсам обучения студентов связано со снижением физкультурной активности студентов в связи с сочетанием учебной работы в БГТУ с работой в учреждениях, связанных с материальным заработком и приобретением опыта профессиональной деятельности, отсюда повышенной напряженностью на учебных теоретических занятиях, пропусками учебных занятий по учебной дисциплине «Физическая культура», вследствие этого детренированностью и, в значительной степени, отсутствием мотивации к физическому напряжению, требующемуся при выполнении физических упражнений (в т.ч. для преодоления дистанции 3000 м), стилем руководства со стороны преподавателя (в большей степени, вероятно, либеральным).

На основании полученных фактических показателей времени преодоления студентами дистанции 3000 м (результаты бега, или ходьбы пешком, или их сочетания) в условиях стадиона ( $L = 243$  м), разработаны 10-балльная шкала оценок уровня развития аэробной выносливости и 5-уровневая шкала оценок физической подготовленности по показателю аэробной выносливости для студентов (юноши) специальной медицинской группы учреждения образования «БГТУ» (таблица).

Шкала оценок уровня развития аэробной выносливости и 5-уровневая шкала оценок физической подготовленности по показателю аэробной выносливости для студентов специальной медицинской группы разработана как среднестатистическая показателей проявления аэробной выносливости студентами (юноши) на дистанции 3000 м. Среднестатистический показатель оценивается в 5 баллов. Шкала оценок является некоторой текущей целью в индивидуализированной физкультурной деятельности студента.

Можно ли оценивать преодолевающих дистанцию с помощью ходьбы пешком высоким уровнем развития выносливости? Вероятно, у них степень развития выносливости находится в рамках ниже среднего уровня ( $\bar{X} \pm S_x = 25':25'' \pm 0':14,5''$  ( $\min = 22':31''$ )). Для дифференциации их уровня проявления выносливости и стимулирования двигательной активности ввели баллы 3; 3,5; 4; 4,5. Преодолевающие дистанцию 3000 м с помощью бега

в сочетании с ходьбой пешком:  $X \pm S_x = 21':29'' \pm 0:14,5''$  (min = 18':08"), имеют преимущественно средний уровень развития аэробной выносливости или ниже среднего. Студенты, предпочитающие преодолевать дистанцию с помощью бега, безусловно, характеризуются и оцениваются высоким или выше среднего уровнем развития аэробной выносливости – чаще всего в рамках 7–10 баллов:  $X \pm S_x = 15':55'' \pm 0':28''$  (min = 13':03").

Таблица. – 10-балльная шкала оценок уровня развития аэробной выносливости и 5-уровневая шкала оценок физической подготовленности по показателю аэробной выносливости для студентов (юноши) специальной медицинской группы (результаты бега, или ходьбы пешком, или их сочетания на дистанции 3000 м в условиях стадиона ( $L = 243$  м) учреждения образования «Белорусский государственный технологический университет»)

Тестовое упражнение	Уровни физической подготовленности студентов (юноши)									
	1-й – низкий		2-й – ниже среднего		3-й – средний		4-й – выше среднего		5-й – высокий	
	Баллы									
	1	2	3/ 3,5	4/ 4,5	5	6	7	8	9	10
3000 м, мин, с $n = 89$	28':00" и более	27':00"	26':00"/ 25':00"	24':00"/ 23':10"	$X \pm S_x$ 21'08"±0'07" $\sigma = \pm 1':08''$	20':00"	18':00"	16':00"	14':00"	13':08" и менее

По мере взросления студентов (в рамках студенческого возраста), исходя из представленных выше научных данных, индивидуализированный уровень аэробной выносливости у юношей увеличивается (в идеале, например, от оценки 3 к оценке 4; от оценки 5 к оценке 6–7 и т.д.) или, вероятно, может быть стабильным у 27–30-летних.

Сопоставление разработанной и представленной в таблице шкалы 10-балльных оценок уровня развития аэробной выносливости и 5-уровневой шкалы оценок физической подготовленности по показателю аэробной выносливости для студентов (юноши) специальной медицинской группы (результат бега, или ходьбы пешком, или их сочетания на дистанции 3000 м на стадионе ( $L = 243$  м) учреждения образования «Белорусский государственный технологический университет») с нормативными требованиями к уровню физической выносливости юношей 17–22 летнего возраста Типовой учебной программы для учреждений высшего образования [5] и нормативными требованиями к уровню физической подготовленности Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь [6] показывает, на более низкие требования к уровню проявления аэробной выносливости юношей-студентов БГТУ СМГ. Так, нормативные требования к уровню развития аэробной выносливости в типовой программе находятся в диапазоне 11':30"–17':25" для 17–18-летних и 11':00"–17':03" для 19–22-летних юношей [5]; в ГФОК РБ [6] – 11':30"–17':25" для 17–18-летних; –11':45"–15':56" для 19–22-летних юношей. Для студентов СМГ УО «БГТУ» – в диапазоне 13':08"–28':00" мин, с, т.к. дистанцию 3000 м одни из них преодолевают с помощью бега, другие – ходьбы пешком, третьи – сочетания бега и ходьбы пешком.

Направленное развитие аэробной выносливости содействует повышению степени физической подготовленности, укреплению функционального здоровья человека [7; 8; 9]. Занятия бегом и ускоренная ходьба пешком предупреждают болезни сердца и сосудов. При этом при беге рекомендуется использовать кроссовки на толстой амортизирующей подошве со стелькой-супинатором. Такие требования к экипировке предъявляются всем тренирующимся в беге, тем более к студентам с заболеваниями опорно-двигательного аппарата в стадии ремиссии, заболеваниями сердечно-сосудистой системы и др.

При наличии шкалы оценок показателей времени преодоления дистанции 3000 м у студента может появиться желание получить более высокую самооценку в проявлении аэробной выносливости. Свобода, в т.ч. выбора вида деятельности при преодолении дистанции 3000 м (умеренным или медленным бегом, бегом в сочетании с ходьбой, ускоренной ходьбой, медленной ходьбой), есть не что иное, как познанная необходимость.

#### Заключение.

1. На основе полученных фактических показателей времени преодоления студентами дистанции 3000 м (результаты бега, ходьбы пешком или их сочетания) в условиях стадиона ( $L = 243$  м), разработана 10-балльная шкала оценок уровня развития аэробной выносливости и 5-уровневая шкала оценок физической подготовленности по показателю аэробной выносливости для студентов (юноши) специальной медицинской группы I–III (IV) курсов обучения технического университета. Шкала оценок уровня проявления аэробной выносливости представлена с учетом способа преодоления дистанции 3000 м студентами: бег, ходьба, их сочетание. Наличие шкалы оценок к уровню проявления аэробной выносливости для студентов специальной медицинской группы станет ориентиром оценки и самооценки степени физической подготовленности по уровню развития аэробной выносливости, важным побудительным фактором к укреплению функционального здоровья тренирующегося человека.

2. Студенты, относящиеся к специальной медицинской группе, технического университета преодолевают дистанцию 3000 м с помощью умеренного или медленного бега, сочетания бега и ходьбы или ходьбы пешком. При этом лица, сочетающие передвижение бегом с ходьбой пешком, вероятно, требуют обучающего внимания со стороны педагога по регулированию темпа бега и формированию навыка медленного бега. Причины выбора способа преодоления дистанции 3000 м лежат в композиции работающих мышц (лица с преобладанием медленносокращающихся волокон легко и равномерно пробегают данную дистанцию); массе тела

(при ожирении предпочтение, безусловно, отдается ходьбе пешком); состоянии здоровья – при заболеваниях: сетчатки и глазного дна, глаукоме; тромбозе; регургитации кардиоклапана, сколиозе (и др.) – рекомендуется применять ходьбу пешком; степени тренированности студентов; уровне сформированной физической культуры личности и овладении ее составляющими компонентами; уровне мотивации (внутренней и внешней) к физическому напряжению, требующемуся при выполнении физических упражнений (в т.ч. при преодолении дистанции 3000 м); во внимании педагога к учебно-тренировочной деятельности каждого студента; в стиле руководства преподавателя; случайных факторах.

3. Результаты проведенных исследований показали на существенное и достоверное увеличение уровня проявляемой аэробной выносливости студентами (юноши) от I ко II курсу обучения: уменьшении времени преодоления 3000 м более чем на 2–3 мин (см. рисунки 3, 4). Полученные данные согласуются с общеизвестными результатами исследований (К. Койнцер и У. Крюгер) [2, с. 240], где высшие достижения в продолжительном беге у тренированных и нетренированных мужчин отмечались в возрасте 24–27 (30) лет, а также данными соревновательных результатов в спорте высших достижений, подтверждающих их научные изыскания, данными Н.И. Волкова с соавт. [3, с. 379] ([4, с. 246] и др.) об увеличении показателей максимального потребления кислорода у юношей, тренированных и нетренированных, до 20-летнего возраста, и достижении максимального уровня аэробной эффективности мужчинами в возрасте 25 лет [3, с. 379].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Широканова Л.И. Контроль и его функции в воспитании общей аэробной выносливости у студентов специальной медицинской группы технического университета // Мир спорта. – 2022. – № 4. – С. 105–110.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): учеб. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – С. 240.
3. Биохимия мышечной деятельности / Н.И. Волков, Э.Н. Несен, А.А. Осипенко и др. – Киев: Олимп. лит., 2000. – С. 379.
4. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория спорта и практические приложения. – Киев: Олимп. лит., 2004. – С. 246.
5. Физическая культура: Типовая учебная программа для учреждений высшего образования / В.А. Коледа, Е.К. Кулинкович, И.И. Лосева и др.; под ред. д-ра пед. наук, проф. В.А. Коледы. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь, 2017. – 33 с.
6. Положение о Государственном физкультурно-оздоровительном комплексе Республики Беларусь «Готов к труду и обороне»: постановление министерства спорта и туризма Республики Беларусь, 27 февр. 2023 г. № 10 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22339764> (дата обращения: 24.06.2023).
7. Широканова Л.И. Направленное развитие общей аэробной выносливости в системе профессионального образования как фактор укрепления здоровья курсантов, студентов, спортсменов // Проблемы борьбы с преступностью и подготовки кадров для правоохранительных органов: тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф. / Минск (26 февр. 2021 г.). – Минск: Академия МВД, 2021 г. – С. 385–386.
8. Широканова Л.И. Оценка и регулирование нагрузки на занятиях физическими упражнениями // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2016. – № 7. – С. 107–114.
9. Широканова Л.И. Направленное развитие аэробной выносливости у студентов специального учебного отделения вуза // Изв. Тул. гос. ун-та. Физ. культура. Спорт. – 2021. – Вып. 7. – С. 45–54.

Поступила 29.06.2023

#### A SCALE OF ASSESSMENTS OF THE LEVEL OF AEROBIC ENDURANCE FOR STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY BELONGING TO A SPECIAL MEDICAL GROUP

L. SHIROKANOVA

(Belarusian State Technological University, Minsk)

*Based on the actual indicators of the students' time to overcome the distance of 3000 m in a stadium, a 10-point scale of assessments of the level of aerobic endurance and a 5-level scale of assessments of physical fitness in terms of aerobic endurance for students (boys) of I–III (IV) courses of study belonging to a special medical group of a technical university has been developed. The scale of assessments of the level of aerobic endurance is presented taking into account the method of overcoming the distance of 3000 m by students: running, walking, and their combination. The research data on the increase in the level of manifestation of aerobic endurance by young men from the first to the second year of study, and their discussion are considered. The methods of pedagogical observation, mathematical statistics, analysis and generalization of the information received, interpretation of research data using information from literary sources on the research topic were used.*

**Keywords:** students, young men, special medical group, 3000 m distance, running, walking, aerobic endurance, rating scale.

## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-72-76

КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ У ДЕВУШЕК  
С ИМЕНАМИ ВИКТОРИЯ И АНАСТАСИЯ

**В.О. КЛЕМАНТОВИЧ, д-р психол. наук, проф. И.Н. АНДРЕЕВА**  
(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

Описаны результаты проведенного эмпирического исследования, целью которого было сравнение выраженности качеств личности у женщин и девушек с именами Анастасия и Виктория. Для сбора эмпирического материала использовались методики «Личностный дифференциал» и «16-факторный личностный опросник» Р. Кеттелла. Методы обработки данных – анализ описательной статистики и критерий различий U Манна–Уитни. Выявлены достоверные различия в выраженности следующих качеств личности: «Surgency – Desurgency» («Беспечность – Озабоченность»), «Pamtia – Threctia» («Смелость – Робость»), «Фрустрированность – Нефрустрированность». Установлено, что девушки с именем Анастасия характеризуются большей выраженностью таких личностных черт, как сдержанность, напряженность, неусидчивость, нетерпеливость и раздражительность, у них менее развиты волевые стороны личности. Виктории отличаются преобладанием таких личностных черт, как смелость, бодрость, активность, невозмутимость, жизнерадостность, удовлетворенность любым положением дел, большей развитостью волевых качеств.

**Ключевые слова:** личностные качества (свойства), имя, «Беспечность – Озабоченность», «Смелость – Робость», «Фрустрированность – Нефрустрированность».

**Введение.** Изучением связи имени и особенностей личностных свойств занимались уже в начале XX в. Так, философ П. Флоренский считал, что имя имеет связь с проблеском самосознания и с его помощью можно попасть во внутренний мир человека. Другой известный ученый в области философии А. Лосев обосновывает феноменологически-энергетическую концепцию имени, согласно которой имя играет ключевую роль в мышлении. Имя является органической проекцией сущности вещи или предмета, оно транслирует энергию сущности [1].

Данная тема и сейчас интересует психологов и философов. Например, Борис Хигир в результате своих исследований заметил, что на характер влияет не только имя, но и отчество. Статья по теме нашего исследования «Взаимосвязь имени и особенностей характера человека» психолога и филолога Вячеслава Балыкова отражает выявленную автором закономерность взаимосвязи общих черт личности с тем, какое имя имеет человек [2].

В исследовании философа и психолога А. Петровой на тему связи имени с личностными качествами установлено, что косвенно взаимосвязь между именем и психологическими свойствами существует. Данные связи не являются жесткими, т.к. на характер человека влияют и другие факторы [3].

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена тем, что все приведенные исследования хотя и указывают на возможные связи имени и характера, однако не содержат статистически достоверных взаимосвязей между именем и личностными свойствами.

*Цель нашего исследования* – выявить характера различий в выраженности личностных свойств по Р.Б. Кеттеллу у девушек и женщин, обусловленных их именами (Анастасия и Виктория).

**Основная часть.** Для сбора эмпирического материала были выбраны две методики, направленные на изучение личностных свойств. Первая – «Личностный дифференциал» (авторы Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд) [4], состоит из 21 пары наиболее распространенных качеств человека. Положительные качества отмечены знаком «+», отрицательные – «-». Испытуемому следует оценить себя по 7-балльной шкале. После прохождения подсчитываются значения О (оценки), С (силы), А (активности). Выделяют три уровня в соответствии с количеством баллов: 17–21 – высокий уровень; 8–16 – средний; 7 и менее – низкий уровень [4]. В качестве второй методики выступает «16-факторный личностный опросник» Р. Кеттелла. Он позволяет выявить особенности характера, склонностей и интересов личности. Нами была выбрана форма А, состоящая из 187 вопросов. 1–15 факторы выделены из «L»-данных, а 16–19 – из «Q»-данных [5]. Данные методики были выбраны в связи с тем, что они позволяют достаточно полно описать личностные характеристики, т.к. охватывают значительное количество показателей.

Указанные выше методики были размещены на интернет-платформе Google Forms. Такой выбор был сделан по причине трудностей с набором выборки испытуемых с нужными именами среди студентов дневного отделения.

В исследовании приняло участие 56 человек, из которых 30 человек – девушки с именем Анастасия, а 26 – с именем Виктория. Средний возраст испытуемых – 20 лет.

Методы обработки данных – анализ описательной статистики и критерий U Манна–Уитни.

*Результаты и их обсуждение.* На первом этапе исследования нами была рассчитана описательная статистика полученных данных. Результаты представлены в таблице 1.



Таблица 1. – Описательные статистики для испытуемых с именами Анастасия и Виктория

Переменные		Среднее арифметическое		Стандартное отклонение		Медиана		Максимум		Минимум	
		Анастасия	Виктория	Анастасия	Виктория	Анастасия	Виктория	Анастасия	Виктория	Анастасия	Виктория
Личностный дифференциал	O1	11,50	11,69	6,16	7,42	12,50	13,50	21,00	20,00	-1,00	-14,00
	C1	4,47	6,69	5,48	6,85	3,50	7,50	15,00	16,00	-6,00	-15,00
	A1	3,03	6,54	7,40	5,58	3,00	6,50	15,00	15,00	-10,00	-10,00
Личностные свойства по Р. Кеттеллу	A	9,90	11,27	3,59	3,86	10,00	11,00	16,00	17,00	4,00	4,00
	B	6,87	6,85	2,62	2,11	7,00	7,00	11,00	11,00	2,00	2,00
	C	12,77	14,92	4,64	4,16	12,00	15,00	22,00	24,00	5,00	7,00
	E	12,80	13,77	3,57	3,46	13,00	13,50	17,00	21,00	5,00	8,00
	F	12,07	15,62	5,09	3,73	13,00	15,00	24,00	24,00	2,00	9,00
	G	11,67	12,58	3,41	3,48	12,00	12,50	17,00	17,00	5,00	5,00
	H	11,06	15,15	6,10	4,13	10,50	15,50	23,00	22,00	1,00	6,00
	I	14,17	13,69	3,38	2,99	15,00	15,00	20,00	19,00	7,00	8,00
	L	10,73	10,81	2,92	3,07	11,00	11,00	16,00	16,00	4,00	5,00
	M	12,70	12,96	3,02	3,74	12,50	12,50	19,00	22,00	8,00	5,00
	N	10,40	10,54	2,36	2,79	11,00	10,00	15,00	16,00	6,00	5,00
	O	13,70	11,23	5,39	4,38	13,50	10,50	24,00	21,00	5,00	4,00
	Q1	10,87	10,35	3,31	3,64	11,00	10,00	18,00	17,00	3,00	4,00
	Q2	10,97	11,19	3,76	2,91	11,50	11,00	19,00	17,00	3,00	6,00
Q3	12,43	12,92	2,37	3,37	13,00	13,50	16,00	17,00	7,00	3,00	
Q4	16,33	13,65	4,42	4,39	16,50	13,00	25,00	22,00	8,00	6,00	

Примечание: O1 – Оценки, C1 – Сила, A1 – Активность, A – Аффектотимия – сизотимия, B – Высокий интеллект – низкий интеллект, C – Сила Я – Слабость Я, E – Доминантность – конформность, F – Surgency – Desurgency, G – Сила «Сверх-Я» – слабость «Сверх-Я», H – Parmia – Threctia, I – Premsia – Harria, L – Pretension – Alaxia, M – Autia – Praxernia, N – Shrewdness – Natural forthrightness, O – Гипотимия – Гипертимия, Q1 – Радикализм – Консерватизм, Q2 – Самодостаточность – Социабельность, Q3 – Контроль желаний – Импульсивность, Q4 – Фрустрированность – Нефрустрированность.

Согласно таблице 1, большинство переменных имеют более высокие значения у испытуемых с именем Виктория: «Сила», «Активность», «Аффектотимия – сизотимия», «Высокий интеллект – низкий интеллект», «Сила Я – Слабость Я», «Доминантность – конформность», «Surgency – Desurgency», «Сила “Сверх-Я” – слабость “Сверх-Я”», «Parmia – Threctia», «Premsia – Harria». Большое количество переменных имеют незначительные различия в средних значениях у испытуемых. Что касается девушек с именем Анастасия, т.е. две переменные, которые в этой выборке имеют более высокие значения: «Гипотимия – Гипертимия», «Фрустрированность – Нефрустрированность».

На следующем этапе было проведено сравнение двух независимых выборок с помощью критерия Манна-Уитни. Данный критерий был выбран потому, что наши выборки различаются по объему, а также из-за отличного от нормального распределения. Результаты сравнения представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты сопоставления испытуемых с именами Анастасия и Виктория по выраженности личностных качеств

Переменные		Ранговые суммы		Значение критерия U	Уровень статистической значимости	
		Анастасия	Виктория			
	1	2	3	4	5	6
Личностный дифференциал	O1		827,50	768,50	362,50	0,65
	C1		728,50	867,50	263,50	0,04
	A1		750,50	845,50	285,50	0,09
Личностные свойства по Р. Кеттеллу	A		777,00	819,00	312,00	0,20
	B		868,50	727,50	376,50	0,82
	C		749,50	846,50	284,50	0,08
	E		812,50	783,50	347,50	0,49
	F		691,00	905,00	226,00	0,01
	G		797,50	798,50	332,50	0,34
	H		685,50	910,50	220,50	0,01
	I		879,50	716,50	365,50	0,69
	L		854,00	742,00	389,00	0,99
	M		839,50	756,50	374,50	0,80
N		848,00	748,00	383,00	0,91	
O		961,00	635,00	284,00	0,08	

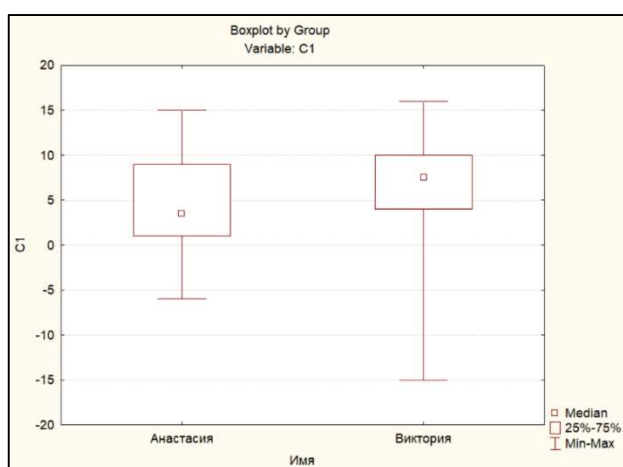
Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6
	Q1	891,00	705,00	354,00	0,55
	Q2	849,00	747,00	384,00	0,92
	Q3	787,00	809,00	322,00	0,26
	Q4	985,00	611,00	260,00	0,03

*Примечание:* O1 – Оценки, C1 – Сила, A1 – Активность, A – Аффектотимия - сизотимия, B – Высокий интеллект – низкий интеллект, C – Сила Я – Слабость Я, E – Доминантность – конформность, F – Surgency – Desurgency, G – Сила «Сверх-Я» – слабость «Сверх-Я», H – Parmia – Threctia, I – Premsia – Harria, L – Pretension – Alaxia, M – Autia – Praxenia, N – Shrewdness – Natural forthrightness, O – Гипотимия - Гипертимия, Q1 – Радикализм – Консерватизм, Q2 – Самодостаточность – Социабельность, Q3 – Контроль желаний – Импульсивность, Q4 – Фрустрированность – Нефрустрированность.

