

№ 1(41), 2024

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 03.06.2024. 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 223.

УДК 316.77:374.7(476)“18/19”

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-2-5

**ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ В БЕЛАРУСИ  
(вторая половина XIX – начало XX стст.)**

*канд. пед. наук, доц. Н.Ю. АНДРУЩЕНКО*  
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)  
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5773-7722>

*Дано определение понятию «национальное самосознание». Представлены труды известных педагогов, этнографов, фольклористов Ю.Ф. Крачковского, Н.Я. Никифоровского, И.И. Носовича, Е.Р. Романова, И.А. Сербова, А.К. Сержпутовского, П.В. Шейна, П.И. Шпилевского, которые исследовали и собирали устное народное творчество белорусов (поговорки, пословицы, обряды, песни, традиции). Приведены примеры обрядовых песен, которые нашли отражение в книге П.М. Шпилевского «Беларусь в обрядах и сказках». Охарактеризованы факторы формирования национального самосознания и просвещения в Беларуси во второй половине XIX – начале XX стст. Акцентируется внимание на деятельности православных братств, активно занимающихся просветительской деятельностью. Рассматриваются особенности организации и осуществления краеведения и белорусизации в рамках воспитания подрастающего поколения во взятый период времени.*

**Ключевые слова:** национальное самосознание, национальная культура, православные братства, краеведение, белорусизация, просвещение.

**Введение.** Со второй половины XIX века началось становление белорусской нации.

Согласно словарю по общественным наукам национальное самосознание – это «совокупность взглядов, знаний, оценок, идеалов значимой части представителей определенной нации» [1, с. 172].

Известные педагоги, этнографы, фольклористы XIX–XX вв. исследовали проблемы истории, культуры, народной педагогики белорусов. Среди них Ю.Ф. Крачковский («Очерки быта западно-русского селянина»), Н.Я. Никифоровский («Очерки Витебской Белоруссии», «Полупословицы и полупоговорки, употребляемые в Витебской Белоруссии»), И.И. Носович («Белорусские пословицы и поговорки»), Е.Р. Романов («Белорусский сборник»), И.А. Сербов («Беларусы – сакуны. Краткий этнографический очерк», «Поездки по Полесью 1911 и 1912 гг.»), А.К. Сержпутовский («Очерки Белоруссии», «Бортничество в Белоруссии»), П.В. Шейн («Великорус в своих песнях, обрядах, обычаях, верованиях, сказках, легендах и т.п.»).

*Цель исследования* – рассмотреть факторы формирования национального самосознания и развития просвещения в Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв.

**Основная часть.** Одним из первых исследователей истории Беларуси, ее устного народного творчества и языка стал писатель-этнограф, публицист П.М. Шпилевский. В ходе этнографических экспедиций ученый собрал богатый материал, который лег в основу сборника «Беларусь в обрядах и сказках». Им были описаны свадебный обряд крестьян Могилевской и Минской губерний, а также обряды, связанные с сельскохозяйственными работами [3, с. 54]. Например, крестьяне Витебской и Минской губерний при уборке зерна соблюдали обряды: покрывание поля, зажинки и дожинки.

Покрывание поля заключалось в том, что молодая женщина с несколькими девушками жали небольшой сноп жита и обвивали его платком. При этом пели:

«Пашли, Божа, многа збожжа!  
Нарадзи хлеба при дарозе:  
Штоб было ўсिम гожа,  
И не пуста на каждом возе» [2, с. 73].

Затем идут зажинки, когда начиналась полноценная уборка урожая:

«Слався, гаспадарку, слався,  
Што малажаяк ня стыжався,  
Як яны ня стыжали,  
Нивку тваю зажинали» [2, с. 75].

Дожинки знаменовали собой конец сбора урожая, праздновали с застольем и песнями:

«Наша нивка залатая,  
Нашы серпы вострые –  
Наш пан гаспадар налягая,  
Што б мы не были чорствые...» [2, с. 76].

На Беларуси почитали Юрьев день. Традиционно выпас домашних животных начали в этот день. Существовал обряд первого выгона на пастбище, который сопровождался песнями:

«Ой, иду я на улачку, а бычки бушуюць:  
Юр'я! Юр'я!.. Бычки бушуюць...  
Бычки бушуюць, ба весну чуюць...  
Юр'я! Юр'я! Ба весну чуюць...  
Зашумели речки, леды паплыли:  
Юр'я! Юр'я! Леды паплыли...» [2, с. 88].

Бесценное визуально-документальное наследие оставил И.А. Сербов, этнограф, фольклорист, археолог. В 1911–1912 гг. по заданию Императорского Русского географического общества он был направлен в этнографическую экспедицию. Ученый, путешествуя по Беларуси, собрал фотоколлекцию (около 600 фотографий), на снимках которой запечатлел крестьянские семьи, их одежду, жилище, быт [3].

Важную роль в формировании национального самосознания и просвещения в Беларуси играли православные братства. В «Путешествии по Полесью и Белорусскому краю» П.М. Шпилевский отмечал: «Сохранению православия и русского языка в Минской губернии во время господства Польши и усилившейся унии много содействовали так называемые Православные братства, то есть общества граждан православно-русских, учрежденные, с разрешения восточных патриархов и митрополита Петра Могилы, для взаимного вспомоществования в исполнении гражданских и преимущественно религиозных обязанностей. Они... устроили типографии и училища в Минске, Пинске и Слуцке...» [4, с. 104].

В Уставе Виленского братства было записано: «Братство содержит людей ученых, духовных и светских, для школьной науки, для поучения народа в церкви и для пения церковного. Братство открывает свою собственную типографию для печатания книг, нужных школе и церкви, на языках греческом, славянском, русском и польском» [5, с. 86].

Следует отметить, что расцвет православных братств получили в XV–XVI вв. Затем их деятельность была ограничена. Вновь активно развиваться они начали во второй половине XIX в. В 1864 г. в России были приняты «Правила о православных братствах». Братствами считались «общества, состоящие из православных лиц разных званий и состояния для служения нуждам и пользам православной церкви, для противодействия посягательствам на ее право со стороны иноверцев и раскольников, для созидания и украшения православных храмов, для дел христианской благотворительности и для распространения духовного просвещения» [5, с. 87].

В 1867 г. в Полоцке было основано православное братство во имя святителя Николая и преподобной княжны Евфросинии. Деятельность братства заключалась:

- в поддержке церковно-приходских школ, обеспечение их учебниками;
- оказании материальной помощи учителям церковно-приходских школ, а также нуждающимся (сиротам, больным);
- организации церковно-приходских школ и воскресных школ при церквях.

За 1879–1880 гг. братством на народное образование израсходовано 2216 руб. 65 коп. [6].

Братства давали не только религиозное образование. Так, Могилевское Успенско-Пустыньское братство открыло при церковно-учительской двухклассной школе курсы сельского хозяйства, где «...обучали учеников и их родителей луговству, осушению торфяников и т.п. Преподавали естествознание и сельское хозяйство» [5, с. 89].

В 1887 г. было создано Витебское епархиальное Свято-Владимирское братство. Устав братства предписывал: «... заботиться о распространении и утверждении религиозно-нравственного просвещения в духе православной церкви, в пределах Полоцкой епархии» [7, с. 3].

В 1908 г. было открыто Кирилло-Мефодиевское Общество, которое оказывало помощь нуждающимся воспитанникам Витебской духовной семинарии [8].

В целом в 1897 г. в Витебской губернии было 7 духовно-учебных заведений:

- Витебская духовная семинария;
- 2 мужских училища – в Витебске и Полоцке;
- женское училище девиц духовного звания в Витебске;
- женское училище при Спасо-Евфросиньевском женском монастыре;
- образцовые начальные школы при Витебской духовной семинарии и Полоцком училище девиц духовного звания [9, л. 36 об.].

Главной целью воспитательной деятельности всех членов педагогической корпорации семинарий состояла в том, чтобы «насадить и возрастить в училище семена веры и благочестия в духе православной церкви, подготовить из них честных и преданных слуг» [9, л. 37 об.].

24 сентября 1897 г. Полоцкая семинария праздновала 25-летний юбилей. Всего из стен учебного заведения было выпущено 421 человек [9, л. 38].

Согласно статистическим данным Дирекции учебных заведений по вероисповеданию, в городских и уездных училищах, в начальных городских с воскресными при них школами, евангелистки-лютеранских и сельских училищах, в частных учебных заведениях состав обучающихся был следующий:

- православные – 11 224 человека;
- старообрядцев – 702;
- р.-католиков – 3276;
- лютеран – 839 человек [9, л. 39 об.].

На содержание подведомственных Дирекции христианских учебных заведений в 1897 г. было израсходовано 187,487 руб. 51 коп. [9, л. 40].

При училищах действовали бесплатные народные библиотеки не только для учащихся, но и для крестьян, живущих в волости. Библиотеки функционировали при 150 народных училищах. Фонд библиотек составлял 20 302 экземпляра. В каждой библиотеке в среднем было 135 экземпляров. Это книги духовно-нравственного, естественно-исторического, сельскохозяйственного и литературного содержания. Всего за 1897 г. было выдано 24 879 экземпляров книг. На долю читателей не из учащихся пришлось 9 564 экземпляра [9, л. 40].

Просветительскую деятельность осуществляли миссионерские Общества. Витебский комитет православного миссионерского общества был утвержден в 1869 г. В отчете комитета подчеркивалось, что «русское православное миссионерство есть не только церковно-религиозное, но и государственно-патриотическое дело» [10, с. 5].