Выявленные значимые различия между девушками с именами Анастасия и Виктория по таким переменным, как «Сила», «Surgency – Desurgency», «Parmia – Threctia», «Фрустрированность – Нефрустрированность» ( $p \leq 0,05$ ), приведены в таблице 2.

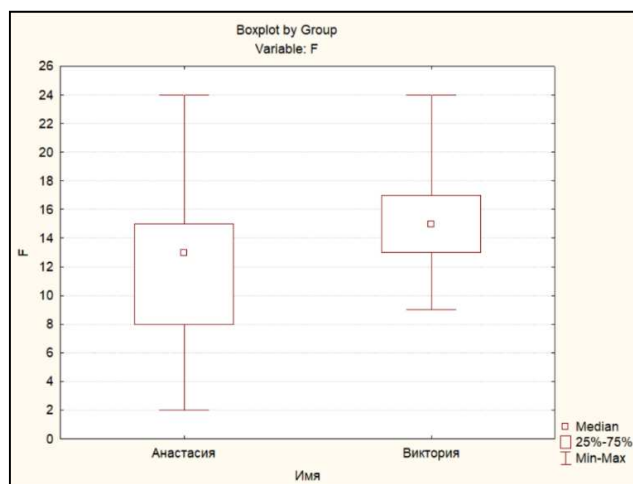
Далее мы сравнивали медианы переменных, по которым были выявлены значимые различия. Результаты исследования представлены на рисунках 1–4.



**Рисунок 1. – Медианы переменной «Сила» для испытуемых с именами Анастасия и Виктория**

*Примечание:* C1 – «Сила».

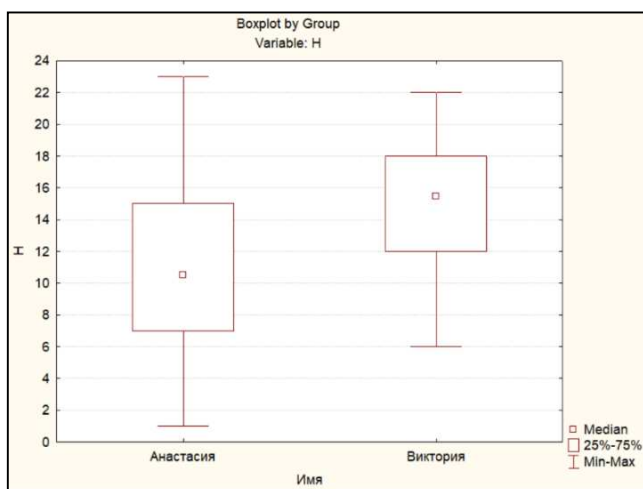
Из рисунка 1 видно, что показатели переменной «Сила» у испытуемых с именем Виктория более выражены, чем у респонденток с именем Анастасия. Таким образом, можно говорить о том, что Виктории имеют более развитые волевые стороны личности, чем Анастасии.



**Рисунок 2. – Медианы переменной «Surgency – Desurgency» для испытуемых с именами Анастасия и Виктория**

*Примечание:* F – «Surgency – Desurgency».

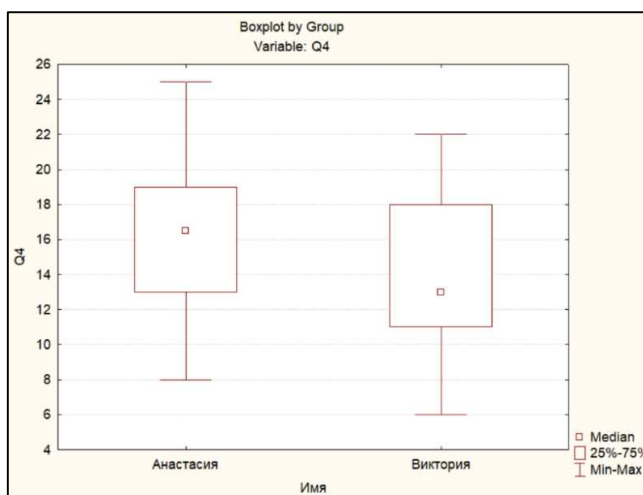
Переменная «Surgency – Desurgency» (см. рисунок 2) у испытуемых с именем Виктория имеет более высокие показатели, чем у девушек с именем Анастасия. Следовательно, испытуемых с именем Виктория можно охарактеризовать как бодрых, активных, беспечных и легко воспринимающих жизнь, Анастасии, напротив, могут быть более сдержанными, озабоченными, склонными все усложнять.



**Рисунок 3. – Медианы переменной «Parmia – Threctia» для испытуемых с именами Анастасия и Виктория**

*Примечание:* H – «Parmia – Threctia».

Переменная «Parmia – Threctia» (см. рисунок 3) имеет более высокие показатели у испытуемых с именем Виктория. Значит, у испытуемых с именем Виктория более выражены следующие качества: смелость, общительность, решительность, тяга к риску и острым ощущениям. Анастасии характеризуются такими качествами, как робость, неуверенность в своих силах; они медлительны и сдержанны в выражении своих чувств, предпочитают иметь одного-двух близких друзей вместо большой компании, не могут поддерживать контакты с широким кругом людей.



**Рисунок 4. – Медианы переменной «Frustrated – Non-frustrated» для испытуемых с именами Анастасия и Виктория**

*Примечание:* Q4 – «Frustrated – Non-frustrated».

Переменная «Frustrated – Non-frustrated» (см. рисунок 4) имеет более высокие показатели у испытуемых с именем Анастасия. Соответственно, Анастасии будут в большей мере характеризоваться такими качествами, как напряженность, возбуждение, неусидчивость, раздражительность и нетерпеливость. Викториям более свойственны безразличие к удачам и неудачам, невозмутимость, спокойствие, удовлетворенность любым положением дел, отсутствие стремления к достижениям и переменам.

Полученные нами результаты не совпадают с описанием девушек у Б. Хигира. Он отмечал, что девушками с именем Анастасия свойственны мечтательность, доверчивость, эмоциональность и преданность. Виктории

характеризуются ленивостью, медлительностью, спокойствием, уравновешенностью, закрытостью и нерешительностью [6].

К интерпретации полученных данных можно подойти с иной стороны, а именно – рассмотреть перевод имени на русский язык. Имя Анастасия переводится с древнегреческого языка как «воскресшая, возвращенная к жизни» [6]. Возращение к жизни можно рассматривать как вторую попытку, второй шанс. Таким образом, предположим присутствие страха за свою жизнь. По этой причине девушкам с именем Анастасия могут быть свойственны такие качества, как робость, неуверенность, сдержанность, напряженность.

Имя Виктория с латинского переводится как «победа» [6]. Называя девочку этим именем, родители хотели, чтобы она была уверенной в себе, добивалась поставленных целей, стала успешной. С этой целью они стремятся формировать в ней такие качества, как смелость, бодрость, активность, невозмутимость, развивать волю.

**Заключение.** Результатом нашего исследования является выявление значимых различий в выраженности таких личностных свойств, как «Сила», «Surgency – Desurgency», «Parmia – Threchia», «Фрустрированность – Нефрустрированность», у девушек и женщин с именами Анастасия и Виктория. Установлено, что Анастасии характеризуются большей выраженностью следующих личностных черт: сдержанность, напряженность, неусидчивость, нетерпеливость и раздражительность, менее развитые волевые свойства личности. У Викторий преобладают смелость, бодрость, активность, невозмутимость, жизнерадостность, удовлетворенность любым положением дел, а также развитые волевые качества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Синицына Л.Н. Имя как символ индивидуальности // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2017. – № 1. – С. 60–65.
2. Балыков В.В. Взаимосвязь имени и особенностей характера человека // Научная перспектива: проблема интерпретации знания в современном образовательном процессе: сб. науч. тр. – Казань, 2020. – С. 63–67.
3. Петрова А.С. Взаимосвязь имени собственного с личностными качествами девочек-подростков // Вестн. Самар. гуманитар. академии. Сер. Психология. – 2014. – № 2. – С. 57–68.
4. Козлов В.В., Мануйлов Г.М., Фетискин Н.П. Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева) / Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 490 с.
5. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности: учеб. пособие. – М.: Промсвещение, 1985. – 319 с.
6. Хигир Б.Ю. Тайна женского имени. – СПб.: Амфора, 2015. – 192 с. – (Знаки судьбы).

Поступила 09.10.2023

#### PERSONALITY TRAITS OF GIRLS WITH THE NAMES VICTORIA AND ANASTASIA

V. KLEMANTOVICH, I. ANDREEVA  
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

*The article describes the results of an empirical study, the purpose of which was to compare the severity of personality traits in women and girls with the names Anastasia and Victoria. To collect empirical material, the following methods were used: “Personality differential” and “16 factor personality questionnaire” by R. Kettell. Data processing methods – Descriptive statistics analysis and Mann-Whitney U difference criterion*

*Significant differences in the severity of the following personality traits were revealed: “Surgency – Desurgency” (“Carelessness – Concern”), “Parmia – Threchia” (“Courage – Shyness”), “Frustration – Non-Frustration”. It is established that girls with the name Anastasia are characterized by a greater expression of such personal traits as restraint, tension, restlessness, impatience and irritability, they have less developed strong-willed sides of the personality. Victoria is distinguished by the predominance of such personal traits as courage, cheerfulness, activity, equanimity, cheerfulness, satisfaction with any state of affairs, greater development of strong-willed qualities.*

**Keywords:** *personal qualities (properties), name, «Carelessness – Concern», «Courage – Timidity», «Frustration – Unfrustration».*

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-77-79

## НЕНАСИЛЬСТВЕННОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОКРУЖАЮЩИМИ

*А.С. КРЫЛОВА, д-р психол. наук, проф. И.Н. АНДРЕЕВА  
(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)*

*Представлены результаты теоретического анализа модели ненасильственного общения, предложенной М. Розенбергом. Подробно описаны четыре компонента концепции ненасильственного общения, позволяющие выстраивать доверительные и бесконфликтные взаимоотношения с окружающими людьми: наблюдение, чувства, потребности и просьбы. Обоснована необходимость более подробного изучения и применения концепции ненасильственного общения. Следует отметить, что модель ненасильственного общения может быть эффективно применена во всех сферах общения: семейные отношения, школа, терапия и консультирование, споры и конфликты. Предложены несколько способов просвещения людей в области ненасильственного общения и некоторые методы, способствующие развитию навыков ненасильственного общения. Ясность и точность – главный принцип метода ненасильственного общения, разработанного М. Розенбергом. Освоив четыре его основных составляющих, люди научатся говорить так, чтобы собеседник смог его услышать и понять. В результате общение станет эффективным.*

**Ключевые слова:** концепция ненасильственного общения, насильственное общение, навыки ненасильственного общения, наблюдение без оценивания, идентификация и выражение чувств, ответственность за собственные чувства, свободная от требований просьба.

**Введение.** Человек постоянно находится во взаимодействии с окружающими людьми. С младенчества до смерти мы общаемся и входим в различные социальные группы. Первоначально ребенок получает опыт общения в семье. Задача родителей – обучить малыша выстраивать коммуникацию с окружающими. Вырастая, человек приобретает свой индивидуальный стиль общения.

Безусловно, общение с окружающими сопровождает не только личную жизнь индивида, но и все остальные сферы. Отношения, создаваемые человеком, могут влиять на настроение, уверенность, эмоции личности. По этой причине важно, чтобы человек умел эффективно взаимодействовать с окружающими, выстраивать доверительные отношения, разрешать межличностные конфликты.

Анализ массовой практики показывает, что во многих современных учреждениях преобладают авторитарные, манипулятивные традиции, которые можно представить в виде своеобразных иерархических диад типа «начальник – подчиненный», «учитель – ученик» и т.п. [1].

Такой тип общения нередко является непродуктивным, т.к. характеризуется стремлением к подавлению активности партнера, его инициативы, заставляет собеседника замкнуться в собственном пространстве, может вызвать отчуждение во взаимоотношениях и, как следствие, внутриличностный или межличностный конфликт (либо усилить уже существующий). Кроме того, вышеназванный тип общения можно охарактеризовать как насильственный, поскольку феноменология именно данного типа общения представлена манипулятивным стилем [3].

Насильственное общение характеризуют следующие способы воздействия на собеседника: требования, запреты, оценка его деятельности и поведения, сравнение с другими, критика и похвала, игнорирование собеседника, нотации и нравоучения.

Несомненно, продуктивность общения необходима для построения нормальных отношений с окружающими, поэтому возникает необходимость в преодолении непродуктивного общения. Для этой цели можно использовать модель ненасильственного общения М. Розенберга, которая предполагает выстраивание доверительного и ненасильственного общения с окружающими.

**Основная часть.** Основоположителем метода ненасильственного общения принято считать американского психолога Маршалла Розенберга, активно работавшего над этим вопросом в 1960-х годах, опираясь на гуманистическую философию Махатмы Ганди и работы своего коллеги Карла Роджерса.

Маршалл Розенберг назвал свой метод ненасильственным общением, «используя слово “ненасильственный” в том же смысле, что и Ганди, – то есть имея в виду естественное состояние сопереживания, когда в сердце человека стихает насилие. Человек может не считать свою манеру говорить «насильственной», но слова часто причиняют боль окружающим или ему самому» [2, с. 9].

Целью ненасильственного общения является полное удовлетворение потребностей каждого участника, вовлеченного в разрешение спорных и конфликтных ситуаций, создавая связь между людьми. На сегодня по-разному называют такое общение: одни – эффективным, другие – открытым, третьи – ненасильственным. Нам ближе последний термин, т.к. он наиболее точно отражает гуманистические ценности, лежащие в его основе. Эта модель базируется на принципах гуманистической психологии и педагогики, признающих личность главной ценностью, уникальной целостной системой, способной к самоактуализации [5]. Избегая насильственного метода общения и наладив связь между участниками конфликта, высказав друг другу свою сторону видения ситуации, принимая аргументы противоположной стороны, проблему по большей части можно разрешить безболезненно.

Не менее важная цель модели ненасильственного общения М. Розенберга – установление индивидом отношений с самим собой, что является основной областью применения концепции, поскольку «оценка поведения с точки зрения собственных потребностей – это стимул для изменений» [5], без которых невозможно формирование вышеуказанных компонентов ненасильственной коммуникации.

Ненасильственное общение состоит из четырех основных компонентов.

Первый компонент – наблюдение без оценивания. Иными словами, необходимо различать наблюдение и оценивание и разделять их, поскольку их сочетание вызывает у собеседника чувство, что он подвергается критике, и заставляет сопротивляться ей. Соответственно, формирование ненасильственного общения в подобных условиях становится невозможным [5].

Второй компонент – идентификация и выражение чувств. Она подразумевает необходимость развития обширного словарного запаса, способного выразить гамму чувств, которые человек испытывает в данный момент [5]. При этом важно отличать друг от друга чувства и мысли, чувства и оценку своего состояния, а также чувства и оценку, которую человек получает со стороны других, равно как и их реакции на его чувства.

М. Розенберг рекомендует, для того чтобы легче признавать и осознавать свои чувства, задавать себе ряд вопросов, которые будут направлены на оценку состояния в данный момент. Например, «что меня раздражает в данной ситуации?».

Исторически сложилось, что в обществе не принято говорить о себе и своих чувствах. В этом и заключается сложность второго компонента. С применением данного принципа осознание чувств со временем станет привычкой, которая будет способствовать эффективной коммуникации.

Третьим компонентом является подтверждение потребностей, лежащих в основе собственных чувств [5]. Интересным является факт, что зачастую насильственное поведение представляет собой выражение чувств человека и его потребностей, однако критика нередко вызывает у собеседника защитную реакцию, заключающуюся в самозащите или контратаке. Значит, понимание взаимосвязи собственных чувств и потребностей облегчает построение ненасильственного общения.

Следует отметить, что на пути к формированию «эмоциональной ответственности» индивид переживает три последовательно сменяющих друг друга стадии: «эмоциональное рабство», т.е. уверенность в собственной ответственности за чувства, возникающие у собеседника; «вызов», или отказ от признания собственного равнодушия по отношению к чувствам других, и «эмоциональная свобода», представляющая собой понимание ответственности за собственные чувства, а не чувства окружающих, и осознание невозможности удовлетворения их потребностей за собственный счет [4].

Четвертый компонент – свободная от требований просьба. Просьба должна быть четкой и лаконичной; просящий должен точно знать, какой отклик и какой результат он должен получить.

Важной отличительной чертой данного компонента является также характер просьбы: она представляет собой некий запрос, а не приказ или требование [4].

Среди положений, лежащих в основе ненасильственного общения, можно выделить следующее:

- у всех схожие потребности;
- у каждого есть возможность удовлетворения своих потребностей;
- все чувства человека и есть показатель удовлетворения и неудовлетворения потребностей;
- потребность делиться с окружающими;
- сочувствие как способ проявления своих потребностей.

Ненасильственное общение является методом коммуникации и разрешения конфликтов, цель которого осмысление, принятие во внимание и проработка желаний всех участников общения для обеспечения благополучного разрешения возникающих конфликтов [4].

М. Розенберг называет ненасильственное общение также «языком сердца». Интересным и удачным является разделение автором концепции стилей общения на «язык жирафа» (ненасильственное общение) и «язык волка» (насильственное общение). М. Розенберг подчеркивает, что подавляющее большинство коммуникаций происходит на «языке волка» [5]. Значит, тот, кто научится общаться на «языке жирафа», научится лучше понимать собеседника, у него сформируется понимание намерений и мотивов партнера, и необходимость в применении агрессии в общении отпадет.

Используя метод ненасильственного общения, мы начинаем выражать свои мысли искренне и ясно, отвечая окружающим уважительным и сочувственным вниманием. Мы слушаем и слышим других. При общении становятся понятны свои и чужие потребности.

М. Розенберг выделил две части процесса ненасильственного общения:

– честное самовыражение с помощью четырех составляющих (наблюдение, чувства, потребности, просьба);

– эмпатическое принятие другого человека через четыре составляющих ненасильственного общения.

М. Розенберг уделяет особое внимание эмпатической составляющей в процессе взаимодействия людей. Он обращает внимание, что часто вместо эмпатии люди склонны предлагать советы или утешение и объяснять собственную позицию и чувства [4].

Под эмпатическим пониманием подразумевается уважительное понимание переживаний партнера по общению, характеризующееся полным отсутствием советов и ободрения собеседника. Объяснение собственной

позиции, равно как и собственных чувств, также отсутствует. Благодаря этому собеседник получает возможность самовыражения, необходимого для решения той или иной проблемы [2].

Большое значение в процессе ненасильственного общения имеет благодарность. В отличие от классического выражения благодарности, М. Розенберг предлагает особый вариант, состоящий из трех компонентов:

- назвать действие другого человека, которое способствовало благополучию;
- назвать свои потребности, которые были удовлетворены действиями другого;
- выразить приятные чувства, возникшие после удовлетворения этих потребностей.

Это вариант полного выражения благодарности. В своей практике педагоги-психологи также используют элементы ненасильственного общения, и они не один раз наблюдали, какое мощное воздействие может оказать на педагога, в частности, осознание благодарности своему ученику [5].

Кроме того, необходимым условием ненасильственного общения является, по мнению Розенберга, умение четко выражать себя («Я-сообщение») [4].

Таким образом, М. Розенберг четко описывает базовую основу ненасильственного общения, а также предлагает алгоритм ее построения, представляющий собой строго определенную последовательность операций, неукоснительное соблюдение которой имеет первостепенное значение для появления умения выражать себя и эмпатического понимания.

**Заключение.** Концепция ненасильственного общения, предложенная Маршаллом Розенбергом, предполагает выстраивание коммуникации с опорой на четыре основных компонента: наблюдение без оценивания выражение своих чувств, осознание своих потребностей и обращение к другому человеку с просьбой без приказов и требований.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что концепция ненасильственного общения Маршалла Розенберга несет в себе широкий потенциал, на ее основе может быть разработан тренинг, призванный бороться с проблемами и трудностями общения. Область применения данной концепции чрезвычайно широка.

Необходимо просвещать и научать людей навыкам ненасильственного общения. Работу стоит проводить как с подрастающими детьми, так уже и с личностью, у которой сформирован свой характер и стиль общения.

Развитие навыков ненасильственного общения и просвещение может происходить в разных формах: игра, тренинг, лекция, просветительское мероприятие, семинар и др. Главное, чтобы выбранный метод соответствовал возрастным особенностям обучающейся группы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Скворцова Л.И., Углицкая М.А. Содержание, формы и технология развития у будущих педагогов умений ненасильственного общения // Индивидуально-дифференцированная подготовка студентов к работе в образовательных учреждениях различного типа: сб. науч. тр. / под. ред. Т.В. Лодкиной, Л.А. Коробейниковой. – Вологда: Русь, 2000. – С. 92–107.
2. Соломин И.Л. Бесконфликтное общение. – СПб.: Речь, 1994. – 25 с.
3. Цаплина О.В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика: материалы X междунар. науч.-практ. конф. / г. Москва (11 окт. 2013 г.). – М.: Спецкнига, 2013. – С. 130–135.
4. Marshall, B. Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg [Electronic resource]. – URL: <http://arbeitsblaetter.stangl6taller.at/KOMMUNIKATION/gewaltfreie6kom6munikation6rosenberg.shtml> (дата обращения: 01.12.2013).
5. Rosenberg M.B. Umgang mit Angriffen von aggressiven Gesprächspartnern [Electronic resource]. – URL: <http://arbeitsblaetter.stangl6taller.at/KOMMUNIKATION/Umgang6mit6Aggression.shtml> (дата обращения: 17.11.2013).

Поступила 17.10.2023

### NONVIOLENT COMMUNICATION IS AN EFFECTIVE WAY OF INTERACTING WITH OTHERS

A. KRYLOVA, I. ANDREEVA  
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

*The article presents a theoretical review devoted to the model of nonviolent communication proposed by M. Rosenberg. Four components of the concept of nonviolent communication are described in detail, which allow building trusting and conflict-free relationships with people around them. Observation, feelings, needs, and requests are the four components of the nonviolent communication model. The necessity of a more detailed study and application of the concept of nonviolent communication is substantiated. It should be noted that the model of nonviolent communication can be effectively applied in all spheres of communication: family relations, school, therapy and counseling, disputes and conflicts. Several ways of educating people in the field of nonviolent communication and some methods that contribute to the development of nonviolent communication skills are proposed. Clarity and accuracy is the main principle of the method of nonviolent communication developed by M. Rosenberg. Having mastered his four basic rules, people learn to speak so that the interlocutor can hear and understand him. As a result, communication will become effective.*

**Keywords:** *the concept of nonviolent communication, violent communication, skills of nonviolent communication, observing without judgment, identifying and expressing feelings, taking responsibility for one's own feelings, asking without demands.*

## МЕТОДИКА ОЦЕНКИ МОТИВОВ ЛИДЕРСКОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

*д-р психол. наук, проф. А.Н. НИКОЛАЕВ*  
(Псковский государственный университет)  
*Л.В. АНУФРИЕНКО*

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)  
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9601-9328>

*Данная статья отражает главным образом процесс и результаты разработки средства измерения склонности к лидерскому поведению. В качестве аксиомы здесь можно принять положение о зависимости такого поведения от мотивов поведения человека как лидерского, а точнее – от отдельных групп мотивов и мотивировки в целом. Учитывая то обстоятельство, что в педагогической деятельности школьных учителей, как оказалось, востребованным явилось выполнение ими функций лидера, то создание такой методики актуально, целесообразно и необходимо. Процедура разработки методики включала в себя комплекс традиционных мер, а именно поиск признаков мотивировки на проявление лидерских качеств, подбор формы опросника и стандартизацию методики путем определения ее точности, надежности и валидности.*

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, лидерское поведение, признаки лидера, мотивировка, группы мотивов, стандартизация методики.

**Введение.** Название статьи может вызвать вопрос: если сама специфика педагогической деятельности требует от учителя лидерского поведения, то нужно ли специально формировать мотивы такого поведения? Ответ однозначный: нужно.

Каждый педагог в своей профессиональной деятельности выполняет ряд лидерских функций, но это функции лидера формального, которые проявляются совершенно иначе и менее эффективно, чем у лидера неформального. Поведение формального лидера в педагогической деятельности приводит его учеников (последователей) к формальному выполнению учебных действий, не формирует у учащихся мотивации к учебной деятельности. Если педагог выполняет лишь функции управления, прописанные в нормах и законодательстве, то он, скорее, руководитель, чем лидер [1]. Неформальное влияние на учащихся основано на авторитетности и значимости педагога, когда его информация не только принимается, но и одобряется всеми последователями, т.е. учениками.

**Основная часть.** Совокупность мотивов какой-либо деятельности Е.П. Ильин предложил называть мотивировкой, а не мотивацией, поскольку последняя включает в себя все, что побуждает к деятельности (ценностные ориентации, потребности, цели и др.) [2]. С таким предложением трудно не согласиться.

Ранее было доказано, что в число компонентов неформального лидерского поведения учителей входят: мотивировка стать лидером, реализация мотивов стать лидером, лидерский потенциал, реализация лидерского потенциала, инструментальное лидерское поведение и ориентация на самостоятельное проявление лидерства в целом. Кроме того, были вычислены корреляционные взаимосвязи между этими компонентами, и оказалось, что теснее всего с другими компонентами связан показатель мотивировки стать лидером (по среднему значению коэффициентов корреляции;  $P \leq 0,001$ , т.е. при 99,9% достоверности) [3].

Если потребности человека отвечают на вопрос «что он хочет», то мотив или несколько мотивов объясняют причину потребности и отвечают на вопрос «почему человек это хочет?». Мотив представляет собой осознанное влечение. Из этого следует, что человек может свободно назвать свои мотивы, объяснить их и даже оценить значимость для него того или иного мотива. Сказанное позволяет утверждать, что для выяснения мотивов поведения и/или деятельности целесообразно использовать опросные методики.

Однако разработка методик исследования мотивов имеет некоторые скрытые сложности, что, во-первых, объясняется большим их числом [4]; во-вторых, мотивы относительно динамичны (могут как усиливаться, так и ослабевать) [5; 6]; в-третьих, они могут быть как мелкими, так и глобально крупными [7; 8]. Сказанное затрудняет их подбор для включения в текст опросника в качестве показателей мотивировки.

В таком случае многие из мотивов можно объединить в группы и выделить основные мотивировки. По такому принципу А.Н. Николаевым были созданы методики исследования вначале мотивов спортивной деятельности, затем тренерской деятельности, профессиональной педагогической деятельности, а потом модификации методики исследования мотивов профессиональной педагогической деятельности [9].

Результаты, полученные с помощью такой методики, можно будет интерпретировать как определение предикторов лидерского поведения, что позволит прогнозировать успешность профессиональной деятельности будущих педагогов [10]. Это так. Поскольку прежде было выявлено, что высокая выраженность компонентов мотивировки лидерского поведения прямо и опосредованно оказывает положительное влияние на показатели успешности педагогической деятельности [3; 11]. Кроме того, определение компонентов такой мотивировки позволит построить наиболее эффективную технологию формирования и повышения их уровня.



Обращение к специальной литературе для поиска методик на выявление мотивов лидерского поведения, показало, что таких нет.

Все сказанное выше говорит о высокой *актуальности* разработки такой методики.

Разработка методик, построенных на методе письменного стандартизированного шкального опроса, призывает объединить определенное число относительно часто встречающихся мотивов проявления лидерского поведения в группе, в данном случае – в учебном классе. Такое объединение позволяет сосредоточиться на основных признаках, стабильно выражающихся мотивировках.

Классификация располагает возможностью получить семь групп мотивов, поясняющих причины проявлений лидерского поведения, т.е. того, что может привлекать педагога в нем. В них вошли следующие мотивировки: сам *процесс* лидерского поведения на занятиях, высокий *статус лидера*, *самосовершенствование*, *более широкое и глубокое общение*, выполнение *профессионального долга*, получение *материального вознаграждения* (опосредованно), достижение более высокого *педагогического результата* и *лидерское поведение в целом*. Эти восемь показателей и должны стать основными, получаемыми с помощью данной методики.

Методика Л.В. АНУФРИЕНКО и А.Н. НИКОЛАЕВА  
для исследования мотивов лидерского поведения педагогов (МЛПП)

Уважаемый педагог!

Целью опроса является выявление важности для педагогов проявлять лидерское поведение.

Инструкция: постарайтесь как можно точнее **оценить причины**, ситуации и обстоятельства, которые побуждают **проявлять черты лидера**. Оцените, что привлекает вас выполнять действия лидера в учебном классе. Оцените, пожалуйста, каждое из утверждений, приведенных в таблице, и ответ (соответствующий балл) впишите в графу «Баллы». Гарантируем полную анонимность Ваших ответов. Заранее выражаем глубокую благодарность за помощь, которую Вы оказали в проведении исследования.

Вот варианты ответов:

- |  |   |
|--|---|
| 1 – Совершенно не согласен(на)                   | 6 – Согласен(на), но с большими оговорками. |
| 2 – Не согласен(на).                             | 7 – В основном согласен(на).                |
| 3 – Не согласен(на), хотя и не уверен(а) в этом. | 8 – Согласен(на).                           |
| 4 – Скорее не согласен(на), чем согласен(на).    | 9 – Совершенно согласен(на).                |
| 5 – Скорее согласен(на), чем не согласен(на).    |   |

№	Меня, как педагога, побуждает к лидерскому поведению следующее	Баллы
1	Лидерские способности помогают мне организовать процесс обучения наиболее оптимальным путем	
2	Я люблю проявлять свои лидерские способности, – это повышает мою значимость	
3	Проявляя свои лидерские способности, я совершенствую свои навыки общения с учениками	
4	Умение быть лидером помогает мне удовлетворять мою потребность в общении	
5	Для эффективности педагогического процесса я должен(а) проявлять лидерские способности	
6	Проявление лидерских способностей часто поощряется материально	
7	Мои лидерские способности позволяют мне достигать поставленные цели	
8	Без лидерства учебный процесс был бы хаотичным	
9	Выполнение роли лидера помогает повышать мою востребованность обществом	
10	Развивая лидерские способности, я учусь влиять на окружающих	
11	Мне, как лидеру легче устанавливать контакты с новыми людьми для достижения поставленной цели	
12	Формальный лидер должен быть и неформальным лидером	
13	Я всегда стараюсь проявить свои лидерские способности, т.к. знаю, что за это получу «бонусы»	
14	Проявляя себя в качестве лидера, я могу быстро решить поставленную задачу	
15	Способность лидерства помогает мне мотивировать учащихся к достижению результатов	
16	Именно лидерство позволяет мне влиять на мнение моих учеников	
17	Моя склонность к лидерству помогает мне в работе с учениками	
18	Общаясь с учениками, я имею влияние на них	
19	Моя профессия требует проявления лидерских способностей	
20	Я всегда оказываю помощь коллегам в организации мероприятий, т.к. это материально поощряется	

21	Сложность поставленной задачи влияет на то, как я проявляю свои лидерские способности	
	Работая педагогом, иногда приходится делать, то, что <b>не нравится</b> :	
22	передавать слухи	
23	не выполнять обещаний	
24	скрывать собственные мысли	
25	говорить неправду	
26	говорить о вещах, в которых совсем не разбираюсь	
27	переживать раздражения к родителям учеников	
28	нарушать дисциплину, когда нет руководителей	
	Мотивировка стать и быть неформальным лидером класса в целом	

Ключ обработки «сырых» данных включает в себя учет значимости каждого мотива, полученной с помощью экспертной оценки шестью экспертами – преподавателями социальной и общей психологии:

1) ключ к обработке данных по вопросам на **искренность ответов**. Это утверждения под №№ 22–28. Если сумма баллов достигает 30, то ответы считаются заполненными невнимательно или являются неискренними и бланк ответов далее не обрабатывается;

2) ключ к обработке данных по вопросам **мотивировки лидерского поведения** в профессиональной деятельности педагогов (таблица).

Таблица. – Ключ к обработке данных по вопросам мотивировки лидерского поведения в профессиональной деятельности педагогов

Мотивировка	Номера ответов	Результат
Сам <b>процесс</b> лидерской деятельности	1, 8, 15	$1 \times 1,36 + 8 \times 1,32 + 15 \times 1,69 =$
<b>Высокий статус</b> лидера	2, 9, 16	$2 \times 1,14 + 9 \times 1,67 + 16 \times 1,55 =$
<b>Совершенствование</b> признаков лидера	3, 10, 17	$3 \times 1,58 + 10 \times 1,62 + 17 \times 1,24 =$
<b>Взаимодействие и общение</b>	4, 11, 18	$4 \times 1,54 + 11 \times 1,23 + 18 \times 1,53 =$
Качественное <b>выполнение долга</b> лидера	5, 12, 19	$5 \times 1,22 + 12 \times 1,57 + 19 \times 1,47 =$
<b>Материальное поощрение, привилегии</b>	6, 13, 20	$6 \times 1,12 + 13 \times 1,36 + 20 \times 1,21 =$
Достижение <b>результата</b> деятельности	7, 14, 21	$7 \times 1,54 + 14 \times 1,35 + 21 \times 1,28 =$
Лидерское поведение <b>в целом</b> :	1–21	Мотивировка = $\Sigma / 7 =$

Для выведения числовых значений каждой из мотивировок необходимо выполнить следующие действия:

1) зафиксировать число баллов, поставленных каждым из испытуемых;

2) числа, поставленные испытуемыми по поводу каждой из семи оценок мотивов нужно умножить на коэффициент значимости соответствующего мотива. Так, например, мотивировка «взаимодействия и общения» (4-я по списку), где испытуемый поставил оценки: мотив 4 – 5 баллов  $\times 1,54 = 7,7$  балла; мотив 11 –  $8 \times 1,23 = 9,84$ ; мотив 18 –  $6 \text{ баллов} \times 1,53 = 9,18$ . Складываем:  $7,7 + 9,84 + 9,18 = 26,72$  балла. Для получения среднего арифметического значения полученную сумму разделим на 3, т.е.  $26,72 : 3 = 8,91$  балла.

Сразу следует отметить, что при апробации методики по всем семи мотивировкам у 28 испытуемых было получено нормальное распределение, а коэффициент вариации ( $v$ ) не превышал 30%.

Определение мотивировки в целом также сводится к нахождению среднего арифметического отдельных мотивировок.

Стандартизация методики определяла ее точность, надежность и валидность, что потребовало проведения большого числа пилотажных исследований, которая проводилась при опросе в формате онлайн, правда, преподавателей вузов (27 чел.).

Точность – с помощью вычисления коэффициентов вариации на каждый вопрос в отдельности, при выполнении требования:  $v \leq 2/3$  от 100%, т.е. от 33%. Во всех случаях коэффициенты вариации были ниже 33%.

Надежность – с применением повторного исследования через 5 месяцев (в начале 2-го семестра и в период его окончания). По всем группам мотивов были получены коэффициенты корреляции с достоверностью 99%.

Валидность – с помощью самооценки каждой из групп мотивов, т.е. оценки каждой мотивировки в целом, с последующим нахождением коэффициентов корреляции между числовыми рядами оценок каждой мотивировки и интегрированных оценок признаков каждой мотивировки. Оказалось, что линейная корреляционная связь статистически достоверна, т.е. коэффициенты корреляции превышали 99% ( $n = 27$ ;  $r = 0,52$  при  $p \leq 0,01$ ).

По отношению к данным, полученным с помощью этой методики, их можно еще перевести в стэны (в стандартные баллы) с десятичной разрядностью.

Расчет нормативных значений не проводился, поскольку методика может быть использована для исследования мотивировки лидерского поведения, для ее диагностики и у других типов педагогических профессий. Поэтому оценку такой мотивировки можно выводить только в сравнительном плане по отношению к другим вариантам педагогических профессий.

Исследование мотивировки лидерского поведения у отдельной группы педагогов может осуществляться в сравнении – отдельных педагогов по отношению с числовыми показателями этой группы.

Обсуждение полученных результатов исследования не требуется, поскольку полученные данные могут восприниматься как практически значимый научный факт.

**Заключение.** Таким образом, создана методика, позволяющая в числовом выражении определить меру выраженности высокозначимого в педагогических профессиях показателя – мотивировки лидерского поведения.

Полученную методику можно использовать как для научного исследования, так и для практической деятельности, т.е. для диагностики. В этом случае данную методику можно называть тестом.

Данные, полученные с помощью этой методики, целесообразно использовать в тех учебных заведениях, где внедряется гуманистический стиль взаимодействия педагогов с учащимся, где приветствуется ориентация педагогов на формирование в себе качеств неформального лидера.

Направление дальнейших научных исследований по тематике проявления у педагогов склонности к неформальному лидерству может строиться на выявлении возможных связей между мотивировкой лидерского поведения и стилей педагогической деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Евтихов О.В. Тренинг лидерства. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
3. Ануфриенко Л.В. Компоненты лидерского поведения учителей и особенности их взаимосвязей / Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер. Психол.-пед. науки. – 2020. – Вып. 11. – С. 48–56. DOI: <https://elib.psu.by/handle/123456789/30214>
4. Зеличенко А.И., Шмелев А.Г. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. – 1987. – № 4. – С. 33–43.
5. Ильина Н.Л. Динамика мотивации на протяжении спортивной карьеры: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – СПб., 1998. – 183 л.
6. Занюк С.С. Психология мотивации. – Киев: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. – 352 с.
7. Взаимосвязь мотивации и эмоций в физкультурно-спортивной деятельности / Б.П. Яковлев, Г.Д. Бабушкин, Е.Г. Бабушкин и др. // Теория и практика физ. культуры. – 2013. – № 2. – С. 87–89.
8. Тропников В.И. Структура и динамика мотивов спортивной деятельности (на примере тяжелой атлетики, бокса и гандбола): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – Л., 1989. – 14 с.
9. Николаев А.Н. Модификация методики исследования мотивов профессиональной педагогической деятельности // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер. Психол.-пед. науки. – 2021. – Вып. 13. – С. 81–88.
10. Современная психология мотивации: сб. / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
11. Бодро В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.

Поступила 04.10.2023

### THE METHOD FOR EVALUATING MOTIVES OF TEACHER'S LEADERSHIP BEHAVIOR

A. NIKOLAEV

(Pskov State University)

L. ANUFRYIENKA

(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

*This article reflects the process and results of developing a tool (a method) to measure leadership behavior. There exists the dependence between the leadership behavior and motives for such a behavior; more precisely, the dependence rests upon some separate groups of motives as well as upon the motivation in general. Given the fact that at schools, teacher's pedagogical activity includes leadership, the creation of such a methodology is very important, appropriate, and necessary. The procedure for developing the method has included a set of traditional measures, namely, finding the evidence of leadership motivation; selecting a questionnaire form; and standardizing the method by determining its accuracy, reliability and validity.*

**Keywords:** pedagogical activity, leadership behavior, signs of a leader, motivation, groups of motives, standardization of the method.

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-84-89

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЯВЛЕНИЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Д.Г. ОДИНЕЦ, Н.Н. СТРУНИНА

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

*Представлены результаты эмпирического исследования проявлений перфекционизма у подростков, а также взаимосвязи перфекционизма и взаимоотношений с родителями в подростковом возрасте. Установлено, что учащиеся знакомы с понятием «перфекционизм», почти у половины опрошенных выявлен высокий уровень перфекционизма, ориентированного на себя. Выявлена значимая положительная корреляционная связь между некоторыми проявлениями перфекционизма и взаимоотношениями с родителями в подростковом возрасте.*

**Ключевые слова:** перфекционизм, позитивный интерес, директивность, враждебность, автономия, непоследовательность.

**Введение.** Термин «перфекционизм» используется для описания разных явлений и имеет много значений. Если давать определение перфекционизма простыми словами, то можно сказать, что это намеренное стремление добиться идеала во всех сферах жизни [1]. Современная наука под перфекционизмом понимает психологическую характеристику, включающую в себя высокие требования, предъявляемые личностью к себе, своей деятельности, другим людям и миру в целом [2].

Проблема изучения перфекционизма разрабатывалась многими зарубежными (А. Адлер, Д. Бернс, Г. Флетт, Р. Фрост, Д. Хамачек, М. Холендер, П. Хьюитт) и отечественными (Н.Г. Гаранян, С.Н. Ениколопов, М.В. Ларских, А.Б. Холмогорова, А.А. Ясная) учеными-психологами. Тем не менее, его природа остается открытым вопросом.

По мнению ряда ученых, перфекционистская ориентация начинает формироваться очень рано. При этом важными факторами выступают факторы семейного воспитания [3]. В подростковом возрасте, одном из самых сложных периодов в становлении личности, когда подростки пытаются найти свое место и интерес в жизни, когда их повсюду преследуют напоминания, что можно быть лучше, легко стать перфекционистом. В этот период огромное значение имеет стиль семейного воспитания. Он определяется совокупностью эмоциональной позиции и поведения родителей по отношению к ребенку и выражается в использовании определенных методов педагогического воздействия [4; 5; 6; 7].

Е. Шафер на основе трех факторов: принятия, психологического контроля и скрытого контроля, выделил пять стилей семейного воспитания: позитивный интерес, директивность, враждебность, автономия и непоследовательность [8].

Настоящая работа предполагает изучение понимания перфекционизма подростками, а также проявления у них перфекционистских установок и их взаимосвязи с воспитательными установками и методами воспитания родителей.

**Основная часть.** *Цель исследования* – изучить взаимосвязь проявлений перфекционизма и взаимоотношений с родителями в подростковом возрасте.

*Гипотеза исследования:* существует взаимосвязь между воспитательными установками родителей и особенностями проявления перфекционизма у подростков.

*Выборка исследования* составила 70 учащихся гимназии в возрасте от 14 до 17 лет.

*Процедура исследования.* Методы исследования: организационный (сравнительный метод); эмпирический (тестирование, опрос); метод обработки эмпирических данных (критерий ранговой корреляции Спирмена); интерпретационный (структурный метод). Статистическая обработка данных производилась с помощью программы STATISTICA 10.

*Методики исследования:* для изучения представлений учащихся гимназии о перфекционизме использовалась авторская анкета. Для диагностики выраженности перфекционизма использовалась Многомерная шкала перфекционизма (МШП – MPS) П.Л. Хьюитта и Г.Л. Флетта. Для определения особенностей взаимоотношений подростков с родителями использовался тест «Подростки о родителях» ADOR (автор Е. Шафер, модификация З. Матейчика и П. Ржичана).

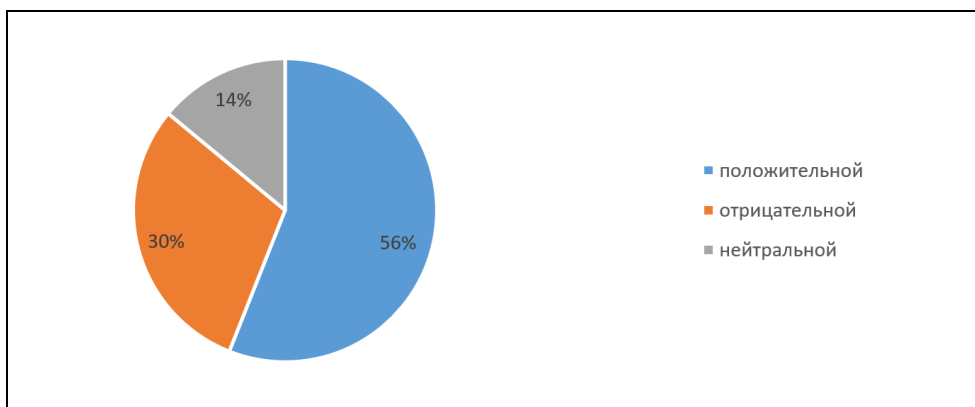
*Результаты и их обсуждение.* На первом этапе исследования было проведено анкетирование учащихся ГУО «Гимназия № 1 г. Новополоцка». В ходе анкетирования было опрошено 70 человек: 29 мальчиков и 41 девочка, учащиеся 9–11 классов.

Прежде всего мы решили проверить, знают ли учащиеся, что значит слово «перфекционизм»? Результаты анкетирования показали, что все опрошенные знакомы с данным понятием. Следующий вопрос анкеты был направлен на выяснение того, как респонденты представляют перфекциониста.

Следует отметить, что в большинстве ответов фигурирует слово «идеал», т.е. перфекционист, в понимании опрошенных, является человеком, который постоянно стремится к «идеалу». Также респонденты часто упоминали в описании такие слова, как «порядок», «точность» и «правильность».

Таким образом, учащиеся понимают смысл слова «перфекционизм» и имеют общие представления о том, кто такой перфекционист.

Нас также интересовало, как респонденты воспринимают перфекционизм – положительно или отрицательно, и почему. Этот вопрос был включен в анкету, и результаты исследования представлены на рисунке.