Вопросы просвещения обсуждались участниками 1-го съезда церковно-школьных деятелей Полоцкой епархии. Среди них:

- об организации общежитий и мероприятий воспитательного характера для учащихся второклассных школ;
- о воскресных школах;
- об организации вечерних занятий для взрослых, народных читален, чтений;
- о способах распространения среди населения недорогих книг при помощи св. Владимирского Братства;
- об устройстве библиотеки для внеклассного чтения, открытии учительских библиотек для самообразования учителей школ грамоты и церковно-приходских школ;
- об организации передвижных школ грамоты;
- об устройстве при школах садов, огородов и ремесленных классов;
- о преподавании в школе рукоделия [11, с. 2–4].

Подчеркивалось, что в каждой епархии необходимо иметь одинаковое количество второклассных женских и мужских школ. В Витебском уезде второклассные школы были в Храповичах и Яновичах [11, с. 46].

При всех второклассных школах Полоцкой епархии устраивались народные чтения, которые в праздничные и воскресные дни проводили ученики школ. Статьи для чтения выбирались преимущественно религиозно-нравственного, исторического содержания, а также по сельскому хозяйству. Уделяли внимание и вопросу борьбы с пьянством [11, с. 46–47].

По результатам работы съезда были приняты решения о материальной поддержке учащихся, продаже в школах письменных принадлежностей, а бедным ученикам их бесплатной выдаче. О введении при духовных семинариях и женских училищах духовного ведомства предметов по сельскому хозяйству, огородничеству и садоводству. Призывали организовывать при школах небольшие приусадебные участки с тем, чтобы ученики могли приобретать практические навыки садоводства и огородничества [11, с. 51–52].

В 1920–1930-е гг. важными факторами формирования национального самосознания и просвещения были краеведение и белорусизация. Краеведение стало фундаментом построения системы социального воспитания: «Знакомство с местной жизнью... является необходимым для учителя в его каждодневной работе в школе... Новые программы могут быть осуществлены только при условии изучения и всестороннего знакомства с местностью, где работает школа... Массовое учительство требует ознакомления с методами краеведческой работы, с обработкой и использованием полученного материала» [12, с. 143].

Повестка дня заседания комиссии по проведению национальной политики включала вопросы белорусизации (популяризация и пропаганда идей национальной политики; учет кружков по белорусоведению) [13].

Следует отметить, что курсы белорусоведения проводились повсеместно. Учебный план летних двухмесячных педагогических курсов по переподготовке сельского учительства был составлен с учетом того, что будет преподаваться методика краеведения; белорусский язык и литература; история и география Белоруссии. Всего на изучение белорусского языка и литературы отводилось 25 ч лекций и 14 ч семинарских занятий [14].

В вечерних школах для взрослых повышенного типа с нового 1926 учебного года историю, географию и литературу рекомендовали преподавать на белорусском языке. Было предложено создать кружки по изучению белорусского языка при райисполкомах [15]. Работали Высшие курсы по белорусоведению.

Был издан Циркуляр, согласно которому детей, поступающих в школу в новом 1923 учебном году, распределяли на основе их родного языка [16]. Возрастала потребность в учебниках, журналах, газетах на родном языке. Так, Витебское ОКРОНО просило Наркомпрос выделить 540 комплектов учебника «Родное слово» (автор С. Некрашевич) [17]. Подчеркивалось, что «белорусская печать должна пробить себе дорогу в рабочие массы. Белорусская книжка, журнал, газета должны занять достойное место в жизни человека» [17].

В 1925 г. проводились мероприятия в рамках празднования 400-летия белорусской печати. Витебскому музею было присвоено имя Франциска Скорины [18].

В Витебске работали 21 библиотека, 7 уездных, 29 районных и до 200 передвижных [19].

В 1926 г. по Витебскому округу действовали 2 библиотеки – в Сенно и Чашниках, 11 народных домов, 52 избы-читальни [20].

Открывались театры, которые вводили в свой репертуар белорусские пьесы [21].

На изучение языка, литературы, истории, этнографии была направлена деятельность Института белорусской культуры [22]. При институте функционировала комиссия по охране памятников старины и искусства. В 1925 г. в сообщении комиссии Полоцкому окружному обществу краеведения говорилось о том, что план сохранения и восстановления Борисо-Глебского монастыря утвержден [23].

**Заключение.** Факторами формирования национального самосознания и просвещения в Беларуси во второй половине XIX – начале XX стст. были культурно-исторические традиции народа, родной язык, христианское наследие православных братств, белорусизация, краеведение.

*Статья в рамках исследования по теме «Формирование национального самосознания студентов в условиях регионального вуза: историко-этнопедагогический аспект» проводится при поддержке БРФФИ (договор № Г23ИП-017 от 02.05.2023 г.).*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Современный словарь по общественным наукам / под ред. О.Г. Данильяна. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 314 с.
2. Шпілеўскі П.М. Беларусь у абрадах і казках. – Мінск: Літаратура і Мастацтва, 2010. – 304 с.
3. Беларусь ў фотаздымках Ісака Сербавы. 1911–1912 / склад., аўт. уступ. артыкула В.А. Лабачыўская; гал. рэд.: Т.У. Бялова. – Мінск, Беларус. энцыкл. імя П. Броўкі, 2012. – 456 с.
4. Андрущенко Н.Ю. Просветительская и благотворительная деятельность православных братств на Беларуси // Христианство как интегрирующий фактор мировой культуры: сб. докл. XXIV междунар. Кирилло-Мефодиевских чтений / Минск (29–30 мая 2018 г.). – Минск: Христиан. образов. центр им. святых Мефодия и Кирилла, 2019. – С. 183–185.
5. Косик В.И. Просветительская деятельность православных братств на территории России // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 86–89.
6. Об учреждении церковного братства во имя святителя Николая и преподобной Евфросинии княжны Полоцкой. – Полоцк, 1867. – 13 с.
7. Устав епархиального Братства Святого равноапостольного князя Владимира в г. Витебске. – Витебск: Губерн. тип., 1896. – 14 с.
8. Отчет Кирилло-Мефодиевского Общества вспомоществования нуждающимся воспитанникам Витебской духовной семинарии за 1908–1909 гг. – Витебск: Губерн. тип., 1909. – 11 с.
9. Обзор Витебской губернии за 1897 год // Государственный архив Витебской области (далее ГАВт). – Ф. 2289. Оп. 1. Д. 2.
10. Отчет Витебского комитета Православного миссионерского общества. – Витебск: Губерн. тип., 1895. – 26 с.
11. Труды 1-го Съезда церковно-школьных деятелей Полоцкой епархии. – Витебск, Типография М.Б. Неймана, 1905. – 63 с.
12. Орлова А.П., Андрущенко Н.Ю. История социальной педагогики: учебник. – Минск: ИВЦ Минфина, 2019. – 364 с.
13. Протокол заседания комиссии по проведению национальной политики от 6.02.25 г. // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 357. Л. 9.
14. Протоколы заседаний Коллегии Наркомпроса БССР // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 8. Л. 275.
15. Выписка из протокола № 6 заседания бюро окружного КПБ от 27.01.25г. // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 357. Л. 3.
16. Циркуляр // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 8. Л. 260.
17. В Наркомпрос // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 8. Л. 408 об.
18. Переписка с редакцией газеты «Заря Запада» об опубликовании материалов о проведении в Витебске 400-летия Белорусской печати // ГАВт. – Ф. 118. Оп. 1. Д. 671. Л. 9.
19. Витебская губерния 1917–1924 гг.: док. и материалы / сост. Н.В. Воронов и др.; ред. кол.: В.И. Адамушко и др. – Витебск, 2012. – 408 с.
20. Протокол заседаний и планы работы Окрполитпросвета на 1926 год // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 358. ЛЛ. 25–25 об.
21. Протоколы заседаний художественного совета 1 Белорусского гостеатра // ГАВт. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 415. Т. 1. Л. 422.
22. Статут Института Белорусской культуры // ГАВт. – Ф. 118. Оп. 1. Д. 757. ЛЛ. 328–332.
23. Православная церковь на Витебщине (1918–1991): док. и материалы / редкол.: М.В. Пищуленок (гл. ред) и др.; сост. В.П. Коханко (отв. ред.) [и др.]. – Минск, НАРБ, 2006. – 365с.

Поступила 22.03.2024

**FACTORS THE FORMATION  
OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS AND EDUCATION IN BELARUS  
(second half of XIX – beginning of XX century)**

**N. ANDRUSHCHENKO**  
(Vitebsk State University named after P.M. Masherov)

*The article defines the concept of «national self-consciousness». The works of famous teachers, ethnographers, folklorists Y.F. Krachkovski, N.Y. Nikiforovski, I.I. Nosovich, E.R. Romanov, P.V. Shein, P.I. Shpilevsky, I.A. Serbov, A.K. Serzhputovski, who researched and collected the oral folk art of Belarusians (proverbs, sayings, rites, songs, traditions) are presented. Examples of ritual songs are given, which were reflected in P.M. Shpilevsky's book «Belarus in Rites and Fairy Tales». The factors of formation of national consciousness and enlightenment in Belarus in the second half of the XIX - early XX centuries are characterized. Attention is emphasized on the activities of Orthodox brotherhoods, actively engaged in educational activities. The article considers the peculiarities of the organization and implementation of local lore and Belarusization in the framework of education of the younger generation in the period under consideration.*

**Keywords:** national self-consciousness, national culture, Orthodox brotherhoods, local lore, Belarusization, enlightenment.

УДК 373.51

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-6-10

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Д.С. БОГДАНОВ

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

*Представлен анализ различных дефиниций понятий «условие», «педагогическое условие». На основании исследования современного содержания учебной программы предмета «Трудовое обучение. Технический труд», особенностей становления и развития трудового обучения (с 1917 г.) отмечена неизменность целевых ориентиров системы общего среднего образования, выявлена недостаточность необходимого уровня и разнообразия условий для формирования технологической грамотности учащихся. Приведены различные классификации педагогических условий формирования технологической грамотности. Подчеркнуты единство и взаимосвязь внешних и внутренних педагогических условий. Внутренние условия (материально-технические, учебно-методические, дидактические, прогностические) более динамичны, отличаются возможностью быстрого приспособления к изменению образовательных задач.*

**Ключевые слова:** технология, технологическая грамотность, трудовое обучение, условие, педагогическое условие, учреждения общего среднего образования, учащиеся.

**Введение** Система трудового обучения и воспитания в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь должна по-новому, с учетом стремительно происходящих изменений в различных сферах общественной жизни, подходить к решению актуальной задачи – воспитанию технологически грамотной, всесторонне развитой личности учащегося, готовой к самоопределению и самореализации. В современной образовательной практике освоение содержания учебной программы предмета «Трудовое обучение. Технический труд» акцентировано преимущественно на передачу учащимся знаний и умений, а не развитие способности к их самостоятельному поиску и приобретению. В частности, основное внимание уделяется знаниям о способах обработки древесины, древесных материалов, металла и соответствующих им умениям (пиление, строгание, опиливание, шлифование и др.), наиболее общих основах работы с проектно-конструкторской и проектно-технологической документацией. Подобная совокупность знаний и умений, с одной стороны, позволяет учащимся освоить необходимый минимум основ преобразовательной деятельности, ориентированной на изготовление объектов труда. С другой – такой подход к организации учебной деятельности не позволяет получать высокие образовательные результаты (в т.ч. технологическую грамотность) ввиду узкого технического толкования учебного предмета и ограниченности содержания учебной программы.

Формирование технологической грамотности является одной из целей изучения предмета «Трудовое обучение. Технический труд» на ступенях начального (1–4 классы) и базового (5–9 классы) образования Республики Беларусь. В то же время в учебной программе не уточняются сущностные характеристики технологической грамотности и необходимый перечень педагогических условий.

**Основная часть.** *Цель* представленного исследования – проанализировать различные дефиниции понятий «условие», «педагогическое условие», обосновать недостаточность количественных и качественных характеристик условий формирования технологической грамотности учащихся для результативного освоения предмета «Трудовое обучение. Технический труд». В связи с этим необходимо определить оптимальный перечень педагогических условий, способствующих формированию технологической грамотности как основополагающей цели. *Метод исследования* – анализ научно-методической литературы, нормативной документации.

Под технологической грамотностью понимается образовательный результат, личностное новообразование, включающее маркетинговый, конструкторский, проектировочный, исполнительский, рефлексивный компоненты, позволяющее понимать и использовать технологию как методологическую основу деятельности при решении широкого спектра задач в различных сферах общественной жизни.

«Условие» – общенаучное понятие, рассматриваемое в различных контекстах – философском, педагогическом, психологическом и др. С точки зрения философии под условиями понимается «отношение предмета к окружающим явлениям, без которых его существование не является возможным» [1]. В психологической науке условия – это «совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих и замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты» [2]. В.М. Полонский с позиции педагогической науки рассматривает условие как «совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание, обучение, формирование личности» [3, с. 36]. Общим для данных определений является то, что условия детерминируют конечный результат.

Условия, в отличие от объективно имеющихся предпосылок и социально-экономических факторов, создаются, но неразрывно с ними связаны. Трудовое обучение как элемент системы общего среднего образования

также не является исключением. Создание оптимальных условий, нацеленных на получение требуемых образовательных результатов, в историческом контексте прослеживается на всех этапах становления и развития трудового обучения учащихся в учреждениях общего среднего образования СССР с 1917 г. В этой связи примечательна публикация Е.С. Глозмана, в которой определены этапы становления и развития в СССР трудового обучения (технологического образования) учащихся: 1 этап (1917 – 1922); 2 этап (1923 – 1932); 3 этап (1933 – 1937); 4 этап (1938 – 1953); 5 этап (1954 – 1976); 6 этап (1977 – 1993) [4]. Градация этапов, приведенная автором, дает возможность раскрыть в рамках каждого этапа социально-экономические факторы и создаваемые в связи с ними условия (таблица).

Таблица. – Социально-экономические факторы и условия, соответствующие этапам становления и развития трудового обучения в учреждениях общего среднего образования (1917 – 1993 г.)

№ этапа	Социально-экономические факторы	Условия
1–3	<ul style="list-style-type: none"> <li>– восстановление и дальнейшее укрепление отраслей экономики;</li> <li>– ликвидация детской беспризорности;</li> <li>– профессиональная подготовка учащихся по массовым рабочим профессиям и специальностям</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– становление «единой трудовой школы», в рамках которой происходило совместное и бесплатное обучение;</li> <li>– разработка теоретических основ трудового обучения П.П. Блонским, С.Т. Шацким, А.Г. Калашниковым и др. педагогами-практиками путем проб и ошибок;</li> <li>– агитация учащихся на выбор и освоение массовых рабочих профессий путем создания технических кружков, форпост-клубов, распространения военно-физкультурных работ и пр.;</li> <li>– издание большого количества доступной литературы учебно-методического характера (учебные планы, стандарты, программы, учебники и т.д.)</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>– необходимость создания кадровых резервов страны;</li> <li>– кадровый голод на производстве, затрудняющий выполнение фронтных заказов и внутригосударственных заказов как во время войны, так и после ее окончания при восстановлении отраслей экономики</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– образование школ ФЗО (фабрично-заводского обучения), осуществлявших профессиональную подготовку учащихся по массовым рабочим профессиям (слесарь, столяр, плотник, забойщик и т.д.);</li> <li>– введение социалистического соревнования;</li> <li>– возрастающее внимание к профессиональной ориентации учащихся старших классов</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>– переход к научно-технической революции (автоматизация производств, развитие энергетики, космонавтики и пр.);</li> <li>– приближение труда рабочего к труду инженера-техника;</li> <li>– существующая инертность системы общего среднего образования</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– возвращение трудового обучения в учебный план как самостоятельного предмета;</li> <li>– введение производственных практик (5–7 класс), нового предмета «Основы промышленного и сельскохозяйственного производства» (8–10 класс);</li> <li>– значительное внимание на связи обучения с жизнью</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>– технологический прорыв и переход от индустриального общества к постиндустриальному;</li> <li>– кадровые потребности производств в связи с появлением новых профессий и специальностей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– введение сети УПК (учебно-производственных комбинатов), позволяющих освоить основы профессии ряда направлений: токарь, слесарь, электрик, машинист, санитар и др.;</li> <li>– усиление внимания к профориентационной деятельности</li> </ul>

Материалы, представленные в таблице, показывают, что с изменением социально-экономических факторов, направленность и содержание условий трудового обучения учащихся значительно изменялись. Совершенствующиеся средства труда в промышленности, возникновение новых профессий и специальностей, социальный заказ государства и общества обуславливал необходимость выбора оптимальных условий, адекватных решению поставленных перед системой общего среднего образования, трудовым обучением учащихся целей и задач.

Характеризуя современный этап, необходимо отметить некоторые различия во взглядах на трудовое обучение в учреждениях общего среднего образования, к примеру, России и Республики Беларусь. Основной целью изучения учебного предмета «Технология» в учреждениях общего среднего образования России является «формирование технологической грамотности, глобальных компетенций, творческого мышления, необходимых для перехода к новым приоритетам научно-технологического развития Российской Федерации» [5]. Содержание учебной программы основано на изучении следующих разделов: методы и средства творческой и проектной деятельности; производство; технология; технологии получения, обработки, преобразования и использования материалов; технологии приготовления мучных изделий; технологии растениеводства; технологии получения и обработки рыбы и морепродуктов и др. Преимуществом содержания учебной программы предмета «Технология» является преодоление стереотипов о разделении видов труда по гендеру во всех классах. При этом существующего комплекса реальных условий (перегруженность содержания предмета в виду малого кол-ва часов на его

изучение, несоответствие содержания предмета реальным возможностям материально-технической базы учебной мастерской, и др.) недостаточно для формирования технологической грамотности. В конечном итоге изучение «Технологии» сводится к поверхностному теоретическому курсу.

Целью изучения предмета «Трудовое обучение. Технический труд» в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь является «формирование основ графической и технологической грамотности, умений экономно использовать материалы и соблюдать правила безопасного поведения» [6]. Концепция предмета построена на формировании у учащихся комплекса: знаний о физико-механических свойствах и прочих особенностях древесины и металла, способах их преобразования путем обработки различными видами инструментов, приспособлений, оборудования; умений, а значит, и навыков работы с проектно-конструкторской, проектно-технологической документацией, выполнения исполнительских действий и операций (пиление, строгание, опиливание, шлифование, и т.д.). В то же время изолированное изучение исполнительских операций и действий не позволяет целостно осуществлять формирование технологической грамотности ввиду отсутствия комплексного представления и понимания учащимися технологии как общей методологической основы преобразовательной деятельности.