**Рисунок. – Характеристика перфекционизма как черты (ответы учащихся, в %)**

Согласно рисунку 1, 39 человек (56%) считают перфекционизм положительной чертой личности. Свое мнение они обосновали следующим образом:

- Стремление к высокому результату – это хорошо.
- Человек стремится к самосовершенствованию.
- Всегда все должно человека удовлетворять.
- Помогает быть организованным, следовать своим принципам, располагает внешним видом, но из минусов – иногда мешает расслабиться.
- Чаще всего сложные ситуации требуют максимальной концентрации для успешного выполнения. Желание же делать это правильно и идеально поможет сделать работу наиболее качественно. Для других это способ умиротворения и создания гармонии в душе.
- Помогает достигнуть большего, но в нормальном его проявлении.
- Помогает жить легче.
- Все всегда на своем месте, идеально, распланировано и т.д.
- Я сам отчасти перфекционист.
- Потому что человек стремится к лучшему, к лучшей версии себя (но без вреда себе).
- Перфекционист будет последователен в своих действиях, в какой-то степени я и себя таким считаю.
- Это положительная черта, если применяется с умом.
- Нужно всегда стремиться к лучшему и хотеть большего.
- Стремиться к идеалу, видеть себя будущим идеалом, постоянно работать над собой, строить атмосферу совершенства – утопичное чудо, разве это не прекрасно?
- Человек стремится к идеальному, полноте выполненной задачи или работы.
- Почему бы и нет.
- Это нужная черта характера, но когда немного или чуть-чуть, потому что когда ее много, можно переборщить.
- Перфекционист будет всегда делать все до конца, аккуратно и тщательно.
- Красиво.
- Это вырабатывает дисциплину и стремление к лучшему.
- Делают все как можно лучше, но иногда эта черта характера раздражающая.
- У этого человека все по плану, по порядку.
- Я считаю, что это хорошо, потому что человек всегда знает, где что лежит, у него порядок везде. Но главное не быть сверхперфекционистом, потому что тогда это уже болезнь.
- Человек доводит все до конца и идеала.
- У этого человека всегда идеально чисто дома, он очень много работает.
- У человека порядок в голове и в его окружении.
- Лучше все делать идеально, чем не делать ничего.
- Ты более ответственно относишься к своей работе.

- Это хорошо, что человек за всем смотрит.
  - По моему мнению, эта черта личности подразумевает аккуратность, обязанность, ответственность, целеустремленность.
  - Помогает добиваться успеха.
  - Человек лучше выполняет свою работу.
- 21 человек (30%) посчитали перфекционизм негативной чертой личности, и вот почему:
- Можно переусердствовать.
  - Это раздражает.
  - Мир не идеален, поэтому сложно придерживаться этого качества.
  - Некоторым людям это мешает жить. А также мешает жить другим.
  - Если человек слишком заиклен на доведении всего до идеала, то это может мешать ему.
  - Мешает жить спокойную жизнь (по себе знаю).
  - Не позволяет человеку расслабиться в ведении некоторых дел.
  - По сути, человек, имеющий перфекционизм, всегда живет с еще одним человеком-контролером, который оценивает каждое действие. Это тяжелая эмоциональная нагрузка.
  - Именно перфекционизм может быть проблемой для человека. Стремление к идеалу в этом неидеальном мире может свести с ума.
  - Иногда эта черта личности раздражает окружающих.
  - Если ты всегда будешь стремиться к самому идеальному, ты можешь сойти с ума.
  - Перфекционисты стремятся сделать все идеально, из-за этого присутствует чувство тревожности, если что-то не так.
  - В основном перфекционизм может быть положительной чертой личности, но я считаю, что больше это отрицательная черта. Потому что стараться быть идеальным во всем – плохо, особенно когда мозг уже настроен только на максимальный процент выполнения.
  - Не составим с характеристиками других людей, их интересами.
  - Таким людям тяжело жить из-за навязчивых мыслей.
  - Таким людям тяжело жить.
  - Мир неидеален, перфекционистам неприятно в нем жить.
  - Перфекционизм может вредить человеку.
  - Не нужна излишняя точность, ведь она нужна не везде.
- Отметим, что в данном вопросе анкеты мы предложили выбрать всего лишь из двух вариантов: положительная черта личности либо отрицательная черта личности. Однако нашлись респонденты, а именно 10 человек (14%), которые ответили, что перфекционизм является «чем-то средним», и некоторые обосновали свою позицию следующим образом:
- Перфекционизм заставляет тебя делать все идеально, что отчасти идет на пользу, т.к. идеальная работа – это хорошая работа, но это требует много сил и убивает человека морально и физически.
  - В каких-то ситуациях перфекционизм поможет добиться успеха, достигнуть высокого результата, но, возможно, человек будет стараться довести до идеального состояния ценой своего здоровья.
  - Сильный перфекционизм может привести к частой агрессии, раздражительности, что вредит человеку, а, с другой стороны, заставляет человека делать что-то лучше, быть лучше.
  - Перфекционист – это человек, у которого везде порядок и равномерность. Довольно хорошая черта, но если она достигает фанатизма, человек может довести себя до нервных срывов. Делать все идеально в мире невозможно.
  - Человек исполнительный, все выполняет, однако эта черта мешает ему и приводит к срывам.
  - В быту, может, и сможет помочь, но зачастую создает лишь больший беспорядок.
  - Потому что в какой-то ситуации это может быть уместно, в каких-то нет. Тем более, перфекционизм бывает назойливым и чрезмерным.
  - Излишнее желание делать все идеально может привести к страхам и тревоге.
- Исходя из результатов анкетирования, учащиеся хорошо понимают, что такое перфекционизм и имеют представления о его проявлениях. Однако мнения среди респондентов относительно того, является перфекционизм положительной или отрицательной чертой, очень разнятся.
- На втором этапе исследования было проведено тестирование учащихся с использованием Многомерной шкалы перфекционизма (МШП – MPS) П.Л. Хьюитта и Г.Л. Флетта. Это тестирование позволило выявить, что 5 учащихся (что составляет 7% от общего числа участников исследования) обладают высоким уровнем перфекционизма. Для них характерна склонность к следующим проявлениям:
- нереалистично высокие стандарты, стремление к недостижимым в имеющихся реалиях целям;
  - личная самооценка – исключительно только через достижения и продуктивность;
  - частое сравнение себя с окружающими не в свою пользу;
  - уважают себя, если достигли поставленных целей, но в случае неудачи свойственно чувствовать свою бесполезность и беспомощность.

В силу описанных выше причин перфекционисты предпочитают избегать ситуаций, в которых они могут потерпеть неудачу, либо ситуаций, в которых возможна зависимость от других людей, чтобы поддерживать образ идеальности.

Результаты опроса также показали, что 48,6% учащихся рассматривают себя как объект постоянного улучшения. Их собственные стандарты и идеалы касаются всего: интеллект, социальное положение, физическая форма... В этом кроется опасность предрасположенности к невротическим и депрессивным расстройствам, расстройствам пищевого поведения.

Ряд учащихся (7,1%) считают, что они должны соответствовать высоким ожиданиям и стандартам социального окружения. В случае этого соответствия их поведение и поступки будут одобрены. Такой же процент учащихся направляет свой перфекционизм на окружающих, проявляя требовательность и нежелание прощать ошибки других.

Только 4,2% учащихся имеют низкий уровень перфекционизма, ориентированного на себя. Для этой группы респондентов характерно следующее:

- отсутствие высоких личных стандартов;
- минимум критики себя;
- отсутствие стремления к самосовершенствованию.

Для 10% учащихся с низким уровнем перфекционизма, ориентированного на окружающих, характерна терпимость к ошибкам других, отсутствие требований от окружающих высоких стандартов.

Низкий уровень выраженности социально предписанного перфекционизма у 8,6% респондентов свидетельствует о нежелании соответствовать стандартам социального окружения, спокойном отношении к негативной оценке.

У большинства учащихся уровень перфекционизма соответствует средним значениям, что означает, что они стремятся к совершенству, но наслаждаются процессом и улучшением результатов своего труда.

Итак, практически у половины респондентов, принявших участие в исследовании, высокий уровень перфекционизма, ориентированного на себя.

На данном этапе исследования также было проведено опрос учащихся-подростков по методике «Подростки о родителях» ADOR (автор Е. Шафер, модификация З. Матейчика и П. Ржичана). Данный опрос позволил выявить установки родителей, их поведение и методы воспитания такими, какими их видят дети в подростковом возрасте.

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что 68,6% принявших участие в исследовании учащихся считают, что матери проявляют к ним выраженный позитивный интерес. 54,2% респондентов отмечают высокий позитивный интерес со стороны отца. Позитивный интерес основан на психологическом принятии матери и отцом своих детей, основанном на доверии. В этих семьях дети чувствуют себя любимыми, нужными и ощущают поддержку со стороны родителей.

15,7% опрошенных считают, что их матери часто директивны в воспитании. В отношении отцов данный показатель составил 8,6%. Директивность матери и отца подростки понимают по-разному. Так, относительно матери директивность чаще видят в формировании чувства вины у подростка, ее стремлении полностью взять на себя ответственность за ребенка. Проявление директивности отца обычно оценивают как стремление к лидерству за счет отцовского авторитета, который подчеркивается достижениями отца и стремлением доминировать в общении.

Лишь 2,9% опрошенных отметили выраженную враждебность матери и 5,7% выраженную враждебность со стороны отца. Подростки оценивают своих родителей как чрезвычайно строгих, даже жестких и агрессивных по отношению к ним.

54,2% принявших участие в исследовании учащихся отметили высокую автономность со стороны матери, 60% – со стороны отца. Данные подростки считают, что родители воспринимают их как личностей с чувствами, мыслями, представлениями и побуждениями. В воспитательных мерах родители снисходительны и нетребовательны. В данном возрастном периоде это очень ценится подростками, поскольку они хотят, чтобы к ним относились как ко взрослым.

8,6% учащихся отмечают непоследовательность воспитательных мер, применяемых матерями, 5,7% – отцами. Непоследовательность оценивается подростком как некое чередование деликатности, чрезмерного альтруизма и недоверчивой подозрительности, и он никогда не знает, как отреагируют родители на ту или иную ситуацию.

Таким образом, наиболее часто наблюдаются следующие особенности поведения родителей по отношению к подросткам: позитивный интерес и автономия. Директивность, враждебность и непоследовательность в воспитании встречаются реже. По-разному оцениваются вовлеченность матери и отца в отношения с подростком. Как правило, матерей оценивают как более вовлеченных. Для отношений с отцами в большей степени присуща эмоциональная дистанция, жесткость, ригидность; для отношений с матерью – близость, привязанность, мягкость, поиск компромиссных решений.

Для определения взаимосвязи проявлений перфекционизма и поведения родителей по отношению к подросткам был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена с использованием программы STATISTICA 10. Коэффициент рангов Спирмена позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками. Полученные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «Интегральная шкала перфекционизма», «Автономность (мать)», «Позитивный интерес (отец)», «Автономность (отец)» и «Непоследовательность (отец)» у учащихся

Переменные	$r$	$p$
Интегральная шкала перфекционизма / Автономность (мать)	0,26	0,03
Интегральная шкала перфекционизма / Позитивный интерес (отец)»	0,26	0,03
Интегральная шкала перфекционизма / Автономность (отец)	0,28	0,02
Интегральная шкала перфекционизма / Непоследовательность (отец)	0,25	0,04

Примечания:  $r$  – коэффициент ранговой корреляции Спирмена;  $p$  – уровень значимости.

Согласно таблице 1, между переменными «Интегральная шкала перфекционизма», «Автономность (мать)», «Позитивный интерес (отец)», «Автономность (отец)» и «Непоследовательность (отец)» слабая положительная корреляция при уровне статистической значимости  $p < 0,05$ . Гипотеза подтвердилась частично, т.е. чем больше автономности со стороны матери и отца, позитивного интереса со стороны отца и непоследовательности применяемых отцом воспитательных мер по отношению к подростку, тем выше уровень перфекционизма у учащегося.

Для более детального изучения полученных результатов мы отдельно рассмотрели взаимосвязь особенностей проявления перфекционизма и поведения родителей по отношению к подросткам.

Для определения взаимосвязи перфекционизма, ориентированного на себя, и поведения родителей по отношению к подросткам использовался коэффициент Спирмена (ранговая корреляция) (таблица 2).

Таблица 2. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «Перфекционизм, ориентированный на себя», «Позитивный интерес (мать)», «Автономность (мать)», «Позитивный интерес (отец)» у учащихся

Переменные	$r$	$p$
Перфекционизм, ориентированный на себя / Позитивный интерес (мать)	0,30	0,01
Перфекционизм, ориентированный на себя / Автономность (мать)»	0,28	0,02
Перфекционизм, ориентированный на себя / Позитивный интерес (отец)	0,26	0,03
Интегральная шкала перфекционизма / Непоследовательность (отец)	0,25	0,04

Примечания:  $r$  – коэффициент ранговой корреляции Спирмена;  $p$  – уровень значимости.

Из таблицы 2 видно, что между переменными «Перфекционизм, ориентированный на себя», «Позитивный интерес (мать)», «Автономность (мать)», «Позитивный интерес (отец)» слабая положительная корреляция при уровне статистической значимости  $p < 0,05$ . В семьях, где оба родителя проявляют позитивный интерес к своим детям и матери проявляют автономность, у подростков более выражен перфекционизм, ориентированный на себя. Благодаря родительской поддержке возможно формирование доверительных отношений в детско-родительских отношениях. Подросток сам ставит перед собой цели, которых хочет достичь, и сам может выдвигать требования к себе и своему делу. И когда он получает положительный интерес, принятие, доверие со стороны родителей, которые к тому же предоставляют ему умеренную автономию, он чувствует себя взрослым и пытается подтвердить возложенное ему доверие.

Для определения взаимосвязи социально предписанного перфекционизма и поведения родителей по отношению к подросткам использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Полученные результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «Социально предписанный перфекционизм», «Непоследовательность (мать)» и «Непоследовательность (отец)» у учащихся

Переменные	$r$	$p$
Социально предписанный перфекционизм / Непоследовательность (мать)	0,27	0,02
Социально предписанный перфекционизм / Непоследовательность (отец)	0,33	0,00

Примечания:  $r$  – коэффициент ранговой корреляции Спирмена;  $p$  – уровень значимости.

Между переменными «Социально предписанный перфекционизм» и «Непоследовательность (мать)» слабая положительная корреляция при уровне статистической значимости  $p < 0,05$  (см. таблицу 3). Между переменными «Социально предписанный перфекционизм» и «Непоследовательность (отец)» умеренная положительная корреляция при уровне статистической значимости  $p < 0,05$ . Чем больше непоследовательности в воспитании со стороны родителей, тем более выражен социально предписанный перфекционизм. Не зная, как отреагируют родители на ту или иную ситуацию, подросток начинает подстраиваться под чувства и эмоции родителей, забывает о собственных желаниях, угождая родителям. Он чувствует, что получает признание только в случае полного соответствия предъявляемым требованиям, в противном случае – полное или частичное отвержение. Поэтому ему кажется, что и общество предъявляет к нему требования, которым он должен соответствовать, чтобы быть принятым.



Однако не было обнаружено достоверных взаимосвязей между перфекционизмом, ориентированным на других, и особенностями поведения родителей по отношению к подросткам. Остается неизученным, какое поведение родителей по отношению к подросткам формирует у них перфекционизм, ориентированный на других.

**Заключение.** Таким образом, исходя из результатов анкетирования, учащиеся хорошо понимают, что такое перфекционизм и имеют представления о его проявлениях. При этом наблюдается разнообразие мнений среди респондентов относительно того, является перфекционизм положительной или отрицательной чертой.

В результате эмпирического исследования понимания перфекционизма подростками, а также проявления у них перфекционистских установок и их взаимосвязи с воспитательными установками и методами воспитания родителей было обнаружено, что между переменными «Интегральная шкала перфекционизма», «Автономность (мать)», «Позитивный интерес (отец)», «Автономность (отец)» и «Непоследовательность (отец)» существует слабая положительная корреляция: чем больше автономности со стороны матери и отца, позитивного интереса со стороны отца и непоследовательности применяемых отцом воспитательных мер по отношению к подростку, тем выше уровень перфекционизма у учащегося.

Между переменными «Перфекционизм, ориентированный на себя», «Позитивный интерес (мать), «Автономность (мать)», «Позитивный интерес (отец)» обнаружена слабая положительная корреляция: в семьях, где оба родителя проявляют позитивный интерес к своим детям и матери предоставляют автономность, у подростков более выражен перфекционизм, ориентированный на себя.

Между переменными «Социально предписанный перфекционизм» и «Непоследовательность (мать)» выявлена слабая положительная корреляция. Между переменными «Социально предписанный перфекционизм» и «Непоследовательность (отец)» – умеренная положительная: чем больше непоследовательность в воспитании со стороны родителей, тем более выражен социально предписанный перфекционизм.

При этом не зафиксировано наличие достоверных взаимосвязей между перфекционизмом, ориентированным на других, и особенностями поведения родителей по отношению к подросткам.

Исходя из эмпирического исследования можем сделать вывод, что гипотеза о существовании взаимосвязи между воспитательными установками родителей и особенностями проявления перфекционизма у подростков подтвердилась частично.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Монахова А.П. Перфекционизм [Электронный ресурс] / Teledoctor 24. – URL: <https://teledoctor24.ru/article/489-perfektsionizm/> (дата обращения 10.08.2023).
2. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Ильин Е.П. Работа и личность: трудоголизм, перфекционизм и лень. – СПб.: Питер, 2011. – 224 с.
4. Ларских М.В., Семенова Е.А. Влияние типа перфекционизма на учебную деятельность студента медицинской академии // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сб. докл. VIII-й Междунар. науч. конф. / Липецк (24 дек. 2011 г.). – Липецк: Гравис, 2012. — С. 225–232.
5. Ларских М.В., Удалых И.Ф. Зависимость уровня и типологии перфекционизма подростков от типа негармоничного воспитания в семье [Электронный ресурс] // Инновации в науке. – 2015. – № 45. – С. 119–126. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zavisimost-urovnya-i-tipologii-perfektsionizma-podrostkov-ot-tipa-negarmonichnogo-vozpitanija-v-semie> (дата обращения 14.08.2023).
6. Евенко С.Л. Особенности развития перфекционизма у подростков в зависимости от типа семейных отношений // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психол. науки. – 2014. – № 2. – С. 64–68.
7. Теплова Л.И., Шевчук А.А. Перфекционизм старших подростков и родительский стиль [Электронный ресурс] / Л.И. Теплова, А.А. Шевчук // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2021. – Т. 21, № 2. – С. 39–47. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_46653109\\_50727364.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46653109_50727364.pdf) (дата обращения 10.08.2023).
8. Ripple R.E., Biehler R.F., Gail A. Human development. – Boston, 1982. – 236 p.

Поступила 08.10.2023

### THE RELATIONSHIP BETWEEN PERFECTIONISM AND RELATIONSHIPS WITH PARENTS IN ADOLESCENCE

D. ODINETS, N. STRUNINA  
(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

*The article presents the results of an empirical study of the manifestations of perfectionism in adolescents, as well as the relationship between the manifestations of perfectionism and relationships with parents in adolescence. It was found that students are familiar with the concept of "perfectionism", almost half of the respondents revealed a high level of self-oriented perfectionism. A significant positive correlation was revealed between some manifestations of perfectionism and relationships with parents in adolescence.*

**Keywords:** perfectionism, positive interest, directionality, hostility, autonomy, inconsistency.

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-90-92

**РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ МАЛЬЧИКАМИ И ДЕВОЧКАМИ, УВЛЕКАЮЩИМИСЯ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ, В ПРОЯВЛЕНИИ АГРЕССИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ****С.В. ОСТАПЧУК, Я.В. МЯДЕЛЬ***(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)*

*Рассматриваются различия между мальчиками и девочками, увлекающимися компьютерными играми, в проявлении разных видов агрессии. Приводятся данные, полученные в ходе эмпирического исследования. Согласно его результатам, существует значимое различие между мальчиками и девочками в выраженности косвенной вербальной агрессии. Исследование способствует проведению профилактики среди подростков агрессивного поведения.*

**Ключевые слова:** *агрессия, косвенная вербальная агрессия, подростковый возраст, мальчики, девочки, компьютерные игры.*

**Введение.** Современный ребенок начинает взаимодействовать с цифровыми технологиями довольно рано. Кто-то начинает играть в простейшие игры еще в детском саду. И, возможно, нам не удастся найти младшего школьника, который бы не использовал Интернет для игры.

По данным статистического обзора, опубликованного Национальным статистическим комитетом Республики Беларусь в мае 2022 г., 92,3% детей в возрасте 6–17 лет пользуются Интернетом, причем 81,6% выходят в Интернет ежедневно [4]. Многие педагоги отмечают, что перемены в школе стали намного спокойнее, т.к. забрав свои телефоны после урока, дети начинают играть.

До сих пор идут обсуждения, есть ли какая-либо польза от компьютерных игр или они наносят вред тем, кто играет.

Исследование, проведенное в 2017 г. (University of Vermont, Burlington), показало, что у детей, играющих в видеоигры, по сравнению с теми, кто этого не делал, наблюдался небольшой уровень улучшения когнитивных функций [6]. Кроме того, было обнаружено, что в видеоиграх подростки осваивают пространственную, зрительную и зрительно-моторную координацию. Считается, что мозг обрабатывает все данные в игре (отслеживание позиции, скорости, направление и т.д.) и координирует действия с руками. Исследователи видеоигр утверждают, что развитие пространственных навыков способствует достижению успехов в СТЕМ-областях [6]. Наряду с этим в видеоиграх игрокам требуются быстрота мышления и точность, пристальное внимание, чтобы справиться с неожиданными изменениями в играх. Стратегические игры, такие как ролевые, помогают развивать способность решать проблемы [6]. Вряд ли кто будет спорить, что игра – это деятельность, имеющая цель и смысл. У каждого подростка своя цель в игре, однако цели не постоянны. Игры имеют активную креативную природу и часто высокую эмоциональную интенсивность.

Вместе с тем у видеоигр есть существенные недостатки. И один из них – повышенная агрессия игроков. Комплексный метаанализ, который включал более 100 исследований видеоигр, показал, что воздействие агрессивного содержания игр является причиной риска повышения агрессивного поведения [6]. Некоторые психологи уверены, что такого рода игры могут снизить вероятность просоциального поведения [1].

**Основная часть.** *Целью* нашего исследования стало изучение различий, связанных с полом, в проявлении агрессии у подростков, увлекающихся играми. Была построена гипотеза: мальчики и девочки, увлекающиеся играми, различаются в проявлении агрессии в подростковом возрасте.

В исследовании приняли участие 58 учащихся 8–10 классов ГУО «СШ № 12 г. Новополоцка» в возрасте от 13 до 16 лет, из них 26 девочек и 32 мальчика. Исследование проводилось с помощью опросника Е.П. Ильина, П.А. Ковалева «Агрессивное поведение» [2] и авторской методики на определение отношения подростков и их родителей к компьютерным играм.

Среднее время, которое подростки проводят за компьютерными играми ежедневно, было определено после обработки результатов нашего опросника (рисунок 1).

Согласно рисунку 1, 46% подростков относятся ко второму уровню, т.е. они проводят за компьютерными играми в среднем от 2 до 6 ч в день; 36% – к первому уровню, т.е. они проводят за компьютерными играми до 2 ч в день; 18% относятся к третьему уровню, т.е. они проводят за компьютерными играми более 6 ч в день.

Уровни по времени, выделенные, основаны на исследованиях, в которых утверждается, что норма составляет 3–5 ч [5].

Проверка гипотезы производилась при помощи эмпирической обработки сырых баллов посредством подсчета критерия Манна–Уитни. Результаты представлены в таблице 1. По ее данным уровень значимости относительно переменных «Пол» и «Косвенная вербальная агрессия» равен 0,03, что говорит о значимости различий, т.к.  $p < 0,05$ . Следовательно, гипотеза подтвердилась частично.

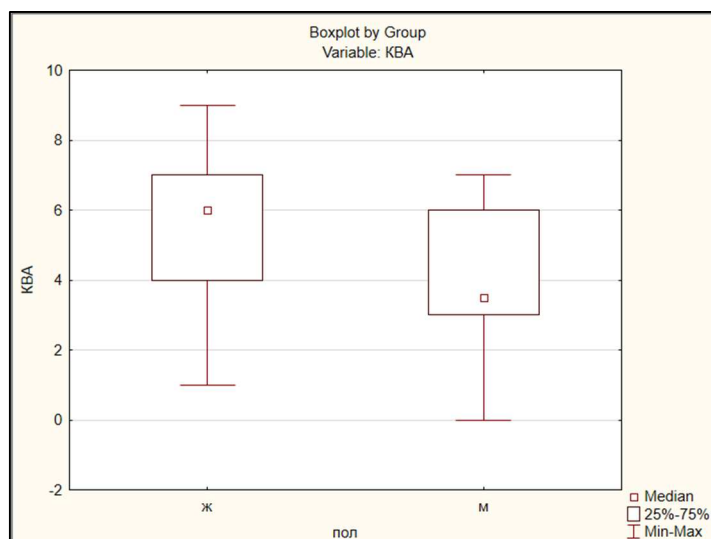
Таким образом, полученные результаты указывают на то, что мальчики и девочки, увлекающиеся компьютерными играми, имеют значимые различия в проявлении только косвенной вербальной агрессии. Более подробно рассмотреть данное различие нам поможет ящичная диаграмма (рисунок 2).



**Рисунок 1. – Среднее время, которое подростки проводят за компьютерными играми ежедневно**

Таблица 1. – Расчет критерия Манна–Уитни для переменных «Пол» и «Прямая физическая агрессия», «Косвенная физическая агрессия», «Прямая вербальная агрессия», «Косвенная вербальная агрессия»

Переменные	Критерий Манна–Уитни	Уровень значимости
Пол / Прямая вербальная агрессия	409,00	0,92
Пол / Косвенная вербальная агрессия	275,00	0,03
Пол / Прямая физическая агрессия	324,50	0,15
Пол / Косвенная физическая агрессия	361,00	0,39



**Рисунок 2. – Различия мальчиков и девочек, увлекающиеся компьютерными играми, по уровню выраженности косвенной вербальной агрессии**

*Примечание:* КВА – косвенная вербальная агрессия.

На рисунке 2 видно, что наиболее выражено проявление косвенной вербальной агрессии у девочек-подростков.

Косвенная вербальная агрессия – это агрессия, окольным путем направленная на другое лицо, а также агрессия, которая ни на кого не направлена [3]. Она может проявляться по-разному:

- 1) в виде жалоб;
- 2) демонстративного крика, направленного на устрашение сверстника;
- 3) агрессивных фантазий [1].

Данные формы проявления направлены на угрозы или обвинения в адрес сверстника, выражаемые в различных высказываниях. Также сюда можно отнести слухи, сплетни, злословие, шутки.

Исследование Тани Рейнолдс, опубликованное в журнале «Journal of Experimental Social Psychology», показало, что юные девушки в той же мере, что и взрослые женщины, падки до злословия о других девушках; они готовы распространять информацию, порочащую репутацию, если девушка красива, модно одета; кроме того, чем более девушка в целом склонна к конкуренции, тем охотнее она распускает слухи [7]. По данным М.М. Лепешинной, девушки-подростки сильнее предрасположены ко лжи и сплетням, чем мальчики того же возраста [3].

На наш взгляд, более выраженная косвенная вербальная агрессия у девочек по сравнению с мальчиками может быть связана с особенностями воспитания детей, т.к. в нашем обществе разнятся подходы к воспитанию мальчиков и девочек.

Агрессия – часть жизни, она присуща каждому человеку в той или иной степени. Ребенок, сталкиваясь с негативными чувствами (в т.ч. и с агрессией), пробует с ними справиться, и на этом пути встречает социальное одобрение или неодобрение. Так, например, если какой-либо ребенок возьмет без спроса любимую игрушку какой-либо маленькой девочки и она выразит свое недовольство, ударив обидчика (проявление прямой физической агрессии), или обозвав его (проявление прямой вербальной агрессии), или бросив на пол игрушку, принадлежащую обидчику (проявление косвенной физической агрессии), то ей обязательно скажут, что это неподобающее для девочки поведение или, что хуже, так ведут себя только мальчики. Если на месте ребенка рассматривать девочку, которая в данном случае пойдет и пожалуется (проявление косвенной вербальной агрессии), то никакого порицания в ее сторону от взрослых не поступит. А теперь представим на месте ребенка мальчика – получим обратную ситуацию. Мальчика вряд ли сильно осудят за то, что он кого-то ударит, обзовет или сломает чью-то игрушку: это же мальчик, они все такие, а на жалобу ответят, что только девочки ябедничают. В настоящее время ситуация относительно гендерного воспитания меняется, однако гендерные стереотипы в воспитании детей еще сильны.

**Заключение.** На наш взгляд, девочкам, увлекающимся компьютерными играми, наиболее свойственно проявление косвенной вербальной агрессии в связи с столкновением в процессе взросления с социальным одобрением одних форм проявления отрицательных переживаний и неодобрением других.

На основании полученных данных можно предложить некоторые рекомендации, чтобы помочь детям справиться с агрессией:

1. Родителям необходимо научать детей грамотному выплеску негативных переживаний.
2. Не стоит ставить в антипример детей противоположного пола, чтобы не формировать гендерные стереотипы.
3. Необходимо как психологу, так и самим родителям способствовать профилактике агрессии у детей.
4. Если ребенок склонен к повышенной возбудимости, необходимо адекватно контролировать его время за компьютерными играми.
5. Если родителейстораживает, сколько времени ребенок проводит за компьютерными играми, не стоит резко негативно на это реагировать. Необходимо попросить его объяснить, как устроена игра, которая ему нравится, чтобы разобраться в ней и понять, есть ли что-то действительно плохое в увлечении ребенка.
6. Нужно научить ребенка грамотно пользоваться современными технологиями, чтобы не вредить своему физическому и психическому здоровью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агрессивные дети [Электронный ресурс] // Институт клинической психиатрии и психологии. – 2013. – URL: <http://psv1.ru/index/0-88> (дата обращения: 24.09.2023).
2. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
3. Лепешинская М.М. Половые особенности подростковой лжи [Электронный ресурс] // elib.bspu.by. – URL: [https://elib.bspu.by/bitstream/doc/55369/1/Лепешинская\\_17.pdf](https://elib.bspu.by/bitstream/doc/55369/1/Лепешинская_17.pdf) (дата обращения: 22.09.2023).
4. Статистический обзор к Международному дню защиты детей [Электронный ресурс]. – URL: [statobzor-deti-2022.pdf](http://statobzor-deti-2022.pdf) (belstat.gov.by) (дата обращения: 30.05.2022).
5. Сколько часов можно играть в игры [Электронный ресурс]. – URL: <https://gamesqa.ru/games/skolko-chasov-igrat-v-igrы-19465/> (дата обращения: 12.02.2023).
6. Bavelier D. Ever Wondered What Playing Video Games Does to Your Brain? [Electronic resource]. – URL: <https://kids.frontiersin.org/articles/10.3389/frym.2013.00015> (дата обращения: 13.11.2013).
7. Reynolds T., Baumeister Roy F., Maner Jon K. Competitive reputation manipulation: Women strategically transmit social information about romantic rivals // Journal of Experimental Social Psychology. – September 2018. – Vol. 78. – P. 195–209. DOI: 10.1016/j.jesp.2018.03.011

Поступила 23.10.2023

#### DIFFERENCES BETWEEN BOYS AND GIRLS INVOLVED IN COMPUTER GAMES IN MANIFESTATION OF AGGRESSION IN ADOLESCENCE

S. ASTAPCHUK, Ya. MYADEL  
(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

*This article examines the differences between boys and girls in the manifestation of different types of aggression. The author presents the data obtained in the course of an empirical study. Based on the results of the study, a significant difference was revealed between boys and girls in the severity of indirect verbal aggression. The study contributes to the prevention of aggressive behavior among adolescents.*

**Keywords:** aggression, indirect verbal aggression, adolescence, boys, girls, computer games.

УДК 159.9.072.432

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-93-100

## ИРРАЦИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ, ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ ЛИЧНОСТИ И ОТНОШЕНИЕ К ТЕЛЕСНОМУ «Я» (НА ПРИМЕРЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ)

**Е.А. СТРИЖОНОК**

(Средняя школа № 4 г. Новополоцка)

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3969-4164>

канд. ист. наук, доц. С.В. АНДРИЕВСКАЯ

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

ORCID <https://orcid.org/0009-0001-9233-4029>

*Анализируется взаимосвязь между иррациональными установками, гендерными стереотипами и отношением к телесному «Я» у старших подростков. Выявлена взаимосвязь между некоторыми показателями иррациональных установок и отношением к своему телу и здоровью у подростков. Установлено, что чем выше у подростков иррациональные установки катастрофизации, иррациональность мышления, долженствования в отношении других людей, тем ниже показатели ориентации на здоровье, физическую подготовку, положительную оценку своего здоровья и удовлетворенность частями своего тела. Подростки, имеющие высокие показатели фрустрационной толерантности, лучше оценивают свою физическую подготовку и здоровье; подростки, которые сильнее подвержены стереотипам о гендерных различиях в профессиональной деятельности, более ориентированы на свой внешний вид.*

**Ключевые слова:** иррациональные установки, гендерные стереотипы, отношение к телесному «Я», подростковый возраст, подросток.

**Введение.** В подростковом возрасте продолжается формирование личности человека, его отношения к себе и окружающим. Этот возраст очень важен и в том плане, что происходят значительные физиологические и психологические изменения, которые могут оказать влияние на всю дальнейшую жизнь человека. Именно в этом возрасте закладывается отношение человека к своему телу (своему телесному «Я»).

Актуальность исследования отношения подростков к своему телу, факторов, определяющих позицию к физическому «Я», обоснована тем, что на современном этапе все больше подростков под влиянием социальных факторов испытывают неприязнь к своему телу, имеют низкую самооценку, что приводит к серьезным проблемам в их жизни. Кроме того, негативное отношение подростка к своему физическому «Я» может быть вызвано обусловленными физиологией неравномерными изменениями тела. Тем более, что СМИ транслируют нереалистичные требования к внешности: чрезмерная худоба у женщин, мускулистость у мужчин.

Проблема физического образа «Я» изучалась многими психологами, рассматривалась с разных сторон психологическими школами. Наибольшее распространение на данный момент получил подход к образу тела как единству восприятия, оценок, представлений, связанных с внешними его проявлениями. Безусловно, восприятие своего тела личностью связано с иррациональными установками и стереотипами в обществе. Наиболее известным исследователем иррациональных установок является А. Эллис [1]. В русскоязычной психологической литературе есть работы, затрагивающие связь внутренних установок и стереотипов личности с представлениями о теле. Так, В.В. Горячев отмечает, что несоответствие в сознании подростка двух бинарных оценок образа тела – «для себя» и «для окружающих» – является важным фактором психологических проблем в подростковом возрасте [2]. В.Н. Куницына полагает, что внутренние установки и отношение к физическому образу тела тесно связаны [3]. Л.В. Гурьева указывает на такие негативные особенности современных старших подростков, как несформированность целостной идентичности, низкую дифференциацию образа тела, в частых случаях негативный «образ Я», неадекватную самооценку [4]. Есть и другие публикации, рассматривающие иррациональные установки у молодых людей [5] и их связь с телесными проявлениями [6], однако, они не раскрывают в полной мере сущность проблемы, что представляет поле для дальнейшего исследования.

Формирование негативного отношения подростков к гендерным стереотипам, развитие рационального мышления может помочь сформировать у подрастающего поколения позитивное отношение к собственному телу, трансформировать ориентацию на внешность в ориентацию на здоровье при оценке собственного тела.

**Организация и методы исследования.** В качестве теоретических и методологических оснований данной работы используются: иррациональные установки как убеждения, противоречащие объективным условиям реальности, приводящие к дезадаптации личности; гендерные стереотипы личности как распространенные в обществе представления и предубеждения об особенностях и поведении представителей разных полов; отношение к телесному «Я» как образ тела, состояние здоровья, переживание мнимых и реальных физических дефектов тела.

Нами была выдвинута следующая *гипотеза*: существуют значимые взаимосвязи иррациональных установок личности, гендерных стереотипов и отношения к телесному «Я» у старших подростков.

**Цель исследования:** изучение взаимосвязи иррациональных установок, гендерных стереотипов личности и отношения к телесному «Я» у старших подростков.

**Объект исследования:** иррациональные установки, гендерные стереотипы, отношение к телесному «Я» личности.

**Предмет исследования:** взаимосвязь иррациональных установок, гендерных стереотипов личности и отношения к телесному «Я» у старших подростков.

В исследовании нами использованы следующие психологические методики:

– мультимодальный опросник отношения к собственному телу (MBSRQ) Томаса Ф. Кэша в адаптации Л.Т. Баранской, А.Е. Ткаченко и С.С. Татауровой [7];

– методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса [1];

– авторский опросник выраженности гендерных стереотипов личности.

Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 4 г. Новополоцка» в рамках магистерской диссертации Е.А. Стрижонок. Выборка составила 106 подростков от 14 до 17 лет – 56 юношей и 50 девушек, учащимися 9–11 классов. Важно отметить, что учащиеся 10 и 11 классов занимаются в спортивных секциях, имеют высокие достижения в спорте, что могло повысить уровень их ориентированности на физическую форму.

Для обработки данных были использованы критерий ранговой корреляции Спирмена (для изучения взаимосвязей иррациональных установок, гендерных стереотипов личности и отношения к телесному «Я»), факторный анализ (для определения структуры взаимосвязей между переменными).

Нами была проанализирована взаимосвязь иррациональных установок личности и отношения к телесному «Я» у старших подростков. Были рассмотрены такие иррациональные установки, как катастрофизация, должествование в отношении себя, должествование в отношении других, а также такие категории, как самооценка, рациональность мышления и фрустрационная толерантность. Отношение к собственному телу представлено следующими шкалами: оценка внешнего вида, физической подготовки, здоровья, ориентация на внешний вид, физическую подготовку, здоровье, озабоченность избыточным весом, самооценка веса, удовлетворенность частями тела.

**Результаты исследования.** На первом этапе исследования нами были проанализированы взаимосвязи между переменной иррациональной установки «Катастрофизация» и переменной отношения к телесному «Я» у старших подростков с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Взаимосвязи между переменной «Катастрофизация» и переменной «Отношение к телесному «Я» у старших подростков

Переменные	Коэффициент корреляции ( $r$ )	Уровень статистической значимости ( $p$ )
Катастрофизация / Оценка внешнего вида	0,10	0,29
Катастрофизация / Оценка физической подготовки	0,08	0,38
Катастрофизация / Оценка здоровья	0,03	0,74
Катастрофизация / Ориентация на внешний вид	0,16	0,09
Катастрофизация / Ориентация на физическую подготовку	0,20	0,03
Катастрофизация / Ориентация на здоровье	0,22	0,01
Катастрофизация / Озабоченность избыточным весом	-0,50	0,00
Катастрофизация / Самооценка веса	-0,28	0,00
Катастрофизация / Удовлетворенность частями тела	0,14	0,14

Согласно таблице 1, выявлены значимые корреляционные связи ( $p \leq 0,05$ ) между следующими переменными:

– «Катастрофизация» и «Ориентация на физическую подготовку» – уровень значимости  $p = 0,03$  ( $p \leq 0,05$ ). Шкала катастрофизации является обратной, т.е. высокое значение по шкале указывает на низкий уровень выраженности катастрофизации, поэтому можно сделать вывод об обратной связи: чем более выражена установка катастрофизации, тем меньше подросток ориентирован на физическую подготовку;

– «Катастрофизация» и «Ориентация на здоровье» – уровень значимости  $p = 0,01$  ( $p \leq 0,05$ ). Коэффициент корреляции  $r = 0,22$ , можно говорить об обратной взаимосвязи: чем выше катастрофизация, тем ниже ориентация на здоровье у старших подростков;

– «Катастрофизация» и «Озабоченность избыточным весом» – уровень значимости  $p \leq 0,05$  ( $p = 0,00$ ). Коэффициент корреляции  $r = -0,50$ , что указывает на прямую взаимосвязь: чем выше выраженность катастрофизации, тем выше озабоченность подростка избыточным весом;

– «Катастрофизация» и «Самооценка веса» – уровень значимости  $p \leq 0,05$  ( $p = 0,00$ ). Коэффициент корреляции  $r = -0,28$ , что указывает на прямую взаимосвязь: чем выше выраженность катастрофизации, тем выше оценка собственного веса.

Таким образом, катастрофизация вызывает неадекватное представление о собственном весе, озабоченность его избыточностью, подросток скорее ориентирован на изменение внешности, чем улучшение здоровья, физической подготовки. Это может объясняться тем, что люди, преувеличивая негативные события

собственной жизни, также склонны замечать в своей внешности большее количество недостатков. А контроль над употреблением пищи используют как замещение чувств и эмоций, с которыми они не могут справиться здоровым образом [8].

Затем нами были проанализированы взаимосвязи между переменной иррациональной установки «Должестование в отношении себя» и переменными отношения к телесному «Я» у старших подростков с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Взаимосвязи между переменной «Должестование в отношении себя» и переменной «Отношение к телесному “Я”» у старших подростков

Переменные	Коэффициент корреляции (r)	Уровень статистической значимости (p)
Должестование в отношении себя / Оценка внешнего вида	-0,09	0,32
Должестование в отношении себя / Оценка физической подготовки	-0,14	0,14
Должестование в отношении себя / Оценка здоровья	0,24	0,01
Должестование в отношении себя / Ориентация на внешний вид	0,07	0,42
Должестование в отношении себя / Ориентация на физическую подготовку	0,07	0,41
Должестование в отношении себя / Ориентация на здоровье	-0,02	0,80
Должестование в отношении себя / Озабоченность избыточным весом	0,04	0,64
Должестование в отношении себя / Самооценка веса	0,07	0,46
Должестование в отношении себя / Удовлетворенность частями тела	0,25	0,00

Из таблицы 2 видно, что выявлены значимые корреляционные связи ( $p \leq 0,05$ ) между следующими переменными:

– «Должестование в отношении себя» и «Оценка здоровья» – уровень значимости  $p = 0,03$  ( $p \leq 0,05$ ). Шкала должествования в отношении себя является обратной, т.е. высокое значение по шкале указывает на низкий уровень выраженности должествования, значит, коэффициент корреляции  $r = 0,24$  говорит об обратной связи: чем более выражена установка должествования в отношении себя, тем ниже подросток оценивает свое состояние здоровья.

Это может быть связано с тем, что при завышенных требованиях к себе у человека возникает невротический конфликт – несоответствие возможностей индивида и его стремлений, что в свою очередь может вызывать постоянный стресс, ведущий к психосоматическим заболеваниям, ухудшению здоровья.

– «Должестование в отношении себя» и «Удовлетворенность частями тела» – уровень значимости  $p \leq 0,05$  ( $p = 0,00$ ). Коэффициент корреляции  $r = 0,25$ , что указывает на обратную взаимосвязь переменных: чем выше выраженность «Должествования в отношении себя», тем ниже удовлетворенность частями собственного тела. Это может объясняться тем, что завышенные требования к себе могут приводить к недостижимым представлениям об «Я-идеальном», нереалистичным стандартам красоты.

Далее нами были проанализированы взаимосвязи между переменной иррациональной установки «Должестование в отношении других» и переменными отношения к телесному «Я» у старших подростков с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Взаимосвязи между переменной «Должестование в отношении других» и переменной «Отношение к телесному “Я”» у старших подростков

Переменные	Коэффициент корреляции (r)	Уровень статистической значимости (p)
Должестование в отношении других / Оценка внешнего вида	-0,07	0,45
Должестование в отношении других / Оценка физической подготовки	-0,06	0,50
Должестование в отношении других / Оценка здоровья	-0,16	0,08
Должестование в отношении других / Ориентация на внешний вид	0,05	0,57
Должестование в отношении других / Ориентация на физическую подготовку	-0,03	0,72
Должестование в отношении других / Ориентация на здоровье	-0,01	0,85
Должестование в отношении других / Озабоченность избыточным весом	0,18	0,05
Должестование в отношении других / Самооценка веса	0,11	0,25
Должестование в отношении других / Удовлетворенность частями тела	0,16	0,09

Значимых взаимосвязей между иррациональной установкой «Должестование в отношении других» и переменными отношения к телесному «Я» не выявлено ( $p \geq 0,05$ ) (см. таблицу 3). Это может объясняться тем, что при высоких значениях данной иррациональной установки человек склонен скорее иметь завышенные требования по отношению к другим, их внешнему виду, поведению, нежели к себе.

Затем нами были проанализированы взаимосвязи между переменной «Самооценка и рациональность мышления» и переменными отношения к телесному «Я» у старших подростков с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4. – Взаимосвязи между переменной «Самооценка и рациональность мышления» и переменной «Отношение к телесному “Я”» у старших подростков

Переменные	Коэффициент корреляции ( $r$ )	Уровень статистической значимости ( $p$ )
Самооценка и рациональность мышления / Оценка внешнего вида	-0,01	0,84
Самооценка и рациональность мышления	0,07	0,47
Самооценка и рациональность мышления / Оценка здоровья	-0,15	0,10
Самооценка и рациональность мышления / Ориентация на внешний вид	-0,14	0,14
Самооценка и рациональность мышления / Ориентация на физическую подготовку	0,00	0,99
Самооценка и рациональность мышления / Ориентация на здоровье	-0,27	0,00
Самооценка и рациональность мышления / Озабоченность избыточным весом	0,12	0,21
Самооценка и рациональность мышления / Самооценка веса	0,22	0,01
Самооценка и рациональность мышления / Удовлетворенность частями тела	-0,08	0,40

Из таблицы 4 можно сделать вывод о значимых корреляционных связях между следующими переменными:

– «Самооценка и рациональность мышления» и «Ориентация на здоровье» – уровень значимости  $p = 0,00$  ( $p \leq 0,05$ ). Поскольку шкала самооценки и рациональности мышления является обратной, т.е. высокое значение по шкале указывает на низкий уровень выраженности по шкале, то коэффициент корреляции  $r = -0,27$  говорит о прямой взаимосвязи: чем более выражены адекватность самооценки и рациональность мышления, тем более подросток ориентирован на собственное здоровье, нежели внешний вид;

– «Самооценка и рациональность мышления» и «Самооценка веса» – уровень значимости  $p = 0,01$  ( $p \leq 0,05$ ). Коэффициент корреляции  $r = 0,22$  указывает на обратную взаимосвязь переменных: чем более выражены адекватность самооценки и рациональность мышления, тем ниже самооценка подростком собственного веса.