Таким образом, формирование технологической грамотности при изучении предмета «Технология» в России и «Трудовое обучение. Технический труд» в Республике Беларусь ограничено. В России изучается широкий перечень различных видов преобразовательной деятельности, который ввиду ограниченности общего учебного времени, отведенного на изучение предмета и реальных условий материально-технической базы, не представляется возможным в полном объеме подкрепить практической деятельностью учащихся. В Республике Беларусь в содержании учебной программы упор сделан преимущественно на формировании у учащихся умений и навыков основных видов исполнительских операций и действий, но не способности к пониманию и использованию ими технологии как методологической основы (общего алгоритма) преобразования энергии, материи и информации в объекты труда, имеющие личную и общественную значимость. Следовательно, при решении задач в повседневной жизни, обладая лишь идеей, средствами, комплексами знаний и умений работы несколькими видами инструментов и материалов, но не владея способами логически правильного и последовательного их преобразования, нельзя достичь требуемых результатов преобразовательной деятельности.

Приведенный ретроспективный анализ становления и развития системы трудового обучения учащихся позволяет констатировать, что стратегические цели, стоящие как перед системой общего среднего образования, так и трудовым обучением, изменились в наименьшей степени. Определяющими остались следующие социально-экономические факторы: потребность страны и общества во всесторонне развитой, гибкой и грамотной личности, стремление к повышению качества и конкурентоспособности образования, формирование кадровых резервов и активная профориентация учащихся особенно на специальности инженерно-технической направленности, подготовка их к трудовой деятельности и применению полученных теоретических знаний в практической деятельности при решении широкого спектра задач в различных сферах общественной жизни. Это обуславливает дальнейший поиск путей построения такого содержания образования, создание таких педагогических условий, которые способны удовлетворить если не все, то большинство имеющихся потребностей страны и общества.

Подходы к классификации педагогических условий различны. Ю.К. Бабанский [7] разделяет их на объективные и субъективные, К. Nyland [8] – на общие и специфические, В.К. Намге – на внешние и внутренние [9].

В исследовании Н.В. Винокуровой, С.И. Васениной, О.В. Мазуренко, посвященном выявлению педагогических условий формирования функциональной грамотности на основе анализа психолого-педагогической литературы, анкетирования педагогов и родителей, определяется их следующий ряд:

- планируемые результаты освоения программы предмета должны содержать единство предметных, метапредметных знаний и умений;
- технологии работы с учащимися должны включать учебные ситуации, инициирующие практическую деятельность, мотивирующие к познавательной активности и проясняющие смыслы этой деятельности;
- предметно-развивающая среда должна иметь совокупность источников информации о сущности функционирования проблем и способов их решений;
- организация методического сопровождения педагогов должна осуществляться через систему мастер-классов, вебинаров, курсов повышения квалификации, направленных на повышения уровня их осведомленности в вопросах формирования функциональной грамотности;
- информационно-просветительская работа с родителями должна проводиться посредством консультаций, мастер-классов, совместных мероприятий с учащимися [10].

Ч.И. Низамова и С.Г. Добротворская, исследуя различные дефиниции понятия «педагогические условия» приходят к выводу, что «внешние условия являются статичными, представляя определенную совокупность данностей: природно-географических, культурных, национальных, экономических, политических и т.д. Объекты педагогического процесса не влияют или слабо влияют на внешние условия и подстраиваются под них. Внутренние же условия являются динамичными, которые имеют возможность быть преобразованными в соответствие с педагогическими целями и задачами». Авторами отмечается, что современная классификация педагогических условий может быть представлена тремя группами:

- организационно-педагогической, предполагающей возможности, необходимые для реализации учебной деятельности, а также сферу материально-технические возможности учреждения образования, формы взаимодействия между учителем и учащимся;
- психолого-педагогической, ориентированной на обеспечение взаимодействия между учителем и учащимися с целью преобразования личности последних;
- дидактической, включающей подбор оптимальных образовательных возможностей под поставленные цели и задачи [11].

Обобщая вышесказанное, под педагогическими условиями формирования технологической грамотности необходимо понимать создание на основании объективно имеющихся социально-экономических факторов и предпосылок такой образовательной среды, при которой педагогически обусловленной преобразовательной деятельностью происходит преобразование личности объекта обучения (умственных, физических, психических и нравственных свойств), ориентированной на достижение ключевого образовательного результата – овладение личностью технологической грамотностью.

Педагогические условия формирования технологической грамотности разделяются на внешние и внутренние, которые, согласно работам В.С. Ильина, Г.И. Щукина, Ю.К. Бабанского [7] и др., должны рассматриваться в единстве и взаимосвязи. Внешние условия представлены совокупностью объективно имеющихся данностей: политических, экономических, социокультурных, природно-географических и др. Они имеют определяющее и подчинительное значение по отношению к внутренней группе условий, отличающихся динамичностью, возможностью их преобразования под существующие образовательные цели и задачи. Среди внутренних условий определены четыре группы: материально-технические, учебно-методические, дидактические, прогностические.

Материально-техническая группа условий предполагает адекватное и достаточное оснащение материально-технической базы учебной мастерской основными видами материала, инструмента, приспособлений, оборудования. Материально-техническая база учебной мастерской удовлетворяет критериям адекватности и достаточности в том случае, когда она соответствует перечню средств обучения, необходимых для организации образовательного процесса по предмету «Трудовое обучение. Технический труд» [12].

Учебно-методическая группа условий предполагает внедрение идеи формирования технологической грамотности в основное содержание учебного предмета «Трудовое обучение. Технический труд», разработку и использование в образовательном процессе соответствующего учебно-методического обеспечения: методических рекомендаций для педагога, включающих общие рекомендации и план-конспект каждого учебного занятия, направленного на формирование технологической грамотности; примерное календарно-тематическое планирование, отражающее общую последовательность учебных занятий, отведенное на них время, планируемые предметные, метапредметные и личностные результаты; учебная тетрадь с подробными инструкциями по работе для учащихся, позволяющая более экономно и целесообразно использовать отведенное на учебное занятие время; диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности технологической грамотности у учащихся.

Дидактическая группа условий предполагает отбор наиболее оптимальных образовательных возможностей (форм, методов взаимодействия педагога и учащегося), направленных на формирование технологической грамотности. Основной дидактической категорией в процессе формирования технологической грамотности выступает метод проектов, соответственно, ведущая деятельность учащихся – проектная, исследовательская, ориентированная на выполнение ими учебных проектов в учебной и внеучебной деятельности.

Прогностическая группа условий предполагает систематическую диагностику педагогом уровня сформированности технологической грамотности у учащихся, на основании полученных результатов своевременную коррекцию, последующее планирование и целеполагание деятельности, ориентированной на ее формирование.

**Заключение.** Таким образом, основываясь на неизменности стратегических целевых ориентиров системы общего среднего образования, общество и государство всегда нуждалось, нуждается и будет нуждаться в грамотной, разносторонне развитой, высоконравственной личности, способной осуществлять присущий ей вид деятельности на высоком уровне исполнения. Педагогические условия – одна из ключевых детерминант, позволяющих достичь требуемых образовательных результатов. Формирование технологической грамотности – многогранный и сложный процесс, также не исключаяющий этого факта. Ввиду отсутствия на сегодня в учебной программе предмета «Трудовое обучение. Технический труд» существенных характеристик технологической грамотности, сопутствующего перечня педагогических условий проблема ее формирования у учащихся является актуальной. Предлагаемый перечень педагогических условий позволит создать необходимую образовательную среду, ориентированную не только на формирование исполнительских действий и операций, но и целостного представления о технологии как методологии любой преобразовательной деятельности человека, направленной на достижение требуемых результатов в наиболее короткий срок при наименьших затратах ресурсов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев и др. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

2. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс]. – URL: [http://genproedu.com/paper/2012-01/full\\_008-014.pdf](http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf) (дата обращения: 20.01.2024).
3. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Вышш. шк., 2004. – 512 с.
4. Глозман Е.С. Становление и развития технологического образования школьников в отечественном образовании [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-tehnologicheskogo-obrazovaniya-shkolnikov-v-otechestvennom-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 19.11.2024).
5. Примерная рабочая программа основного общего образования по технологии (для 5–9 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/4b916dc7c6a451ab3d3e4cb011d2d87e.pdf> (дата обращения: 15.06.2023).
6. Учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение. Технический труд» для V–IX классов учреждений общего среднего образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – URL: <https://adu.by/images/2023/11/up-tehn-trud-5-9kl-rus.pdf> (дата обращения: 05.02.2024).
7. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1988. – 432 с.
8. Nyland K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction // Journal of second language writing. – 2007. – Vol. 16, № 3. – P. 148–164. DOI: 10.1016/j.jslw.2007.07.005
9. Hamre B.K., Pianta R.C. Student-Teacher Relationships // Children's needs III: Development, prevention, and intervention / Eds. G.G. Bear, K.M. Minke. – Washington, DC, US: National Association of School Psychologists, 2006. – P. 59–71.
10. Винокурова Н.В. Педагогические условия формирования предпосылок функциональной грамотности [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-predposylok-funktsionalnoy-gramotnosti-doshkolnikov/viewer> (дата обращения: 11.02.2024).
11. Низамова Ч.И. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-i-utochnenie-definititsii-i-klassifikatsionnyh-grupp-pedagogicheskikh-usloviy/viewer> (дата обращения: 10.02.2024).
12. Перечни мебели, инвентаря и средств обучения, необходимых для организации образовательного процесса [Электронный ресурс]. – URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/perechni-mebeli-inventarya-i-sredstv-obucheniya-neobkhodimyykh-dlya-organizatsii-obrazovatel'nogo-protssesa.html> (дата обращения: 14.03.2024).

Поступила 22.03.2024

## PEDAGOGIC RULES FORMATION OF THE TEACHING GRAVITY OF THE UNIVERSITY

D. BOGDANOV  
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

*Presented an analysis of the various definitions of the term "disorder", "pedagogical disorder". On the basis of the modern content of the educational program "Temperature Education. "Technical work", the basis of the machine and the development of technical training (since 1917), the establishment of the indeterminacy of the plant orientation systems of the general middle education, the lack of qualitative and quantitative analysis of the genetic information is learned. There are different classical pedagogical-historical structures of the formation of technological frameworks. Establishment and integration of external and internal pedagogical structures. Internal skills (material-technical, educational-methodical, didactic, prognostic) are more dynamic, distinguishing the ability of rapid adaptation to change educational institutions.*

**Keywords:** *technology, technological framework, working education, habit, pedagogical habit, study of common middle education, studying.*

УДК 37.026:372.862

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-11-15

## ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

*д-р пед. наук, проф. Г.М. БУЛДЫК*

*ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3966-7171>*

*Е.А. КОЗАК*

*ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7891-1758>*

*(Белорусская государственная академия связи, Минск)*

*Представлена дидактическая модель формирования методологической компетентности студентов при изучении дисциплины «Техническая электроника» с использованием программных продуктов специального назначения Multisim и Micro-Cap, основанная на концепции трехуровневой модели методологического анализа, включающей научный, образовательный и методический уровни. При применении данной концепции уточняются дидактические принципы развития методологической компетентности будущего инженера с представлением каждого компонента. Также определены основные этапы учебно-профессиональных проектов, применяемых во время учебного процесса. Установлено, что понимание изучаемого материала, самостоятельное составление схем и их реализация способствуют исследованию и поиску решения поставленной задачи.*

**Ключевые слова:** *дидактическая модель, методологическая компетентность, личностно-ориентированный подход, асинхронное обучение, технология обучения.*

**Введение.** Стратегия модернизации содержания образования в Республике Беларусь направлена на применение компетентностного подхода, основанного на создании ценностного личностно-ориентированного, конструктивного стиля мышления и новых способов самостоятельной творческой деятельности студентов. Акцент в такой модели образования делается на личностно-ориентированное развивающее обучение с опорой на межпредметную интеграцию, на формирование системного и позитивного стиля мышления и мотивации достижения успеха. Раскрытие потенциала индивидуализации обучения с помощью применения асинхронных методов преподавания являются актуальными и важными. Методологическая компетентность означает не просто знание теории и методов, но и умение их применять на практике при решении различных задач и проблем. В современном мире, где информация легкодоступна, навыки методологического анализа и применения становятся ключевыми в контексте быстро меняющихся требований рынка труда и информационной среды.

Современная дидактика высшего образования должна соответствовать потенциалу информационно-образовательных технологий и специально организованных знаний. Студенты должны иметь возможности для приобретения квалификаций и компетенций, необходимых для реализации инженерного образования, при педагогической поддержке преподавателей учреждения высшего образования (УВО). Концепция знаний изменилась, и для их передачи необходимы новые образовательные методы. В данный момент образование предполагает наличие таких педагогов и методик, которые способны отвечать требованиям времени как на теоретическом, так и на практическом уровнях, а также нынешним потребностям общества и запросам производства. В процессе подготовки будущих инженеров установление методологических компетентностей должно опираться на разработанный комплекс дидактических условий [1].

**Основная часть.** Формирование методологической компетентности студентов при изучении специальных дисциплин может успешно осуществляться, если разработана дидактическая модель методологической компетентности, содержащая технологию обучения, методы обучения, методы организации учебного процесса, выделены показатели методологической компетентности, произведен отбор содержания технических дисциплин, сопряженного с методологией формирования методологической компетентности. При реализации дидактической модели воспитываются мотивы и ценностные установки на овладение методологическими компетенциями, определяется методика диагностирования.

Дидактическая модель формирования методологической компетентности студентов при изучении дисциплины «Техническая электроника» с использованием программных продуктов специального назначения Multisim, Micro-Cap, представлена на диаграмме Исикавы (рисунок).

В соответствии с представленной дидактической моделью в результате развития образовательных процессов в УВО были решены несколько дидактических задач:

- многоплановое влияние на развитие студентов;
- пробуждение интереса к дисциплине «Техническая электроника»;
- эффективное усвоение теоретического учебного материала;
- формирование у студентов навыков схемотехнического моделирования профессиональных задач;

- осуществление обратной связи с преподавателем;
- выработка приемов работы с имитационными программами Multisim, Micro-Cap;
- соединение теории и практики в одном учебном действии;
- развитие навыков проведения оптимального внутримодельного решения;
- совершенствование анализа и профессиональной интерпретации результата.

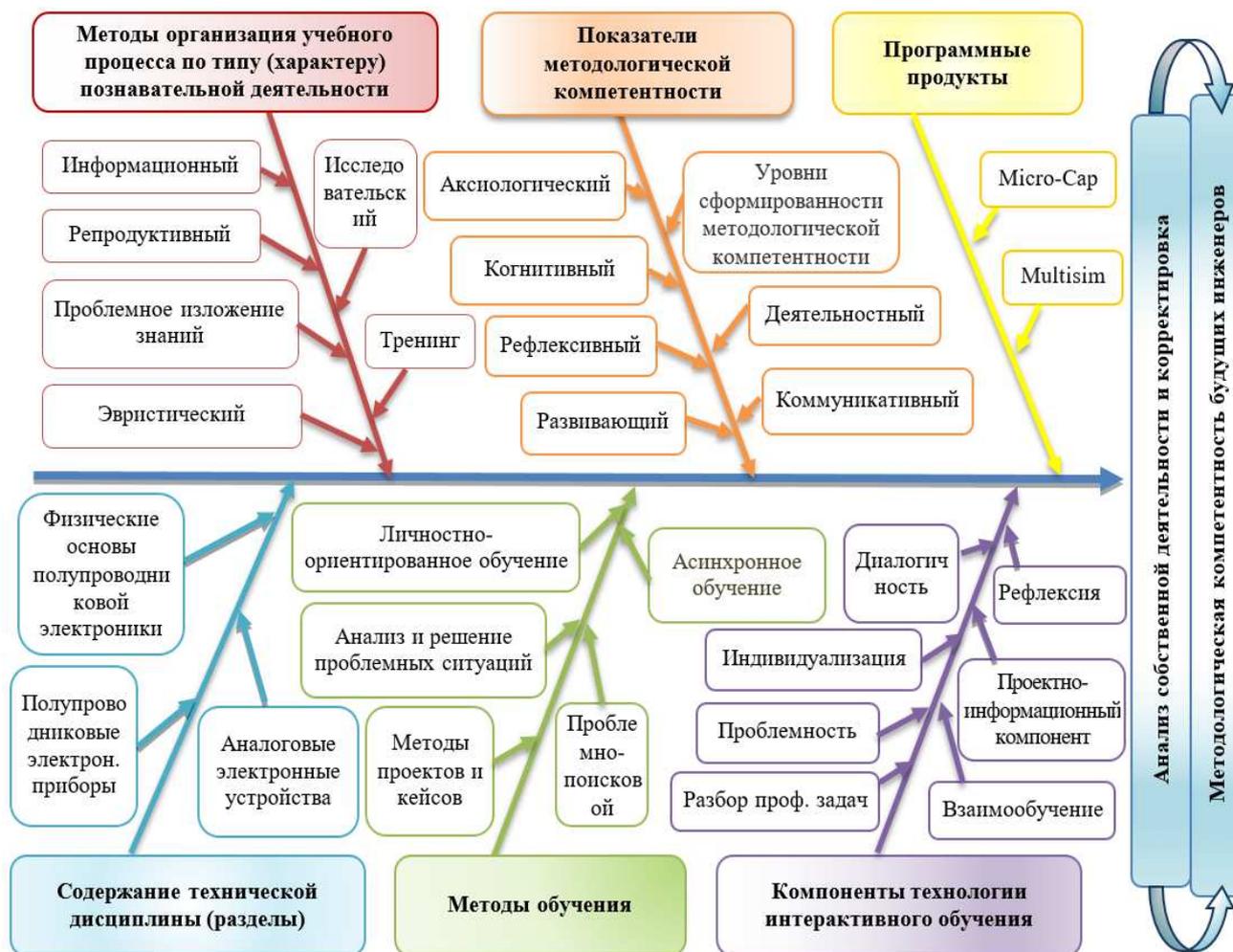


Рисунок. – Дидактическая модель формирования методологической компетентности (диаграмма Исикавы)

При такой форме построения обучения дисциплине «Техническая электроника» реализуется индивидуализация учебного процесса и личностно-ориентированный подход. Скорость усвоения материала определяется базовой технической подготовкой и способностями студента. В процессе обучения преподаватель способствует интенсивности и индивидуализации обучения, работая в основном только с более слабыми студентами и выступая в роли консультанта при необходимости.

Следует отметить, что при формировании методологических компетенций, составляющих основу профессиональной компетенции, в процессе изучения «Технической электроники» применяется концепция трехуровневой модели методологического анализа, включающей научный, образовательный и методический уровни.

Научный уровень базируется на трех основных принципах познания: детерминизма, соответствия и дополнительности и включает в себя теории когнитивного и креативного развития студентов, основанных на системном и генетическом подходах. В контексте этих принципов все формируемые методологические компетентности рассматриваются как элементы целостной системы, интегрирующей личностные качества студента.

Методологической основой образовательного уровня является личностно-ориентированный подход к асинхронному обучению, который с возможной точностью определяет заранее операционально спрогнозированные образовательные результаты, допускающие проверку их достижения по мере развития способностей студентов.