Таким образом, подростки с высоким уровнем рациональности мышления, а также здоровой самооценкой не склонны преувеличивать свой вес, ориентированы больше на здоровье, нежели внешний вид, что может также сказываться на их пищевых привычках. Похожие данные получили российские исследователи: Ю.И. Мухина [8], И.Г. Малкина-Пых [9], которые выявили связи между отношением к своему телу, ограничениями в приеме пищи и самооценкой личности.

Далее нами были проанализированы взаимосвязи между переменной «Фрустрационная толерантность» и переменными отношения к телесному «Я» у старших подростков с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5. – Взаимосвязи между переменной «Фрустрационная толерантность» и переменной «Отношение к телесному “Я”» у старших подростков

Переменные	Коэффициент корреляции ( $r$ )	Уровень статистической значимости ( $p$ )
Фрустрационная толерантность / Оценка внешнего вида	-0,12	0,21
Фрустрационная толерантность / Оценка физической подготовки	-0,20	0,03
Фрустрационная толерантность / Оценка здоровья	-0,21	0,03
Фрустрационная толерантность / Ориентация на внешний вид	-0,15	0,11
Фрустрационная толерантность / Ориентация на физическую подготовку	-0,16	0,09
Фрустрационная толерантность / Ориентация на здоровье	-0,27	0,00
Фрустрационная толерантность / Озабоченность избыточным весом	-0,02	0,80
Фрустрационная толерантность / Самооценка веса	0,06	0,48
Фрустрационная толерантность / Удовлетворенность частями тела	-0,16	0,09

Выявлены значимые корреляционные связи между следующими переменными (см. таблицу 5):

– «Фрустрационная толерантность» и «Оценка физической подготовки» – уровень значимости  $p = 0,03$  ( $p \leq 0,05$ ). Шкала фрустрационной толерантности является обратной, т.е. высокое значение по шкале указывает на низкий уровень выраженности по толерантности к фрустрациям, значит, коэффициент корреляции  $r = -0,20$  говорит о прямой взаимосвязи: чем более выражена фрустрационная толерантность, тем выше подросток оценивает свою физическую подготовку;

– «Фрустрационная толерантность» и «Оценка здоровья» – уровень значимости  $p = 0,03$  ( $p \leq 0,05$ ). Коэффициент корреляции  $r = -0,21$  указывает на прямую взаимосвязь переменных: чем более выражена фрустрационная толерантность, тем выше подросток оценивает свое состояние здоровья;

– «Фрустрационная толерантность» и «Ориентация на здоровье» – уровень значимости  $p = 0,00$  ( $p \leq 0,05$ ). Коэффициент корреляции  $r = -0,27$  свидетельствует о прямой взаимосвязи переменных: чем более выражена фрустрационная толерантность, тем более старший подросток ориентирован на здоровье, чем внешний вид.

Значительная часть изучаемых подростков занимается в спортивных секциях, поэтому «Фрустрационная толерантность», т.е. способность выдержать без ущерба для психики какие-либо негативные происшествия



позволяет им не сдаваться после неудач в спорте, тем самым, за счет спортивных тренировок, у подростков более высокие показатели физической подготовки, состояния здоровья, ориентированность на собственное здоровье, что подтверждено и в других исследованиях.

Таким образом, были выявлены значимые взаимосвязи между наличием иррациональных установок у старших подростков и отношением к телесному «Я». Подростки с иррациональными установками чаще более критично относятся к собственному телу, не удовлетворены им, больше ориентированы на внешний вид, чем на собственное здоровье. Юноши и девушки, напротив, имеющие высокие значения фрустрационной толерантности и рациональности установок, в большей степени ориентированы на здоровье, физическую подготовку, удовлетворены своим весом, имеют позитивный образ собственного тела. Как следствие, гипотеза исследования подтвердилась.

На втором этапе исследования нами были проанализированы взаимосвязи между переменной «Стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом» и переменными отношения к телесному «Я» у старших подростков с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6. – Взаимосвязи между переменной «Стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом» и переменными отношения к телесному «Я» у старших подростков

Переменные	Коэффициент корреляции (r)	Уровень статистической значимости (p)
Стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом / Оценка внешнего вида	0,10	0,27
Стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом / Оценка физической подготовки	0,07	0,42
Стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом / Оценка здоровья	-0,40	0,00
Стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом / Ориентация на внешний вид	0,05	0,59
Стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом / Ориентация на физическую подготовку	-0,08	0,3
Стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом / Ориентация на здоровье	-0,21	0,02
Стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом / Озабоченность избыточным весом	-0,11	0,23
Стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом / Самооценка веса	-0,07	0,45
Стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом / Удовлетворенность частями тела	-0,00	0,93

По данным таблицы 6 можно сделать вывод о значимых корреляционных связях между следующими переменными:

– «Стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом» и «Оценка здоровья» – уровень значимости  $p = 0,00$  ( $p \leq 0,05$ ). Коэффициент корреляции  $r = -0,40$  говорит об обратной взаимосвязи. Следовательно, чем более выражены гендерные стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей, тем ниже подросток оценивает состояние своего здоровья;

– «Стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом» и «Ориентация на здоровье» – уровень значимости  $p = 0,02$  ( $p \leq 0,05$ ). Коэффициент корреляции  $r = -0,21$ , значит, существует обратная взаимосвязь: чем более выражены гендерные стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей, тем ниже ориентация на здоровье у старших подростков.

Это может объясняться тем, что подростки, использующие в повседневной жизни стереотипы, связанные с закреплением семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом, оценивают себя и окружающих с позиции мужественности и женственности. Другими словами, при оценке себя и других большее значение уделяют внешним характеристикам: физической форме, стройности, чем здоровью.

Далее нами были проанализированы взаимосвязи между переменной «Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности» и переменными отношения к телесному «Я» у старших подростков с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 7.

Согласно таблице 7, существуют значимые взаимосвязи между следующими переменными: «Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности» и «Ориентация на внешний вид» – уровень значимости  $p = 0,00$  ( $p \leq 0,05$ ). Коэффициент корреляции  $r = 0,26$  говорит о прямой взаимосвязи: чем более выражены стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности, тем более подросток ориентирован на внешний вид, а не на здоровье. Это может объясняться тем,

что подростки, разделяющие профессии на мужские и женские, могут требовать также от себя и окружающих соответствия стереотипам маскулинности-феминности во внешнем виде.

Таблица 7. – Взаимосвязи между переменной «Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности» и переменными отношения к телесному «Я» у старших подростков

Переменные	Коэффициент корреляции ( $r$ )	Уровень статистической значимости ( $p$ )
Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности / Оценка внешнего вида	-0,02	0,82
Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности / Оценка физической подготовки	0,12	0,18
Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности / Оценка здоровья	-0,11	0,23
Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности / Ориентация на внешний вид	0,26	0,00
Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности / Ориентация на физическую подготовку	0,09	0,30
Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности / Ориентация на здоровье	-0,02	0,82
Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности / Озабоченность избыточным весом	-0,00	0,97
Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности / Самооценка веса	-0,12	0,18
Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности / Удовлетворенность частями тела	0,02	0,80

Затем нами были проанализированы взаимосвязи между переменной «Стереотипы маскулинности-феминности» и переменными отношения к телесному «Я» у старших подростков с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8. – Взаимосвязи между переменной «Стереотипы маскулинности-феминности» и переменными отношения к телесному «Я» у старших подростков

Переменные	Коэффициент корреляции ( $r$ )	Уровень статистической значимости ( $p$ )
Стереотипы маскулинности-феминности / Оценка внешнего вида	-0,19	0,04
Стереотипы маскулинности-феминности / Оценка физической подготовки	0,10	0,30
Стереотипы маскулинности-феминности / Оценка здоровья	-0,14	0,13
Стереотипы маскулинности-феминности / Ориентация на внешний вид	0,01	0,86
Стереотипы маскулинности-феминности / Ориентация на физическую подготовку	0,10	0,30
Стереотипы маскулинности-феминности / Ориентация на здоровье	-0,02	0,77
Стереотипы маскулинности-феминности / Озабоченность избыточным весом	0,12	0,21
Стереотипы маскулинности-феминности / Самооценка веса	-0,00	0,95
Стереотипы маскулинности-феминности / Удовлетворенность частями тела	-0,42	0,00

Из таблицы 8 можно сделать вывод о значимых корреляционных связях между следующими переменными:

– «Стереотипы маскулинности-феминности» и «Оценка внешнего вида» – уровень значимости  $p = 0,04$  ( $p \leq 0,05$ ). Коэффициент корреляции  $r = -0,19$  говорит об обратной взаимосвязи: чем более выражены стереотипы маскулинности-феминности, тем хуже подросток оценивает свой внешний вид;

– «Стереотипы маскулинности-феминности» и «Удовлетворенность частями тела» – уровень значимости  $p = 0,00$  ( $p \leq 0,05$ ). Коэффициент корреляции  $r = -0,42$ , значит, чем более выражены стереотипы маскулинности-феминности, тем ниже удовлетворенность подростка частями собственного тела.

Это может быть связано с тем, что средства массовой информации зачастую транслируют нереалистичные стандарты красоты, пропитанные гендерными стереотипами, касающимися внешнего вида девушек и юношей. Невозможность соответствовать данным стандартам может приводить к неудовлетворенности собственным телом.

Таким образом, были выявлены значимые взаимосвязи между наличием гендерных стереотипов у старших подростков и отношением к телесному «Я».

Юноши и девушки, подверженные гендерным стереотипам, имеют низкую удовлетворенность собственным телом, больше ориентированы на свой внешний вид, чем на здоровье.

На следующем этапе исследования на выборке был проведен факторный анализ взаимосвязи переменных иррациональных установок личности, гендерных стереотипов, отношения к телесному «Я».

Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9. – Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс у подростков между компонентами иррациональных установок личности, гендерных стереотипов, отношения к телесному «Я»

Фактор	% объяснимой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
Фактор 1	0,16	0,72	Оценка здоровья
		0,71	Ориентация на физическую форму
		0,75	Ориентация на здоровье
Фактор 2	0,12	0,81	Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности
		0,73	Стереотипы маскулинности-фемининности
Фактор 3	0,12	0,85	Озабоченность избыточным весом
		0,74	Самооценка веса

Фактор 1 (см. таблицу 9) является фактором взаимосвязи ориентации подростка на здоровье, физическую форму и оценки здоровья. Он описывается со значительной положительной оценкой нагрузки «Оценка здоровья» и положительных оценок нагрузок «Ориентация на здоровье» и «Ориентация на физическую форму».

Исходя из полученных результатов, индивиды с выраженной ориентацией на здоровье и физическую форму высоко оценивают состояние своего здоровья. Подростки, ориентированные не на внешние показатели собственного тела, а на здоровье и физическую подготовку, не будут добиваться излишней худобы, а больше внимания уделят спорту и правильному питанию, тем самым улучшая показатели собственного здоровья.

Фактор 2 (см. таблицу 9) является фактором взаимосвязи стереотипов маскулинности-фемининности и стереотипов, связанных с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности. Он описывается со значительной положительной оценкой нагрузки «Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности» и положительной оценкой нагрузки «Стереотипы маскулинности-фемининности».

Из полученных результатов исследования можно сделать вывод о том, что подростки, приписывающие мужчинам и женщинам определенные психологические качества и свойства личности, имеют устойчивые стереотипы о жестком разделении различных видов трудовой деятельности и профессий на «мужские» и «женские». Кроме того, подростки могут считать, что определенные физические качества могут оказывать влияние на успешность в той или иной профессии. Такие подростки, как правило, считают, что есть профессии «только для женщин» или «только для мужчин», эти суждения могут оказывать влияние на их собственный будущий профессиональный выбор, что является также интересной темой для возможного будущего исследования. Таким образом, гендерная стереотипизация личности проявляется в различных аспектах жизни человека.

Фактор 3 (см. таблицу 9) является фактором взаимосвязи озабоченности подростка излишним весом и самооценкой веса. Он описывается со значительной положительной оценкой нагрузки «Озабоченность избыточным весом» и положительной оценкой нагрузки «Самооценка веса». Исходя из полученных результатов исследования, подросткам с выраженной озабоченностью избыточным весом свойственно завышать показатели собственного веса. Так, подросткам, которые озабочены своим весом, может казаться, что они «излишне толстые».

Исходя из выявленной проблемы, нами была разработана тренинговая программа для развития положительного отношения подростков к собственному телу, негативного отношения к гендерным стереотипам и развития рациональности мышления.

**Заключение.** В ходе исследования были изучены взаимосвязи иррациональных установок, гендерных стереотипов и отношение к телесному «Я» у старших подростков. В результате проведенного исследования были выявлены значимые взаимосвязи ( $p < 0,05$ ) между следующими переменными:

- обратная взаимосвязь между переменными «Катастрофизация» и «Ориентация на физическую подготовку», «Ориентация на здоровье»;
- прямая взаимосвязь между переменными «Озабоченность избыточным весом» и «Самооценка веса»;
- обратная взаимосвязь между переменными «Должестование в отношении себя» и «Оценка здоровья», «Удовлетворенность частями тела»;
- обратная взаимосвязь между переменными «Самооценка и рациональность мышления» и «Ориентация на здоровье», «Самооценка веса»;
- обратная взаимосвязь между переменными «Фрустрационная толерантность» и «Оценка физической подготовки»;

- прямая взаимосвязь между переменными «Фрустрационная толерантность» и «Оценка здоровья», «Ориентация на здоровье»;
  - прямая взаимосвязь между переменными «Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности» и «Ориентация на внешний вид».
- У подростков было выявлено три фактора, влияющие на отношение к своему телесному «Я»:
- взаимосвязь ориентации на здоровье, физическую форму и оценки здоровья;
  - взаимосвязь разновидностей гендерных стереотипов личности (стереотипы маскулинности-фемининности и стереотипы, связанные с гендерными различиями в содержании труда и видах профессиональной деятельности);
  - взаимосвязь озабоченности подростка излишним весом и самооценкой веса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / под ред. В.А. Чулкова; пер. с англ. Р. Балыбердина, М. Даниленко, И. Фирсовой. – СПб.: Сова, 2002. – 272 с.
2. Горячев В.В. Физический образ «Я» как элемент телесного сознания школьников // Человек. Спорт. Медицина. – 2013. – № 3. – С. 11–13.
3. Куницына В.Н. К вопросу формирования образа своего тела у подростков // Вопросы психологии. – 1968. – № 1. – С. 9–99.
4. Гурьева Л.В., Белозерова Л.А., Семенова И.А. К проблеме исследования образа тела у современных подростков // Russian Journal of Education and Psychology. – 2016. – № 3-2(59). – С. 59–60.
5. Андриевская С.В., Козлова Я.А. Иррациональные установки и индекс жизненной удовлетворенности у студентов // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер. Психол.-пед. науки. – 2019. – № 9. – С. 46–56.
6. Андриевская С.В., Карницкая А.И. Пищевое поведение и иррациональные установки молодежи // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер. Психол.-пед. науки. – 2021. – № 6. – С. 25–29.
7. Баранская Л.Т., Ткаченко А.Е., Татаурова С.С. Адаптация методики исследования образа тела в клинической психологии // Образование и наука. – 2008. – № 3(51). – С. 63–69.
8. Мухина Ю.И. Исследование взаимосвязи самооценки личности с удовлетворенностью внешним видом // Гуманизация образования. – 2018. – № 4. – С. 90–96.
9. Малкина-Пых И.Г. Терапия пищевого поведения. – М.: Эксмо, 2007. – 1040 с.

*Поступила 03.08.2023*

**IRRATIONAL ATTITUDES, GENDER STEREOTYPES OF PERSONALITY  
AND ATTITUDE TO BODY "I"  
(ON THE EXAMPLE OF OLDER ADOLESCENTS)**

**E. STRIZHONOK**

*(Secondary school № 4 of Novopolotsk)*

**S. ANDRIEVSKAYA**

*(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)*

*The article analyzes the relationship between irrational attitudes, gender stereotypes and attitudes towards the bodily "I" in older adolescents. The study revealed the relationship between some indicators of irrational attitudes and attitudes towards their body and health in adolescents. It has been established that the higher the irrational attitudes of catastrophization, irrationality of thinking, obligations towards other people in adolescents, the lower the indicators of health orientation, physical education orientation, positive assessment of one's health and satisfaction with parts of one's body. Adolescents with a high level of tolerance for frustration better assess their physical fitness and health, and those adolescents who are more susceptible to stereotypes about gender differences in professional activities are more focused on their appearance.*

**Keywords:** *irrational attitudes, gender stereotypes, attitude towards the bodily "I", adolescence, teenager.*

## ФИЛОСОФИЯ

УДК 130.2:81'246.2

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-101-104

КОММУНИКАТИВНАЯ ПРИРОДА ВЛАСТИ  
И ЕЕ ТРАНСФОРМАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ КУЛЬТУРЫ

Е.В. БЕЛЯЦКАЯ

(Белорусский государственный университет, Минск)

*Дается анализ теории власти Никласа Лумана. Власть он рассматривает как жизненный центр любой политической системы, как важное средство коммуникации в обществе. В связи с этим выделяется идея обезличенности власти, ее деперсонализации, что связано с природой коммуникации, цементирующей общественную систему. Однако в условиях поздней современности происходит трансформация коммуникативной природы власти, поскольку сама коммуникация изменяется в условиях цифровизации культуры.*

**Ключевые слова:** Н. Луман, коммуникация, власть, властные отношения, цифровизация культуры.

**Введение.** Смысл теории Н. Лумана состоит в том, что законы власти имеют объективный характер и мало зависят от характера правителя и тех целей, которые он и его сподвижники ставят перед собой. Автор рассматривает конкретных субъектов властных отношений как личность, которая является внешним миром по отношению к системе власти. Как выражается Н. Луман, «комплексность» мира людей представляет проблему для системы власти. Самое главное заключается в том, что его выбор всегда соотнесен с выбором другого [9].

Согласно Н. Луману, социальная коммуникация – это, прежде всего, разнообразные, определяющие друг друга «селективные процессы». Причем определяющие двойко: антиципативно, т.е. предвосхищая, и реактивно, т.е. в ответ на уже осуществляемый процесс. «Коммуникативные средства всегда могут образовываться там, где способ отбора, осуществляемый одним из партнеров, одновременно служит для другого мотивационной структурой» [6, с. 16].

Именно в этом заключается смысл всякой социальности вообще. Для Н. Лумана «смысл социальности – в неперменной импликации «другого Я» при любом индивидуальном смыслополагании» [3].

Взаимосогласование действий «непосредственно присутствующих» не требует особого, отличного от обычного языка, средства коммуникации. Однако уже к моменту появления письменности общество становится, во-первых, достаточно многочисленным; во-вторых, довольно дифференцированным. Поэтому интересы людей становятся весьма разнообразными и конфликтными. «Все социальные системы потенциально конфликтны. Варьируется лишь степень актуализации этого конфликтного потенциала, которая, в свою очередь, зависит от степени дифференциации системы и общественной эволюции» [6, с. 13].

**Основная часть.** Смысл всякого социального конфликта, по Н. Луману, состоит в «тематизации отклонения коммуникативно передаваемого предложения выбора» [6, с. 13]. Иначе говоря, социальный конфликт возникает, когда предлагаемый властью набор альтернатив поведения отвергается другими субъектами властных отношений, поскольку он недостаточно соотнесен с их собственным набором альтернатив.

Едва ли не главным инструментом анализа как феномена власти, так и социальных конфликтов у Н. Лумана является понятие контингентности. Смысл его состоит в том, что выбор масс в силу многообразия интересов всегда оказывается очень противоречивым, неопределенным и потому трудно прогнозируемым. Именно тогда появляется на свет особый коммуникативный код – власть. Власть есть относительная устойчивость контингенций.

Социальные системы возникают из необходимости согласования «селекций» [6, с. 13].

Таким образом, согласно Н. Луману, сущность и причина всякой власти – в необходимости согласования взаимопределяемых селекций. Власть есть управляемая кодом коммуникация [6, с. 29]. Такое понимание сущности власти весьма далеко от расхожего представления о ней как о подчинении воли одного воли другого.

Как пишет Н. Луман, «казуальность власти заключается в нейтрализации воли подчиненного, а вовсе не обязательно в ее сломе» [6, с. 23]. Функция власти состоит в регулировании контингенции путем ограничения пространства возможного выбора [6, с. 22]. А именно, власть определяет, какой из возможных вариантов развития общества будет реализован на практике. Можно также сказать, что власть, как и всякая другая форма коммуникации, «форматирует» общество, определяя некие «коридоры альтернатив», по которым может двигаться воля субъектов властных отношений.

Функция власти состоит именно в том, что власть устанавливает возможные сцепления событий абсолютно независимо от воли подчиненного этой власти человека, совершающего те или иные действия, желает он этого или нет» [6, с. 23].

Власть как коммуникативное средство состоит в упорядочивании социальных ситуаций «своей обоюдонаправленной селективностью» [6, с. 17–18], постольку в рамках властных отношений обе стороны оказываются равно ответственными и равнозначными, хотя традиционно ответственность приписывается лишь одному властью имущему [6].

По мнению Н. Лумана, власть является ядром (жизненным центром) любой политической системы. В свою очередь, политическая система интегрируется в общество при помощи коммуникации, которая является организатором функционирования политической власти. Вследствие этого Н. Луман разглядывает власть не просто как коммуникацию, а как важное средство коммуникации в обществе, базирующееся на присущих свойствах коммуникации: избирательности и информативности. Вместе с тем власть представляет собой социальный феномен, имеющий такие свойства, как классификация, обобщенность, символичность и легитимность [4, с. 88].

В свой черед, природа информационных процессов, которые обеспечивают работу политической власти, состоит в том, что в ходе деятельности, взаимного общения и взаимодействия субъектов политических отношений совершается неограниченный во времени и в пространстве процесс воспроизводства и трансформации информации, кодированной в конкретном языке, поступающей в управляющие органы института политической власти и обратно. К языку информационного взаимодействия в сфере политических отношений обычно относят не только знаки, символы и атрибуты конкретных политических объединений (политических групп и партий), но и разнообразного рода тексты, документы (указы, законы и постановления властных структур, и т. п.), а также иные разновидности средств политической коммуникации.