Системообразующим элементом методического уровня с нашей точки зрения является соотношение компетентности и компетенции преподавателя, которые определяются:

- совокупностью знаний в области преподаваемого предмета, уровнем ориентации в современных исследованиях по нему;
- владением методиками преподавания, умением выбирать или разрабатывать необходимую для конкретного образовательного процесса технологию и методику.

При применении концепции трехуровневой модели в процессе изучения дисциплины «Техническая электроника» уточняются дидактические принципы развития методологической компетентности будущего инженера:

- накопления личного опыта;
- физического моделирования;
- межпредметных связей;
- методологического отражения приемов моделирования электронных схем в содержании профессиональной деятельности будущего инженера;
- приоритета продуктивной учебной деятельности;
- самоорганизации;
- постоянного совершенствования методологических навыков;
- приоритета продуктивной учебной деятельности.

Накопление и распространение личного опыта – фундирование, заключается в том, что методологическая компетентность будущего инженера формируется путем поэтапного накопления знаний и опыта деятельности по схемотехническому моделированию и их дальнейшему применению в процессе изучения дисциплины «Техническая электроника». При построении новой модели применяется процесс, создающий условия для постепенного углубления и расширения ранее приобретенных технических знаний и новых знаний, необходимых для решения аутентичных задач проектирования электронных схем на практике и формирования интегрированной совокупности научно-методических знаний. Данную концепцию в своих работах рассматривали Г.М. Булдык, В.Д. Шадриков, Е.И. Смирнов, В.В. Афанасьев, Ю.П. Поваренков и др. [1; 2; 3].

Наглядная модель (принцип физического моделирования) – основывается на визуализации, при которой студенты строят электронную схему устройства, являющуюся наглядной, конструктивной и доступной для восприятия. Ее изучение основывается на знании физических основ электроники, требует более высокого уровня абстракции, новых технических знаний, которые приобретаются при изучении других дисциплин технического цикла. Данную концепцию в своих работах рассматривали Г.М. Булдык, Е.И. Смирнов, Т.Н. Карпова, А.М. Маскаева, Н.Д. Кучугурова и др. [1; 3; 4; 5; 6].

Таким образом, в содержании дисциплины «Техническая электроника» мы выводим еще один компонент – принцип межпредметных связей. Данный принцип направлен на установление использования потенциала основ схемотехники, за счет взаимодействия между другими дисциплинами, преподаваемыми в УВО, на которые будем опираться при построении сложных телекоммуникационных систем, оптимизации процессов передачи информации.

Реализация принципа методологического отражения приемов моделирования электрических схем в содержании профессиональной деятельности будущего инженера состоит в том, что приемы, которые использованы при изучении дисциплины «Техническая электроника», находят свое отражение в профессиональной деятельности будущего инженера – построении телекоммуникационных систем.

Решающим является принцип приоритета продуктивной учебной деятельности, суть которого заключается в том, что в процессе изучения дисциплины «Техническая электроника» при построении моделей учебных и профессиональных задач развиваются и проявляются творческие способности студентов, раскрывается их индивидуальность. Преподаватель УВО из носителя готовых знаний превращается в координатора, партнера и наставника в совместной познавательной деятельности студентов.

Принцип самоорганизации. Усвоение знаний облегчается, если у студентов есть личный интерес к предмету и содержанию изучаемого материала. Если содержание материала актуально, то студенты будут активнее участвовать в теоретическом обучении и использовать различные источники для дополнения и проверки технических знаний.

Моделированию электронных схем отведена системообразующая роль в формировании и развитии методологической компетентности будущего инженера, поскольку изучаются основы электронных устройств. Согласно принципу непрерывности: знания, умения, навыки и опыт деятельности, полученный при изучении дисциплины «Техническая электроника», должны применяться и при изучении других специальных дисциплин, т.е. непрерывно и систематически. Это позволит сформировать и развивать у студентов профессионально значимые личностные качества будущего инженера. Осуществляя учебную деятельность при изучении «Технической электроники», студенты приобретают методологический опыт, наращивают свои умения, которые впоследствии будут востребованы в профессиональной деятельности.

Исходя из вышесказанного, получаем следующий компонент, которым необходимо руководствоваться при изучении дисциплины «Техническая электроника» – принцип постоянного совершенствования методологических

навыков. Поскольку подготовка инженеров в области телекоммуникаций основана на постоянном обмене знаниями и опытом с другими студентами и преподавателями, такие занятия наилучшим образом подходят для формирования и развития методологических компетенций будущих инженеров через решение проблем в конкретных предметных областях знаний. Интенсивный обмен учебной информацией позволяет организовать познавательные процессы на основе деятельностного и компетентностного подхода к процессу обучения.

Характер учебного процесса применения знаний, полученных при изучении дисциплины «Техническая электроника», можно реализовать при помощи учебно-профессиональных проектов, которые определяются следующими этапами:

- 1) выбор физической модели и элементной базы;
- 2) построение и отладка физической модели;
- 3) интерпретация и оценка результатов.

На первом этапе преподавателю-тьютору отводится ведущая роль. Он должен объяснить студентам сущность и основные моменты учебной проектной деятельности: сформулировать цель, задачи и проблему учебного проекта, пояснить критерии выбора физической модели и элементной базы, познакомить с критериями оценки учебного проекта. Для учета индивидуальных способностей студентов необходимо использовать различные по уровню сложности проектные задания.

На втором этапе осуществляется непосредственная разработка и отладка физической модели учебного проекта с помощью применяемых в образовательном процессе программ Multisim, Micro-Cap. Также на данном этапе происходит проверка работоспособности и анализ схемы по заданным критериям (параметрам). Задачи, которые ставятся перед студентами, должны быть направлены на размышления и поиск новых решений.

На заключительном этапе – интерпретации и оценки результатов, студенты дают интерпретацию полученного решения, а преподаватель оценивает их работу. Оценка работы студентов помимо контролирующей функции также должна включать образовательную и воспитательную. Контролирующая – заключается в определении степени усвоения учебного материала студентами. Образовательная функция состоит в том, чтобы при анализе выполненных заданий преподаватель смог понять, насколько хорошо студенты справлялись с заданием и насколько правильно они выбирали и применяли методы учебной и практической деятельности. Воспитательная функция заключается в систематическом наблюдении за выполнением задания, анализе допущенных студентами ошибок, поощрении их за хорошую работу и порицании за плохую для дальнейшего стимулирования более добросовестного и сознательного отношения к поставленным задачам [4; 7].

**Заключение.** Таким образом, теоретический анализ изучения дисциплины «Техническая электроника» показал универсальность и широкий спектр методологических компетенций, их значимость в структуре профессиональных компетенций, характеризующихся развитием культуры мышления, творческой компетентности и их проекцию на будущую профессиональную деятельность. Установлено, что обобщенное понимание изучаемого материала, самостоятельное составление эффективных методологических схем и их реализация способствуют исследованию и поиску решения поставленной задачи. Показано, что методологическая компетентность как элемент инженерного образования представляет собой общенаучные понятия и категории, принципы и методы, регулирующие процесс учебного схмотехнического познания на рефлексивном уровне и являющиеся отражением методологических средств научного схмотехнического познания, функционирующих в системе методов обучения. Методологические знания, лежащие в основе специальных методов преподавания дисциплины «Техническая электроника», – это знания, обусловленные спецификой предмета и методов технической науки. Доказано, что результаты обучения зависят от личного опыта и знаний студента, предшествующих усвоению новых знаний, а также от форм учебной деятельности, связанных с самим процессом усвоения. Таким образом, методологическая компетентность является неотъемлемой чертой деловых и личностных качеств специалиста и основой его профессиональной компетентности. Развитие данной компетентности основано на активизации творческого потенциала личности и характеризует инициативное вхождение технического специалиста в профессиональную среду. На наш взгляд, приобретение инженерами профессиональной компетентности невозможно без становления методологической компетентности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Буддык Г.М. Современное инженерное образование // Пед. наука и образование. – 2022. – № 2. – С. 78–83.
2. Лунова И.Г. Природа методологической компетентности инженера и ее целостные свойства // Изв. ВГПУ. – 2009. – С. 134–138.
3. Смирнов Е.И. Фундирование в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога. – Ярославль: Канцлер, 2012. – 646 с.  
Орехова Н.В. Компетентностный подход: некоторые аспекты методологического анализа [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-nekotorye-aspekty-metodologicheskogo-analiza/viewer> (дата обращения: 05.01.2024).
4. Кудашов В.И., Валишин П.Р. Методологические аспекты определения профессионализма инженера // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 3(18). – С. 87–94.
5. Савельева С.В. Формирование информационной компетентности будущих инженеров в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 2010. – 24 с.

6. Конопля А.И., Василенко Т.Д. Методологические принципы реализации компетентного подхода в вузе // Высшее образование в России. – 2015. – № 1. – С. 103–108.

Поступила 12.04.2024

**DIDACTIC SYSTEM FOR FORMING  
METHODOLOGICAL COMPETENCE  
OF FUTURE ENGINEERS WHEN STUDYING SPECIAL DISCIPLINES**

**G. BULDYK, K. KAZAK**  
(*Belarusian State Academy of Communication, Minsk*)

*The article presents a didactic model for the formation of methodological competence of students when studying the discipline Technical Electronics using special-purpose software products Multisim and Micro-Cap, based on the concept of a three-level model of methodological analysis, including scientific, educational and methodological levels. When applying this concept, the didactic principles for developing the methodological competence of the future engineer are clarified with a presentation of each component. The main stages of educational and professional projects used during the educational process are also defined. It has been established that understanding the material being studied, independently drawing up diagrams and their implementation contribute to the research and search for a solution to the problem.*

**Keywords:** *didactic model, methodological competence, student-centered approach, asynchronous learning, teaching technology.*

УДК 37.034(476)

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-16-20

**НРАВСТВЕННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА  
В ИДЕЙНОМ НАСЛЕДИИ ОБЩЕСТВА ФИЛОМАТОВ****О.Г. ЛИПСКАЯ***(Мозырский государственный университет имени И.П. Шамякина)**ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2419-0876>*

*Рассматривается нравственно-воспитательный аспект деятельности общества филоматов, организованного студентами Виленского университета. Важнейшей задачей деятельности общества изначально было нравственное совершенствование его членов, а впоследствии и всего социума. Одной из главных в иерархии нравственных норм членами объединения считалось служение общему благу, стремление приносить пользу обществу. На пути совершенствования человека и социума наиболее действенным методом нравственного воспитания филоматами признавался метод личного примера. В качестве главной добродетели нравственно совершенного человека филоматы называли труд. Понимание труда как добродетели в идейном наследии общества филоматов было неотделимо от критики существующих общественных отношений и необходимости освобождения крестьян от крепостной зависимости.*

**Ключевые слова:** *гражданин, дружба, добродетель, патриотизм, Отечество, свобода, филоматы.*

**Введение.** Духовная жизнь Беларуси первой половины XIX в. была отмечена появлением и деятельностью молодежных тайных обществ, которые не только оставили заметный след в истории общественно-политической мысли, провозгласив необходимость социальных преобразований, но и содействовали развитию педагогической мысли Беларуси. В разработке социальных вопросов они продолжали традиции философии эпохи Просвещения, проявляя углубленный интерес к нравственным проблемам. Приоритетной оставалась проблема формирования высоконравственной личности, гражданина, приносящего пользу Отечеству, патриота, готового трудиться на благо Родины. В духе французских просветителей отечественные просветители трактовали связь морали с просвещением, возлагали надежды на нравственное просвещение в вопросе решения социальных проблем, выводя побуждение к нравственному поведению из самой природы человека.

Приступая к анализу вклада в отечественную педагогическую науку ее представителей прошлых лет, хотелось бы еще раз сделать акцент на актуальности историко-педагогического знания, имеющего фундаментальный характер и способного активно влиять на нынешнюю реальность. Как подчеркивают современные исследователи, «главное предназначение историко-педагогического знания состоит не только и не столько в понимании педагогического прошлого как такового, хотя и это очень важно, а в осмыслении его с позиций решения задач современности и проектирования на этой основе будущего» [1, с. 8]. Результаты рассмотрения нравственно-воспитательных идей представителей белорусской педагогической мысли XIX в. с позиций сегодняшних теоретико-методологических подходов помогают глубже и полнее понять современное их состояние, что способствует эффективности дальнейших их разработок.

Методологическую основу исследования составили культурологический, антропологический, аксиологический и герменевтический подходы. В ходе исследования применялся комплекс теоретических методов: теоретический анализ литературных источников, интерпретация, анализ, синтез, обобщение полученных результатов.

*Цель статьи* – раскрыть нравственно-воспитательный аспект деятельности общества филоматов, созданного студентами Виленского университета.

**Основная часть.** Общество филоматов было организовано студентами Виленского университета в 1817 г. Среди его основателей были Ю. Ежовский, Т. Зан, А. Мицкевич, О. Петрашкевич, Э. Полюшинский, Б. Сухецкий [2, с. 34]. В разное время в общество были приняты Ф. Малевский, З. Новицкий, Ю. Ковалевский, Я. Чечот, Т. Лозинский, Д. Хлевинский, Д. Ходзько, К. Пясецкий, И. Домейко, Я. Соболевский, М. Рукевич, В. Будревич, С. Козакевич [3, с. 9]. Изначально основной целью общества филоматов были совместные научные занятия, овладение искусством сочинительства, взаимопомощь в получении образования и в деле нравственного самосовершенствования. В уставе, принятом на первом заседании общества, подчеркивалось равенство всех его членов независимо от возраста, должности, богатства и таланта [4, с. 3]. Впоследствии цель деятельности общества, кроме собственного самосовершенствования его членов, стала предполагать и их содействие, по мере возможности, всеобщему просвещению. В предложенном А. Мицкевичем «Плане новой организации» декларировалось, что основная цель «должна быть максимально всеобъемлющей»: просвещение народа, развитие национального самосознания, пробуждение духа общественной деятельности, решение вопросов, представляющих общий интерес для нации, пропаганда нравственных принципов, на которые смогла бы ориентироваться молодежь [4, с. 260].

Союз филоматов своим основанием определил дружбу его участников, поскольку, с их точки зрения, истинная духовность возможна только в реальном единстве людей. Дружба членами общества культивировалась

как «самая похвальная склонность сердца и ума», «как высшая добродетель, которая украшает человека, приносит ему величайшее удовольствие и пользу» [5, с. 10]. А. Мицкевич считал, что дружба является «самым действенным средством совершенствования сердец», от которого, по его мнению, больше всего зависит личное и общественное благополучие [5, с. 13]. Дабы воспитать человека добродетельным, считали филоматы, необходимо воздействовать не только на его разум, но и на его сердце. Чтобы нравственное поведение стало внутренней убежденностью человека в том, что такое поведение принесет благо не только ему самому, но и окружающим, особое внимание необходимо уделять нравственному влиянию. Причем воспитание необходимо вести таким образом, отмечал С. Козакевич, «чтобы это убеждение возникло в нем само собой, развилось невидимыми путями и во всей силе, твердости и воодушевлении, что следование именно этому, а не другому руководству принесет блаженство его роду, а ему (им) – внутреннее утешение, что он познал настоящую суть» [5, с. 312]. Осознавая неопровержимую потребность в обществе, дружбе, братстве, филоматы акцентировали внимание на взаимопомощи, коллективной работе и совместном труде. «Никогда своими силами человек не принесет столько пользы себе и другим, – уверенно заявлял Т. Зан, – сколько совместными усилиями, общим трудом и взаимопомощью» [5, с. 9].

Филоматы, стремясь расширить свое влияние на молодежь, создавали свои представительские организации. Ими были организованы Союз друзей, Союз променистых, а впоследствии на его основе Общество филаретов и др. Широкий отклик в студенческой среде, среди созданных филоматами молодежных организаций, получил Союз променистых (лучезарных). Основателем и руководителем общества был Т. Зан. Смысл его названия он объяснял следующим образом: «Мы называем себя лучезарными, потому что назвали лучом силу, ведущую человека к добру и красоте» [6, с. 94]. Союз променистых, по мнению Т. Зана, должен был объединить вокруг себя тех, «кто да навукі прыхільны, хто шчыры, цярплівы, / Хто спагадае людзям, хто сумленны, цнатлівы, / Хто чарнаты ў сваім сэрцы не мае нізвання...» [3, с. 217]. Просветитель для участников общества составил общие правила поведения, получившие название «Пятнадцать правил поведения для молодежи, принадлежащей к собранию друзей полезной забавы» [7, с. 22]. Так, правила поведения предписывали на пути совершенствования ума разобраться в самом себе, в своем знании и незнании, изучать науки основательно и глубоко, не называть знанием сведения, почерпнутые из уст других людей или вычитанные из книг, стараться мыслить самостоятельно, самому докапываться до истины, чтобы приобретенное знание могло быть преобразовано в реальную пользу, не считать избранную по призванию науку выше другой, поскольку все науки необходимы и полезны для человека [5, с. 184–185]. На пути нравственного совершенствования правила предписывали воспитывать в себе скромность, быть добродетельным и присматриваться к делам великих добродетельных людей, любить ближнего, проявляя сочувствие к страданиям других людей, подавлять эгоизм, зависть, быть искренним, дружелюбным, различать безделье и забаву, избегать праздности и распутства [5, с. 185–187]. Между прочими нравственными установлениями отмечалось, что большим шагом на пути нравственного совершенствования является осознание привязанности к родной земле: «Ваша привязанность к родине зависит от того, насколько вы желаете добра своим соотечественникам всех сословий и народу в целом, сохраняете полезные обычаи своих отцов, любите родной язык и изучаете его, помните добродетели и подвиги своих предков и стремитесь подражать им в соответствии со своими силами и призванием» [5, с. 186]. К тому же правила поведения предписывали молодым людям составлять личные планы самосовершенствования, осуществлять саморефлексию: «Каждый вечер, отведя время для отдыха, обдумывайте пятнадцать этих наставлений, давая себе отчет в том, какого блага вы достигли за день или с какими препятствиями вы столкнулись, чтобы знать, как избежать подобных недостатков на следующий день и быть более уверенным в большем благе» [5, с. 187].

Эти правила «утвердил вместе с дозволением прогулок своею подписью ректор Малевский, присовокупив к своей подписи примечание, что он соглашается на оные в надежде, что от них будут полезные последствия...» [7, с. 22]. И перемены в университетской жизни действительно произошли. Так, Я. Чечот в письме к А. Мицкевичу писал, что идеи «лучезарности» оказывают благотворное влияние на нравственное совершенствование молодежи, и, в частности, на поведение студентов на занятиях: «Не зря же сейчас на лекции физики тихо, как в ухе! Худшие озорники ... сидят прилично; даже на лекциях профессора, с которого можно посмеяться, сидят, как будто их и нет! В церкви, если там не благочестивая болтовня, – все ведут себя скромно, подлинный в ней покой; нет оглядывания, того озорства, бесконечных разговоров, словом, другой студенческий мир! Такое вот большое влияние нескольких на несравнимо большую массу людей, так берется всеми хороший пример» [8, с. 244].