По Н. Луману, политическая власть материализуется и распредмечивается в языке. Благодаря языку, обеспечивается самостоятельное существование коммуникации и сознания.

Кроме того, Луман утверждает, что власть является главным и единственным медиумом политики. Различные медиума и формы – ключевой элемент лумановских теоретических построений. Медиум предполагает разрозненный материал (субстрат), формы создают из него четкие и постоянные сцепления событий или сущностей. Власть – субстрат для определенных властных действий, в какой бы форме они не выражались.

При этом Н. Луман считает, что власть не может существовать вне своего применения. Невозможно владеть «потенциальной» властью, т.е. властвовать не правя. Непосредственно способность принимать различные формы дает возможность власти циркулировать и преодолевать время, ведь любое определенное состояние – будь то решение, постановление или что-то иное – краткосрочно и не имеет стабильности [7, с. 138–139].

Власть предполагает то средство, благодаря которому реципиент принуждается к действию, несмотря на свое нежелание. Мотивирующим ресурсом власти, согласно Н. Луману, выступает угроза физического насилия. Вместе с тем при осуществлении власти речь идет не об олицетворении данной угрозы, а о попытке ее избежать, в чем заинтересованы обе стороны – и реципиент, и коммуникант [7, с. 139]. Действия Alter ориентированы на то, чтобы Ego действовал определенным образом. Alter выносит выводы касательно действий Ego, от которого предвидится послушание в виду сконструированной негативной альтернативы: физического насилия, наказаний и т.п. Власть подразумевает, что оба партнера видят альтернативы, реализации которых они хотели бы избежать – образуются так называемые «альтернативы избегания», которые являются мотивационным ядром властных отношений. «Власть покоится на том, что существуют возможности, реализации которых стараются избежать» [5, с. 40]. Когда правитель использует санкции – «альтернативу избегания» – власть рушится, ведь целью власти является принуждение к определенным действиям подчиненного, а не его физическое притеснение или уничтожение.

В то же время коммуникативный код существует для того, чтобы могли предприниматься решения в политике, вырабатывались практики взаимодействия по поддержанию развития общества и политики как отдельной его подсистемы. Власть, таким образом, работает на то, чтобы обеспечить каждому возможность включения в обсуждение и даже, может быть, принятие решений. Сами образуемые коммуникативные коды в результате эволюции становятся более доступными каждому и поэтому приобретают возможность быть использованными и поддержанными любым членом социума [2, с. 39].

Особенность главных коммуникативных кодов, таких как деньги, истина или власть, по определению ликвидирует «революцию», т.е. равномерное распределение медийного кода [5, с. 140]. В качестве возможного исключения Н. Луман ориентирует только код морали, под который стилизованы большая часть революций, т.к. Н. Луман считает, что моральную революцию возможно себе как-то представить.

Осуществление избегаемых альтернатив в отношении властного кода (отрицание кода власти и применение маргинальных символов), согласно Луману, выступает подтверждением отдаления от общества, существование, в некотором роде, вне его. Люди, которые никак не пользуются кодом власти, хоть и зачастую не получают наказаний в свой адрес, не могут эффективным образом принимать участие во власти и в политике как социальной подсистеме.

В этом аспекте понимание Н. Лумана о власти отличается от типичных представлений, где власть часто ассоциируется с физическим насилием, угнетением, манипуляцией и т.п. Прямая ассоциация силы власти и ее опасности соответствует лишь архаическим обществам и архаическому мышлению. Лишь в простых обществах обходились такими простыми средствами, как принуждение и насилие, когда власть была соединена с личностью властителя (а не ролью), коммуникация была интерактивной, а вопрос применения или неприменения наказания решался в каждом отдельном случае [9].

В дифференцированном обществе власть формируется в символически генерализованное средство коммуникации, что предполагает ее универсальность, безличность, обобщенность смысловых ориентаций, что гарантирует возможность фиксации идентичного смысла различными партнерами в разных ситуациях с целью извлечения

тождественных или сходных заключений [5, с. 52] и дальнейшего выстраивания цепочки действий, в которых селекция одних действий примыкает к селекциям других [5, с. 63].

Понимание сущности власти крайне далеко от повседневного представления о ней как о подчинении воли одного воле другого. Н. Луман считает, что «казуальность власти заключается в нейтрализации воли подчиненного, а вовсе не обязательно в ее сломе» [5, с. 23]. Функция власти содержится в координировании контингенции с помощью ограничения пространства возможного выбора [5, с. 22].

Иначе говоря, власть выбирает какая из вероятных альтернатив формирования общества будет выполнена на практике. Еще можно сказать, что власть, как и любая иная форма коммуникации, «форматирует» общество, устанавливая некие «коридоры альтернатив», по которым может передвигаться воля субъектов властных отношений.

Технологии вообще, и цифровые технологии в частности, являются фундаментом коммуникации общества и власти и во многом помогают определить формат взаимодействия. Власть, как показывает история, долгое время управляла информацией, всегда знала больше, чем общество.

В настоящее время мы переходим в новую эпоху, когда власть не владеет всей информацией. Она управляет стратегией, но не текущей повесткой, не актуальным моментом времени. Политическая власть представлена как сфера жизнедеятельности общества. Понятия «власть» – «авторитет» – «господство» – «влияние» – «силы» рассматриваются в одной цепочке [8].

**Заключение.** Технологический прогресс XXI века изменил привычный подход к взаимодействию между обществом и властью. Современные технологии позволяют не только быть источником знания, но они также способны имитировать реальное взаимодействие между группами лиц, тем самым заметно упрощая, а также придавая естественность такого рода общению [1, с. 9–20]. В политическом плане интернет-ресурсы позволили обществу стать заметно ближе к политическим процессам в их государстве, причем не только с ознакомительной целью, но также и с социально активной. Отличительной особенностью использования Интернета является обратная связь. Интернет выдвигает инновационные способы участия населения в политической сфере, предлагая ответственную прозрачность действий как отдельных политиков, так и целых политических институтов. Интернет является важнейшим способом формирования гражданского общества в XXI веке.

Таким образом, развитие электронных средств коммуникации формируют как экономические, так и политические пространства общества. Культура и коммуникация – два тесно связанных понятия. Цифровая культура характеризуется постоянно меняющейся динамикой, в которой институциональная экология еще не установилась окончательно. Для того чтобы убедиться в том, что она является ресурсом для общества знания, необходимо вписать различные формы солидарности в спорадические альтернативные очаги. Цифровая культура сегодня формирует наше восприятие окружающего мира и предоставляет нам сложный набор цифровых инструментов для организации новых отношений информационного и глобально-локального культурного взаимодействия [11].

Культура сегодня должна пониматься как открытый и динамичный процесс, основанный на интерактивной коммуникации, и мы не можем рассматривать ее как замкнутую систему.

С развитием и углублением процессов глобализации во всем мире цифровизация в сфере культуры предполагает широкое использование инноваций в культурных и творческих секторах. Это связано как с адаптацией процессов оказания образовательных услуг и профессиональной подготовки в сфере культуры, так и с решением проблем защиты прав на объекты интеллектуальной собственности, защиты прав по онлайн-распространению аудиовизуальной продукции, установлению и функционированию соответствующей законодательной базы. Следовательно, культура, являясь базисным элементом развития любого общества, также подпадает под влияние цифровизации. Однако именно сохранение национальных культурных ценностей, культурной и национальной идентичности российского народа в условиях развития глобального цифрового общества должно стать первоочередной задачей государства [11].

Иными словами, социальные сети становятся главной коммуникационной средой для общения граждан и государства по вопросам культурной жизни. И можно отметить, что государство весьма успешно использует информационные ресурсы для достижения целей культурной политики.

За последние два десятилетия произошли революционные изменения в формах доступа, участия, распространения, создания и производства культурных ценностей в различных отраслях: кино, библиотеки, музеи, книгоиздание, музыка и т.д. Многие процессы оказания услуг в сфере культуры были адаптированы благодаря цифровым технологиям, специалисты в области культуры и искусства прошли профессиональную подготовку, были решены проблемы защиты прав на объекты интеллектуальной собственности и онлайн-распространению аудиовизуальной продукции.

При рассмотрении культуры в контексте информационно-коммуникационных технологий акцентировано, что ее влияние еще существеннее, поскольку то, как она используется, может повлиять на изменение сущности наших коммуникативных и культурных моделей и стать опорой при цифровой трансформации организаций. Цифровая культура понимается как способ, который общество использует для получения и обработки информации. Требуется осмысление и создание новой цифровой культуры как гаранта внедрения и принятия изменений в условиях повсеместной цифровизации и переосмысления бизнес-процессов, каналов распределения и отношений

с потребителями, ведущих, в свою очередь, к изменению ценностного предложения и самих потребительских сегментов.

Развитие и быстрые изменения, вызванные информационными и коммуникационными технологиями, усложняют подход к культурной политике. Цифровая культура трансформирует не только наш мир, но и то, как мы этот мир понимаем. Культурное поле трансформируется, поощряет новые формы творческого самовыражения и предлагает новый взгляд на межкультурную коммуникацию, понятие власти и выражения языка власти, а также меняет отношения между субъектами.

Итак, можно обозначить, что в последние десятилетия возникает новая форма властных отношений, которая построена уже не на массовом насилии, а на манипулировании информацией. Субъекты, обладающие властью, обходятся минимальным насилием в условиях умеренных экономических трудностей, при этом экономический спад приводит к усилению цензуры, а также пропаганды. Новые информационные трансформации в поле власти являются более приспособленными к выживанию в современном обществе, но свободный доступ людей к информации подрывает могущество властного субъекта.

Современное поле власти как субъекта, актора и формы новой коммуникации может долгое время выживать без существенного насилия, потому что есть эффективные способы манипуляции убеждениями общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вершинин М.С. Политическая коммуникация в информационном обществе: перспективные направления исследований // Актуальные проблемы теории коммуникации: сб. науч. тр. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 253–270.
2. Григоркина И.И. Концептуализация понятия политической власти в работах К. Шмита и Н. Лумана // Гуманитар. науч. вестн. – 2020. – № 6. – С. 38–45.
3. Давыдов Ю.Н. Современная западная социология. – М.: Политгиздат, 1990. – 432 с.
4. Едко Н.А. Коммуникативная теория власти Н. Лумана // Гуманитар. науч. вестн. – 2020. – № 6. – С. 36–43.
5. Зацепилин Ю.В., Чупров А.С. Коммуникативная природа власти (опыт интерпретации Никласа Лумана) // Социум и власть. – 2004. – № 1. – С. 25–29.
6. Луман Н. Власть / пер. с нем. А.Ю. Антоновского. – М.: Праксис, 2001. – 256 с. – (Серия «Образ общества»).
7. Луман Н. Реальность масс-медиа / пер. с нем. А.Ю. Антоновского. – М.: Праксис, 2005. – 256 с. – (Серия «Образ общества»).
8. Михайлов Ю.В., Михайлова Е.Е. Властные коммуникации в русле воззрений современных теоретиков сетевого общества // Вестн. ТвГУ. – 2017. – № 1. – С. 191–197.
9. Назарчук А.В. Теоретико-политические воззрения Никласа Лумана // Полис. – 2006. – № 3. – С. 136–149.
10. Пионткевич Л.Р. Феномен власти: проблема концептуализации // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2008. – № 308. – С. 41–49.
11. Культура как атрибут цифровой трансформации. Цифровая социология / С.В. Фирсова, О.М. Данилина, А.А. Дашков и др. // Digital Sociology. – 2021. – № 4(1). – С. 4–11.

Поступила 30.10.2023

#### COMMUNICATIVE NATURE OF POWER AND ITS TRANSFORMATION IN THE CONDITIONS OF DIGITALISATION OF CULTURE

**E. BELYATSKAYA**  
(Belarusian State University, Minsk)

*The article analyses Niklas Luman's theory of power. He considers power as the vital centre of any political system, as an important means of communication in society. In this connection, the idea of power's impersonality, its depersonalisation is highlighted, which is connected with the nature of communication that cements the social system. However, in the conditions of late modernity, the communicative nature of power undergoes transformation, as communication itself changes in the conditions of digitalisation of culture.*

**Keywords:** N. Luman, communication, power, power relations, digitalisation of culture.



УДК 316.647.5

DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-105-111

**СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ:  
МЕХАНИЗМЫ И ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ****Т.Н. БОЯРЧУК***(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)**ORCID <https://orcid.org/0009-0006-6426-172X>*

*Исследованы особенности социокультурного конструирования толерантности в современном обществе. Обоснована актуальность осмысления толерантности в социокультурном конструировании мира. Приведен теоретический анализ понятия «толерантность» в междисциплинарном подходе исследования, тем самым определена многоаспектность данного феномена, что объясняет наличие разнообразных исследовательских концепций и подходов. Проанализированные основные теоретические источники позволяют рассматривать сущность толерантности в контексте взаимодействия различных субъектов поликультурного общества. Автор исследования подчеркивает, что толерантность в современном социокультурном пространстве представляет собой не столько теоретическое понятие, а реальное проявление отношений и взаимодействий людей в социуме. Выявлены основные механизмы и принципы реализации социокультурного конструирования толерантности, способствующие устойчивому развитию современного социума. Представлены выводы о том, что для конструирования толерантности в поликультурном мире необходимы такие условия, которые способствуют реализации конструктивного диалога, взаимовыгодному сотрудничеству субъектов взаимодействия, согласованности их действий, а также признанию самооценности и самодостаточности друг друга.*

**Ключевые слова:** толерантность, менталитет, повседневность, толерантное сознание, социокультурное конструирование, механизмы, принципы, философия толерантности, поликультурное общество, конструктивный диалог, межэтническое взаимодействие.

**Введение.** Современный поликультурный мир представляет собой многообразный конгломерат этнических, национальных и конфессиональных социальных групп людей, которые в процессе своего исторического формирования и постепенного конструирования социума на сегодня сформировались как единый конструкт. Однако следует понимать, что единство в многообразии при наличии собственных позиций, норм культуры, ценностей и традиций может способствовать конфронтации и непониманию субъектов взаимодействия. Соответственно, для того чтобы достичь единства действий и мирного сосуществования, необходимы определенные условия и готовность каждого представителя социума принимать отличия друг друга при согласованности как других, так и своих позиций и действий. Мирному межэтническому и поликонфессиональному взаимодействию способствует толерантность, которая подразумевает принятие разнообразных культурных отличий, норм и ценностей, понимание и конструктивный диалог. В связи с этим, на наш взгляд, необходимо проанализировать сущность такого феномена современного социума, как толерантность, и обосновать ее необходимость реализации в поликультурном многообразии мира.

Анализ толерантности и факторов, способствующих ее социокультурному конструированию, является одной из актуальных тем как теоретического обоснования, так и практической реализации в процессе межэтнического и поликонфессионального взаимодействия людей. Теоретический анализ толерантности невозможен без междисциплинарного подхода таких научных направлений, как философия, история, социология, культурология, социальная и кросс-культурная психология. В статье будет предпринята попытка интегрировать многообразие теорий и концепций для обоснования сущности сложного феномена «толерантность», предполагающей реализацию конструктивного диалога в повседневной деятельности людей. Тем самым необходимо выявить предпосылки формирования, механизмы и принципы социокультурного конструирования толерантности.

*Цель* исследования – эксплицировать сущность основных механизмов и принципов реализации толерантности в современном социуме повседневной жизни.

Достижение цели предполагает решение ряда исследовательских задач: 1) теоретическое осмысление социокультурного конструирования феномена толерантности; 2) систематизация и концептуализация исследований толерантности, предполагающей реализацию конструктивного диалога в повседневности, способной обеспечить комфортное взаимодействие различных субъектов социума; 3) выявление основных механизмов и принципов реализации толерантности в условиях поликультурного социума.

**Основная часть.** Представления о социокультурном конструировании толерантности не могут быть просто внесены в массовое сознание извне. Они должны быть обнаружены в менталитете народа, где они до сих пор являются как нерелексируемые, «самоочевидные» жизненные ценности. Этот менталитет должен быть понят не как сам по себе существующий, а как исторически обусловленный, и, следовательно, допускающий изменения в новой исторической ситуации. Толерантность действительно представляет собой следствие признания общечеловеческих ценностей, которые могут быть обнаружены в менталитете каждого из народов мира. Осознание их как

«своих», имеющих собственные корни, давнюю историческую традицию и современные формы существования, исключает реакцию отторжения и сопротивления.

Формирование различных этнических и конфессиональных групп в пространстве поликультурного мира – объект познания в теоретическом и прикладном аспектах рассмотрения поставленной проблемы настоящего исследования. Анализ сущностных характеристик и проявления толерантности способствует конструктивному развитию современного поликультурного общества. Для того чтобы выявить механизмы и принципы реализации толерантности при анализе ее социокультурного конструирования, необходимо теоретически прояснить сущность данного феномена из многообразия имеющихся концепций и подходов в социогуманитарном знании, сформулировав авторское понимание толерантности. При этом, посредством теоретического обоснования толерантности, необходимо раскрыть механизмы и принципы ее проявления в практической, реализуемой повседневно жизни социума. Для эксплицирования сущности практически реализуемой толерантности необходим анализ особенностей формирования толерантного мировоззрения, сознания и поведения субъектов взаимодействия в быту, гражданско-правовой, политической, экономической и в целом, социокультурной, сфере жизни общества.

Теоретическое осмысление сущности толерантности сформировались в просветительских идеях западноевропейской философской мысли эпохи Нового времени в учениях Дж. Локка [1], Ф. Вольтера [2], Ж.-Ж. Руссо [3], Н. Кузанского [4]. Однако истоки рассуждения о толерантности прослеживаются и в античных философских, этических и педагогических трактатах Сократа [5], Платона [6] и Аристотеля [7]. Дальнейшее обоснование феномен толерантности получает в «философии ненасилия» (Л.Н. Толстой [8], Э. Фромм [9]), в контексте философской аксиологии ценностей «свободы» и «равенства» отдельного человека и социокультурного бытия взаимодействия каждого из субъектов социума (П.А. Сорокин [10], Л.Н. Толстой [11]), диалогической философии повседневности «Я» и «Другой» (М. Бахтин [12]).

Представленный тезисный философско-методологический анализ теоретического осмысления сущности феномена толерантности показывает многообразие трактовок и подходов, что обусловлено сложностью межличностных и в целом социокультурных взаимодействий в обществе и междисциплинарным подходом исследования толерантности.

Философский анализ идеи ненасилия как ценности в контексте социокультурного конструирования толерантности получают также осмысление в работах А. Маслоу [13], К. Роджерса [14] и др. Представители данного направления признают уникальность личности, способной к самостоятельному осмыслению сущности своего бытия и выбора жизненной ситуации. Тем самым в межличностном взаимодействии человек, руководствуясь собственными установками жизненной позиции, должен соизмерять свои поступки в соответствии с действиями других субъектов социума, чему способствует толерантное сознание и поведение. В соответствии с одним из подходов теоретического познания гуманистической психологии «понимание и принятие себя, гармония с собственными переживаниями позволяют жить в согласии с окружающими людьми, устанавливать доверительные отношения» [15, с. 4324]. Таким образом, философия ненасилия выражает стремление человека выстраивать межличностные отношения без открытых и скрытых форм принуждения.

Как выше отмечалось, актуализация толерантности связана с такими потребностями человека, как стремление к свободе, признание ценности и самодостаточности другого человека. Процесс конструирования толерантного отношения к Другому представляет методология экзистенциальной философии. В учениях Н. Бердяева [16], Ж.-П. Сартра [17], М. Хайдеггера [18], К. Ясперса [19] отношение к другому человеку связано с феноменом «свобода». Анализ взглядов представителей экзистенциализма на проблему свободы и сущности Другого показывает, что формирование ценностного отношения человека к Другому связано с конструированием самого себя, собственной способности человека быть свободным. Следовательно, с точки зрения экзистенциализма, «толерантность – это особый принцип существования того мира, который человек строит на основе понимания и принятия множественности бытия и признания неизбежности существования различий. Осознание силы многообразия делает богаче жизнь человека, он стремится быть открытым для сосуществования с другими» [15, с. 4325].

Теоретический анализ междисциплинарного подхода источников по рассматриваемой проблеме социокультурного конструирования толерантности показывает, что данный феномен трактуется также исходя из диалогичности «Я» и «Другой». Так, А.Г. Асмолов рассматривает толерантность как «личностное свойство, означающее принятие другого человека, взаимную помощь и доверие, признание ценности многообразия человеческой культуры» [20, с. 76]; В.А. Лекторский – как критический диалог, позволяющий расширить «горизонты своего собственного опыта» [21, с. 48]; Г.У. Солдатова – как «интуитивное восприятие единства человечества, всеобщая взаимосвязь людей и уважение прав другого» [22, с. 126]; Р.Р. Валитова – как «настроенность человека на понимание и диалог с другими» [23, с. 34]; у В.А. Тишкова толерантность – это «привилегия сильных людей продвигаться по пути к истине через диалог и разнообразие мнений и позиций» [24, с. 14]; С.К. Бондырева понимает толерантность как «терпимость к ино-культуре, ино-мыслию, ино-верию» [25, с. 16].

Новая философская энциклопедия обозначает толерантность «как качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостоящей личности, и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприязни, вызванного всем тем, что знаменует в другом «иное». Толерантность предполагает настроенность на понимание и диалог с Другим, признание и уважение права на отличие» [26, с. 75–76].

Также необходимо отметить, что анализ понятия толерантности показывает широкий диапазон интерпретаций и смысловое содержание в зависимости контекста и этимологии. Термин «толерантность» происходит от латинского глагола «tolero», что обозначает «нести», «держаться», «терпеть», соответственно, толерантность является своеобразным синонимом «терпимости». В переводе с латинского «tolerantia», английского «tolerance», «toleration», немецкого «toleranz», французского «tolerance» определяется как терпение [20, с. 14]. В процессе историко-культурного развития и становления философской мысли категория толерантности претерпевает изменения, что является естественным явлением в процессе трансформации общества и системы социальных взаимоотношений, где формируются различные идеи и принципы.

Общий анализ этимологии сущности толерантности как терпения показывает, что исходя из ментальных характеристик и мировоззрения социума, данный феномен имеет уникальное смысловое наполнение. Так, в английском языке толерантность в контексте терпения понимается как «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь»; во французском – «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов»; в китайском языке быть толерантным значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других»; в арабском толерантность подразумевает «прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение... расположенность к другим»; в персидском – «терпение, терпимость, выносливость, готовность к примирению» [20, с. 15]. Широкий диапазон интерпретаций феномена «толерантности» наряду с терпимостью в процессе социального взаимодействия субъектов поликультурного мира обозначает ее понимание через такие категории, как «допускать» и принимать другие, отличительные от своих нормы, традиции, ценности. Реальное проявление сущности толерантности как в межличностном, так и в социокультурном взаимодействии субъектов возможно только при соблюдении позиции и тактики восприятия других с их уникальностью и отличительными особенностями, но при поддержке единства и взаимообусловленности человеческого социума как единого.

Теоретическая экспликация сущности толерантности показывает, что данный феномен в повседневном быту может проявляться в контексте терпения или терпимости, но, тем не менее, имеет и более активную позицию взаимодействия на конструктивной диалогической основе взаимодействия.

Толерантность в современном социокультурном пространстве представляет собой не просто теоретическую доктрину, а характеристику реального повседневного поведения и взаимоотношений между людьми в социуме, основой базис которого составляют культура согласованности действий, принятие и восприятие иного образа жизни, иной системы норм и ценностей. Выявление сущности и характерных особенностей конструктивной толерантности, сохраняющейся в условиях динамично развивающегося информационно-технологического общества XXI века, должно стать основным предметом осмысления социогуманитарного знания. Также, на наш взгляд, в современном социуме необходима разработка и популяризация новой философии толерантности, которая бы способствовала формированию особой системы жизненных ценностей и приоритетов современного многообразия поликультурного мира на основе мира, согласия и понимания.

Соответственно, в представленном исследовании мы попытаемся проанализировать основные механизмы и принципы социокультурного конструирования толерантности.

Основу механизмов реализации толерантности в процессе коммуникации между различными субъектами взаимодействия составляет согласованность их действий, понимание и принятие отличий Другого. При этом должна учитываться свобода проявления самовыражения этого Другого, уважение и восприятие его действий, несмотря на собственные приоритеты своего «Я». Комплексное видение всех субъектов взаимодействия, а также осознание своего «Я» в контексте восприятия инаковости Другого проявляется в процессе конструирования оптимальной социокультурной коммуникации.

Таким образом, основу социокультурной толерантности обеспечивает механизм координации действий индивидов, интегрированных на основе тех или иных базовых ценностей и норм межличностного взаимодействия в единое сообщество при обоюдном понимании и восприятии друг друга, основанном на согласованности и сотрудничестве. Данный механизм направлен на регулирование и поддержание устойчивого развития социума, где индивидуальные действия субъектов взаимодействия должны быть согласованы между собой для достижения единства и мирного сосуществования.

Российский исследователь Н.В. Жукова предлагает четыре основные стадии механизма социокультурного конструирования толерантности:

1) *институционализация*, под которой понимается процесс формирования единых норм, ценностей и способов поведения, обеспечивающих стабильность социума при взаимодействии различных социокультурных групп общества;

2) *профилактика*, направленная на предупреждение и предотвращение предпосылок конфронтации и конфликтов между субъектами взаимодействия;

3) *контроль*, подразумевающий применение мер для реализации стабильности в социуме. Это стадия регламентации и регулирования уже фактического состояния межсубъектного взаимодействия, которое не должно противоречить общепринятым нормам и правилам поведения, тем самым обеспечивая упорядоченность и стабильность;

4) *корректировка*, которая предполагает процесс и действия, направленные на изменения и исправления негативных проявлений в поведении субъектов [27, с. 87–88].

Таким образом, представленный анализ социокультурных механизмов, предлагаемых Н.В. Жуковой, позволяет констатировать тот факт, что при конструировании толерантности необходимы действия, направленные на конструктивность социального процесса

В процессе межэтнического взаимодействия исследователи предлагают такие социальные механизмы, как *признание, эмпатия, понимание и принятие*. На наш взгляд, перечисленные механизмы, в т.ч. могут влиять и на конструирование межэтнической толерантности в современном поликультурном социуме.

Под *признанием* в межэтнической толерантности рассматривается «способность видеть в другом человеке носителя других ценностей, других норм поведения» [27, с. 90] и тем самым предоставлять ему возможность проявлять свою инаковость при принятии в конструктивном и согласованном взаимодействии. *Эмпатия* подразумевает эмоциональный механизм «заинтересованности внутренним миром людей, сопереживании и сочувствии другим» [27, с. 90]. Эмоциональная сторона восприятия инаковости в межэтническом взаимодействии связана с психологической способностью индивида воспринимать и сопереживать чувствам и эмоциям других традиций. *Понимание* как социокультурный механизм предполагает «умение ориентироваться в мировоззрении и установках других людей, соотнесение Я-образа с образами Я-других людей, готовность принять мир другого этноса и признавать убеждения и взгляды других народов» [27, с. 91]. Данный механизм очень важен в процессе реализации межэтнической толерантности, т.к. подразумевает уже не эмоционально-чувственную, а гносеологическую готовность индивида воспринимать и признавать отличительные особенности иных этнических традиций. Механизм *принятия* способствует «положительному отношению к отличным от себя людям, этносам, что проявляется в признании прав человека и этнических общностей на собственные позиции и установки, цели, интересы; свойственную их традициям расстановку коммуникативных ролей и правил» [27, с. 92].

Проанализированные механизмы межэтнического взаимодействия, по нашему мнению, имеют обоснование для проявления и практической реализации в социокультурном конструировании межэтнической толерантности современного поликультурного мира.

Помимо механизмов при конструировании и функционировании толерантности необходимо определить принципы ее формирования и реализации в социокультурном пространстве. Выделим несколько основных принципов.

*Принцип разнообразия.* Действительно, для того чтобы в условиях межкультурного взаимодействия реализовывались такие социальные механизмы, как признание, понимание и принятие, необходимо наличие разнообразных социокультурных кодов, которые присущи своей социальной системе. В диалогизме «Я–Другой» и подразумевается, что «Я» присущи свои оригинальные характеристики (например, идентичность личности, представителя своего этноса или конфессии), которые существенно могут отличаться от Другого. Соответственно, принцип разнообразия позволяет констатировать факт, что для социокультурного конструирования толерантности необходимо сформировать единые нормы и ценности взаимодействия, основанные на сотрудничестве и согласованности действий.

*Принцип бесконфликтности,* который подразумевает у субъектов взаимодействия отсутствие социальной напряженности, ксенофобии и конфронтации. Важно при межэтническом взаимодействии уходить от ситуации конфликта, который ведет к постоянному социальному напряжению и дестабилизации общества. Механизмы толерантности позволяют избежать конфликтности за счет принятия инаковости и готовности представителей каждой из социальной группы к совместной бесконфликтной деятельности.

*Принцип компромисса и консенсуса* обозначает достижение согласия и обоюдное признание позиций каждого субъекта взаимодействия. Как компромисс, так и консенсус – это результат разрешения возникшей конфликтной ситуации, возникающей в ситуациях недопонимания и столкновения противоположных позиций в межкультурном взаимодействии. Считается, что компромисс основан на некоторых уступках или частичном отказе от своих позиций каждого из субъектов взаимодействия в пользу так называемого «вынужденного соглашения» для достижения конструктивного диалога. В то же время консенсус подразумевает добровольное признание интересов и позиций различий при отсутствии принципиальных возражений и достижения обоюдного согласия в процессе взаимодействия. Немецкий мыслитель Макс Вебер считал, что «консенсус становится реальной силой, если ожидания относительно поведения других людей таковы, что эти «другие» принимают такие ожидания как значимые для них самих» [28, с. 84]. Безусловно, принцип компромисса и консенсуса существует в процессе конструирования толерантности, т.к. позволяет разрешать возникающие ситуации недопонимания интересов сторон взаимодействия и совместного достижения бесконфликтности.

*Принцип межкультурной компетентности.* Знание и информированность отличительных особенностей представителей не своей социальной (в т.ч. этнической, национальной, конфессиональной) группы позволяет понимать и осознавать эти отличия для их позитивного восприятия, что необходимо в процессе социального конструирования толерантности. Именно незнание отличительных характеристик Другого в процессе межкультурного взаимодействия и создает ситуацию конфликтности и непонимания. И для того чтобы данной ситуации избежать, требуется постоянный процесс усвоения межкультурной компетенции.

*Принцип сотрудничества и диалога* обозначает взаимное признание отличий этнического, национального, религиозного характера в процессе межкультурного диалога на основе понимания и уважения самобытности, принятия инаковости каждого субъекта, учитывая их уникальность при сохранении и разнообразии взглядов,

позиций и ценностных установок. Принцип сотрудничества и диалога позволяет реализовывать основные позиции в конструировании толерантности, т.к. основан на совместном понимании, восприятии и принятии различий субъектов взаимодействия. При этом обеспечивается право каждого на сохранение своей самобытности и уникальности при учете своеобразия других.

*Принцип равноправия* основан на исключении каких-либо ограничений интересов и стремлений каждого из субъектов взаимодействия, учитывая равные права представителей своей этнической либо национальной группы сохранять свою уникальность и самобытность, не подвергаясь дискриминации на самовыражение. При социокультурном конструировании толерантности данный принцип позволяет учитывать равноценность ценностных приоритетов и установок каждого из субъектов взаимодействия при условии их же и принятия в совместном сосуществовании.

*Принцип свободы выбора культурной идентичности и самоидентификации.* Ситуация межкультурного разнообразия подразумевает и наличие различных культурных идентичностей социума, в котором каждый из представителей имеет право на самоидентификацию в определении своей принадлежности к этносу, нации, конфессии, социальной группе. При этом в процессе конструирования и реализации толерантности необходимы формирование коллективного самопознания и создание единой системы ценностей, не противоречащей интересам каждого из субъектов поликультурного социума. Но наличие права и свободы на выбор своей культурной идентичности социальной группы и сохранение самоидентификации личности не должно противоречить общим, коллективным интересам социума, т.е. необходимо проявлять толерантное отношение к самобытности каждого представителя иной культуры.

*Принцип наличия культурных границ.* Структурирование процесса межкультурного взаимодействия основано на существовании культурных различий, носители которых имеют свою идентичность, базовые ценностные и нормативные категории этнической или национальной группы, которая существует и удерживается в рамках своей культурной границы, в частности этнической. Здесь границу мы понимаем как психологический конструкт, где отражается внутреннее осознание группой своей уникальности и отличительности от других. В частности, граница в данном контексте понимается как психологическая дистанция не только между этническими или иными социокультурными группами, но и внутри самой группы, реализуясь в практике социокультурного взаимодействия. В процессе социокультурного конструирования толерантности граница выступает как структурирующий принцип межкультурной ситуации, что требует от субъектов взаимодействия немалых усилий в поддержании конструктивного диалога не потерять собственное «Я» и не нарушить границы другого «Я».

*Принцип накопления социальных знаний.* В результате позитивного и конструктивного обмена в процессе межкультурного взаимодействия происходит постоянный процесс накопления знаний как о собственной, так и контактирующей социальной группе. Обогащение и познание отличительных особенностей другой культуры способствует позитивному восприятию и принятию разнообразий. В результате накопления социальных знаний формируется базис доверия, способствующий достижению взаимоподдержки и согласия во всех сферах взаимодействия в обществе.

*Принцип социальной стабильности* способствует сохранению и поддержанию целостности и устойчивости в обществе. Данный принцип также важен для социокультурного конструирования толерантности, т.к. при наличии разнообразия могут возникать ситуации недопонимания и столкновения взглядов, мнений, позиций, что ведет к конфликтности и дестабилизации. Сохранение и поддержание стабильности позволяет избегать подобных ситуаций и обеспечивает основные механизмы межкультурного взаимодействия, основанные на признании, понимании и согласованности действий при наличии различий.

Анализ основных принципов социокультурного конструирования толерантности позволяет утверждать, что их соблюдение возможно только при осознанном принятии толерантных позиций каждым субъектом взаимодействия, которыми являются как персональные индивиды поликультурного сообщества, так и целые социальные группы. При этом толерантность может выступать как одна из базовых ценностей нравственной позиции отдельного человека и как отличительная особенность социокультурного взаимодействия людей, при котором обеспечивается единство посредством уравнивания разнообразий и соблюдение интересов каждого. Соответственно, в поликультурном сообществе необходимы достижения согласованности и убеждение каждого из субъектов взаимодействия в понимании необходимости соблюдения взаимоприемлемых условий сосуществования. Способность каждого субъекта взаимодействия к конструктивному диалогу, умению к восприятию, принятию и пониманию другим, отличительным от своих норм и ценностям, – основная сущностная задача современного поликультурного общества.

Эффективность толерантности способна проявляться только при соблюдении основных механизмов и принципов ее реализации, основанных на соблюдении конструктивных и взаимовыгодных отношений, не противоречащих интересам каждого из представителя своей социальной (в т.ч. этнической, национальной, конфессиональной) группы.

**Заключение.** Проанализировав основные механизмы и принципы социокультурного конструирования толерантности, важно признать: во-первых, при реализации основ толерантности при наличии различий в социуме, где каждый из субъектов уникален и имеет отличительные особенности, каждый из них вправе сохранять и поддерживать свою самобытность, а, соответственно, необходимо согласие с их самоценностью и самодостаточностью.

Во-вторых, в условиях современного поликультурного социума стабильность возможна только через целенаправленное поддержание различных технологий сотрудничества и диалога, где реализуются принципы равноправия субъектов взаимодействия, их взаимовыгодное сотрудничество и открытость к диалогу. Соблюдение взаимопонимания и взаимовосприятия независимо от этнической и религиозной принадлежности каждого из представителей поликультурного пространства способно к достижению и реализации социокультурной толерантности в повседневности. В-третьих, реализация продолжительных взаимоотношений в поликультурных сообществах способствует конструированию и поддержанию позиций активной межэтнической толерантности на основе соблюдения принципов доверия и взаимопонимания каждого субъекта при достижении и реализации согласованности мирного сосуществования различных групп людей, каждая из которых имеет свою идентичность, уникальность и своеобразие.

Механизмы и принципы социокультурного конструирования толерантности в поликультурном обществе необходимо реализовывать в процессе взаимодействия различных народов, наций, религий. В связи с этим актуальным является формирование основ толерантности как по отношению ко всему сообществу людей, так и межэтнической, межнациональной и межконфессиональной толерантности в частности.

В связи с этим, на наш взгляд, в современном поликультурном мире необходима реализация и анализ основных базовых механизмов и принципов социокультурного конструирования толерантности, начиная от социализации человека посредством усвоения им необходимых нравственных норм и ценностей гуманного сообщества при дальнейшем восприятии и принятии отличительных особенностей представителей иных социальных групп. Поэтому важнейшая задача современного поликультурного социума – исключение негативных тенденций социальной напряженности, ксенофобии и конфронтации в сфере межличностных и межсоциальных отношений, что возможно реализовать только посредством конструирования единого общекультурного ареала взаимодействия. Но при этом следует помнить, что в процессе межэтнического или межконфессионального взаимодействия не должен нарушаться принцип проявления человеческой индивидуальности, самодостаточности и самооценности каждого субъекта социума при реализации конструктивного диалога, основанного на механизмах и принципах толерантности.

Таким образом, толерантность основана на принципах гуманного взаимодействия, при котором необходимо, прежде всего, восприятие, принятие и адекватное понимание отличительных особенностей своей культуры от других. Социокультурное конструирование толерантности в современном многополярном мире возможно только при осознанном восприятии инаковости субъектов взаимодействия при адекватном их взаимном признании.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Локк Дж. Опыт веротерпимости // Сочинения: в 3 т. – М., 1988. – Т. 3. – С. 66–90.
2. Вольтер Фр. Трактат о терпимости: [пер. с фр.]. – М.: Э, 2016. – 128 с.
3. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре или принципы политического права. – М.: Юрайт, 2021. – 146 с.
4. Кузанский Н. Сочинения: в 2 т. / пер. с лат. А.Ф. Лосева, В.В. Бибихина, Ю.А. Шичалина; общ. ред. В.В. Соколова и З.А. Тажурзиной. – М.: Мысль, 1980. – Т. 2: Философское наследие. – 471 с.
5. Платон. Апология Сократа // Собрание сочинений: в 4 т. – М.: Мысль, 1990. – Т. 1. – С. 70–96.
6. Платон. Полное собрание сочинений в одном томе. – М.: АЛЬФА-КНИГА, 2017. – 1312 с.
7. Аристотель. Никомахова этика // Сочинения: в 4 т. / общ. ред. А.И. Доватура. – М.: Мысль, 1984. – Т. 4. – 294 с.
8. Толстой Л.Н. О веротерпимости // Полное собрание сочинений: в 90 т. – М.: Художеств. лит, 1952. – Т. 34. – С. 291–298.
9. Фромм Э. Искусство любить / пер. с англ. А.В. Ярхо. – СПб.: Азбука, 2002. – 224 с.
10. Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
11. Гельфонд М.Л. Нравственно-религиозное учение Л.Н. Толстого. – М.: ИФ РАН, 2009. – 343 с.
12. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. – 1984–1985. – М., 1986. – С. 36–39.
13. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М.: МГУ, 2002. – 110 с.
14. Роджерс К.Р. К науке о личности // История зарубежной психологии (30–60 гг. XX в.): Тексты. // ред. П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 200–230.
15. Шустова Л.П. Феномен толерантности в философских и психолого-педагогических науках [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-19. – С. 4324–4328. – URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37952> (дата обращения: 20.09.2023).
16. Бердяев Н.А. Философия свободы. – М.: Юрайт, 2019. – 201 с.
17. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии: [пер. с фр.] / предисл., примеч. В.И. Колядко. – М.: Республика, 2000. – 639 с.
18. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Бибихина. – СПб.: Наука, 2006. – 451 с.
19. Ясперс К. Разум и экзистенция. – М.: Канон, 2013. – 336 с.
20. На пути к толерантному сознанию / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
21. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
22. Соддатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
23. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7, Философия. – 1996. – № 1. – С. 33–37.

24. Тишков В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах // Толерантность и культурная традиция: сб. ст. / под ред. М.Ю. Мартыновой. – М.: РУДН, 2002. – С. 9–31.
25. Бондырева С.К. Феномен толерантности в системе межэтнических отношений // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. – 2-е изд. – М.: Изд-во Моск. Психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – С. 9–19.
26. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; предисл. В.С. Степина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мысль, 2010. – Т. 4. – С. 75–76.
27. Жукова Н.В. Межэтническое взаимодействие и его механизмы // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. – 2011. – № 617. – С. 85–95.
28. Баева Л.В. Толерантность: идея, образы, персоналии. – Астрахань: Астрах. ун-т, 2009. – 217 с.

Поступила 11.10.2023

## SOCIOCULTURAL CONSTRUCTION OF TOLERANCE: MECHANISMS AND PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION

T. BOYARCHUK

(Yanka Kupala State University of Grodno)

*The article presents an analysis of aspects of the sociocultural construction of tolerance in modern society. The introduction of the article substantiates the relevance of understanding tolerance in the sociocultural construction of the world. The main part of the article presents a theoretical analysis of the concept of “tolerance” in an interdisciplinary research approach, thereby defining the multidimensionality of this phenomenon, which explains the presence of various research concepts and approaches. The analyzed main theoretical sources allow us to consider the essence of tolerance in the context of the interaction of various subjects of a multicultural society. The author of the study emphasizes that tolerance in the modern sociocultural space is not so much a theoretical concept, but a real manifestation of the relationships and interactions of people in society. In this regard, the presented work identifies the main mechanisms and principles for the implementation of the sociocultural construction of tolerance, contributing to the sustainable development of modern society. At the conclusion of the article, the author presents the conclusions that in order to construct tolerance in a multicultural world, conditions are necessary that contribute to the implementation of constructive dialogue, mutually beneficial cooperation of the subjects of interaction, the consistency of their actions, as well as recognition of each other’s self-worth and self-sufficiency.*

**Keywords:** *tolerance, mentality, everyday life, tolerant consciousness, socio-cultural construction, mechanisms, principles, philosophy of tolerance, multicultural society, constructive dialogue, interethnic interaction.*

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

<i>Денисова И.В.</i> Музыкальное образование в мужских духовных учебных заведениях Витебска (XIX – начало XX вв.).....	2
<i>Молохович М.В.</i> Совершенствование методологических основ развития профессиональных компетенций студентов экономических специальностей: авторский подход.....	6
<i>Мателенок А.П., Бурая И.В., Молоток Е.В., Вакульчик В.С., Иванов М.Г.</i> Реализация междисциплинарной интеграции математики и специальных дисциплин в обучении студентов химико-технологического профиля .....	12
<i>Saadi K., Chekina A.</i> Phenomenological and operational characteristics of the speech competence of preschool children .....	19
<i>Вашкевич К.С.</i> Роль социально-личностных компетенций в формировании готовности студентов к профессиональной деятельности.....	24
<i>Грабовик А.А., Руденик В.В., Антипин Н.И., Никифоров Н.В., Никифоров А.Н.</i> Техничко-тактическая подготовка высококвалифицированных борцов греко-римского стиля.....	27
<i>Иванов С.А., Старченко В.Н.</i> Экспериментальное обоснование методики формирования олимпийских знаний студентов факультета физической культуры специальности 1-03 02 01 «Физическая культура» в учебно-образовательном процессе.....	33
<i>Кравченя Н.И.</i> Самоконтроль в подготовке спасателей-пожарных.....	38
<i>Сунь Суйцян, Михута И.Ю.</i> Современные теоретико-методические аспекты физической и технической подготовки пловцов на этапе углубленной специализации.....	42
<i>Старченко В.Н., Курако А.А.</i> Теоретическое и метрологическое обоснование теста для определения уровня сформированности двигательного мышления студентов .....	48
<i>Трофимович И.И., Криволицкий Е.О., Нарский А.Г.</i> Посторонние годичного цикла подготовки спортсменов-хоккеистов на этапе углубленной спортивной специализации .....	56
<i>Холод М.А.</i> Особенности функционального состояния мышц кора у юношей 14–15 лет, специализирующихся в фигурном катании на коньках .....	61
<i>Широканова Л.И.</i> Шкала оценок уровня проявления аэробной выносливости для студентов технического университета, относящихся к специальной медицинской группе .....	66

### ПСИХОЛОГИЯ

<i>Клемантович В.О., Андреева И.Н.</i> Качества личности у девушек с именами Виктория и Анастасия.....	72
<i>Крылова А.С., Андреева И.Н.</i> Ненасильственное общение как эффективный способ взаимодействия с окружающими .....	77
<i>Николаев А.Н., Ануфриенко Л.В.</i> Методика оценки мотивов лидерского поведения учителей .....	80
<i>Одинец Д.Г., Струнина Н.Н.</i> Взаимосвязь проявлений перфекционизма и взаимоотношений с родителями в подростковом возрасте .....	84
<i>Остапчук С.В., Мядель Я.В.</i> Различия между мальчиками и девочками, увлекающимися компьютерными играми, в проявлении агрессии в подростковом возрасте .....	90
<i>Стрижонок Е.А., Андриевская С.В.</i> Иррациональные установки, гендерные стереотипы личности и отношение к телесному «Я» (на примере старших подростков).....	93

### ФИЛОСОФИЯ

<i>Беляцкая Е.В.</i> Коммуникативная природа власти и ее трансформация в условиях цифровизации культуры ...	101
<i>Боярчук Т.Н.</i> Социокультурное конструирование толерантности: механизмы и принципы реализации .....	105