Поставив перед собой задачу нравственного воспитания, филоматы пришли к выводу, что их поступки должны выражать те принципы, осуществления которых они требуют от других людей. О. Петрашкевич был уверен, что воспитание «может увенчаться успехом лишь тогда, когда чувства, которые мы намерены пробудить в других, ... станут нашим достоянием» [5, с. 318–319]. Н.Н. Мохнач справедливо подметила, что в этих идеях филоматов «проявилось влияние кантовской идеи о моральном законе, который требует, чтобы правило личного поведения стало правилом поведения всех» [9, с. 73]. Таким образом, филоматы, подчеркивая значимость личного положительного примера, считали его одним из самых эффективных методов нравственного воспитания.

Важным методом нравственного воспитания члены общества филоматов признавали самообразование. Они считали, что приобретение знаний и развитие интеллектуальных способностей способствует формированию нравственных качеств. Филоматы призывали к активному и самостоятельному изучению различных областей знания: «...любая наука может быть использована для улучшения способностей ума, так же она может быть использована и для развития нравственности» [10, с. 256]. Филоматы поощряли проведение дискуссий и дебатов по этическим вопросам. Они считали, что это способствует развитию критического мышления, осмыслению различных точек зрения и развитию нравственных убеждений. Кроме того, действенными методами воспитания, исправления недостатков молодежи членами общества признавались юмор, сарказм и ирония: «... с помощью забав и шуток хотим пробудить в молодежи благородство, добродетель, привязанность к науке... Тот, кто плохо пишет, будет грамматиком, тот, кто ничего не делает, будет астрономом, тот, кто эгоистичен, будет профессором и т.д.» [6, с. 70].

Значимым средством нравственного воспитания человека филоматами признавалось искусство. Филоматы видели в искусстве, и, в частности, в литературе, действенное средство нравственного воспитания. Они призывали к изучению классической литературы, утверждая, что она позволяет не только расширить кругозор, воспитывать эмпатию, но и способна пробуждать благородные и возвышенные чувства. При этом сами члены общества филоматов активно занимались литературной деятельностью. «Удивляет, – пишут исследователи В.С. Болбас и И.С. Сычева. – феномен коллективной литературной творческой деятельности членов общества. Причины ее: молодость, романтическое восприятие жизни, обилие индивидуальностей. Но главное, по-видимому, объясняется верой в силу искусства, желанием через приобщение к творчеству изменить себя, друзей. Филоматы осознавали, что по глубине воздействия на чувства и сознание поэзия не имеет себе равных среди других видов искусства» [11, с. 24]. Кроме того, деятельность представителей общества филоматов характеризовалась интересом к духовной культуре белорусского народа, его устному народному творчеству. Белорусский фольклорист, этнограф К. Цвирко красноречиво отмечает: «Никогда еще до сих пор не наблюдалось такого широкого и плодотворного «наплыва» в литературу белорусского фольклора, как это видим в произведениях филоматов и филаретов. Первые показали здесь хороший пример Онуфрий Петрашкевич и Томаш Зан, его подхватил и широко развил Ян Чечот. Но настоящую революцию в литературе совершил с помощью белорусского фольклора Адам Мицкевич...» [3, с. 21].

Движимые желанием внести свой вклад в дело народного просвещения, филоматы взялись за написание учебников для школ, подготовку энциклопедии по разным отраслям наук. М. Рукевич был уверен, что усилия филоматов должны быть направлены на то, чтобы приносить пользу тем соотечественникам, которые наиболее нуждаются в просвещении, однако «несмотря на их искреннее желание обрести свет, не находят в наших книгах ничего прямо полезного для себя, а часто и ничего доступного» [10, с. 251]. В связи с этим члены общества планировали издание собственного журнала, единственной целью которого должна быть польза для вышеупомянутой части народа. Ю. Ковалевский по этому поводу отмечал: «Поэтому главной задачей нашего журнала должно быть повышение уровня просвещения в обществе, что требует в первую очередь улучшения преподавания наук, воспитания любви к Отечеству, пробуждения интереса к учебе, выявления поучительных материалов и источников, умелого их использования для удовлетворения потребностей нашего края» [3, с. 332]. Однако филоматы прекрасно понимали, что даже самая лучшая книга не принесет пользы без хорошего учителя. Высоко оценивая труд учителя, Ю. Ежовский подметил, что ему вверена первая и самая важная часть человеческой жизни, что дальнейшая судьба человека, его добродетели или пороки, его полезность окружающим или его вредность во многом зависят от его первоначального воспитания» [12, с. 10].

Размышляя о необходимости формирования нравственно совершенного человека, особое значение филоматы уделяли вопросам воспитания патриотизма, содержательному наполнению понятий «гражданин» и «патриот». Под отечеством филоматами понималось «не что иное, как земля, на которой человек родился, которая связывает его с родными, друзьями общим языком, законами, обычаями, привычками, специальным и общим хозяйством, промышленностью, торговлей и т.д.» [12, с. 11]. Быть патриотом – значит служить Родине, приносить пользу Отечеству. «Всех нас объединяет и связывает одно сокровенное желание, – отмечал Ф. Малевский, – служить своей стране» [5, с. 72]. В иерархии нравственных норм одной из главных филоматами признавалась служение общему благу, стремление приносить пользу обществу: «Тот, кто ... приносит пользу большему или меньшему числу соотечественников или стране в целом, приносит пользу отечеству и способствует счастью отечества» [12, с. 11]. С их точки зрения, любой человек, который хоть раз бы задумался над тем, чем он обязан обществу, в лоне которого он ищет счастья, пришел бы к выводу, что невозможно достичь общего блага, не отказавшись от самолюбия. О. Петрашкевич считал, что самолюбие – это величайшее препятствие на пути к поступкам, достойным настоящего человека. С осуждением он говорил о том, что «род человеческий забыл свое достоинство, забыл законы природы, предписывающие стремиться к всеобщему счастью, и нарушил святость своих законов, предавшись лишь личным интересам» [5, с. 23].

Естественной обязанностью каждого члена общества филоматы считали труд на благо общества. Таким образом, понятие «труд» имело ярко выраженный нравственный оттенок. При этом характеру труда просветители не придавали особого значения, поскольку считали, что и умственный, и физический труд в равной мере

необходимы обществу. Так, Я. Чечот отмечал: «Тот, кто посвящает свой труд – физический или умственный – своему краю, все делает для его блага, является одновременно полезным обществу человеком и уважаемым гражданином» [8, с. 162]. Мыслители призывали каждого человека избегать праздности, в которой видели источник морального зла, а также совершенствоваться во всем, что может быть полезным для общества.

Понимание труда как добродетели было неотделимо от критики подневольного труда крепостных крестьян. Ю. Ежовский отмечал, что большинство филоматов остро чувствовало несовершенство жизни: «...наделенные нежным сердцем, проникнутые в детстве принципами чистой нравственности и религии, сами испытавшие несчастья, мы научились остро чувствовать беды своих ближних – крестьян... С огорчением приходилось наблюдать, что помещики обращались со своими крестьянами, как со скотом...» [12, с. 10]. Отечественные мыслители считали, что угнетение личности, будь то со стороны другой личности или же государства, противоречит принципам морали и оказывает негативное влияние на нравственное развитие всех членов общества, как угнетаемых, так и свободных. Однако филоматы верили в возможность нравственного перевоспитания высших слоев общества, поэтому важной своей задачей считали необходимость «пробудить в детях состоятельных родителей чувство человеколюбия и побудить их, со временем ставших собственниками, не угнетать своих крестьян, помогать им и улучшать сельское хозяйство» [12, с. 10]. Одной из важнейших идей в программных установках филоматов стала идея осуществления социальных перемен и прежде всего освобождения крестьян от крепостной зависимости.

Как и представители эпохи Просвещения, филоматы были уверены, что общественные преобразования должны быть осуществлены на принципах естественного права, основой которых является признание равенства и свободы каждого члена общества. М. Рукевич отмечал важность распространения идей теории естественного права: «...если будет показано, кем люди являются друг для друга, какие обязанности и обязательства связывают их друг с другом и как все они равны перед законом природы, ни один человек, умеющий читать, не останется к нему равнодушным, и легко понять, какую большую пользу может принести всей стране, а косвенно и нашим крестьянам, распространение различных мыслей из этого важного учения» [10, с. 256]. Необходимым условием общественного благополучия филоматы называли свободу личности. Я. Чечот по этому поводу заметил: «Ни просвещение страны, ни сельское хозяйство не могут двигаться вперед быстрее, пока не будет отменен самый постыдный порок, столь долговечный и суеверный, то есть неволя крестьян, столь противоречащий законам природы, здравому смыслу и даже чистому расчету выгоды, столь постыдный для человеческих сердец...» [5, с. 369].

**Заключение.** Таким образом, филоматы, уделяя в своей деятельности большое внимание вопросам нравственного воспитания, считали, что нравственное совершенствование себя и других – это путь к совершенствованию всего общества. Основой нравственного поведения личности ими признавался приоритет общественных интересов, сознательное предпочтение блага общества индивидуальным интересам. Идеалом личности для представителей общества филоматов стал человек, чья деятельность направлена на достижение общественного блага и счастья. Филоматы искренне полагали, что главное предназначение человека заключается в том, чтобы приносить пользу родине, содействовать ее процветанию и счастью. Они подчеркивали значимость соблюдения нравственных норм и принципов во всех сферах жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болбас В.С., Болбас Г.В. История педагогики в системе педагогического знания // Педагогическая наука и образование. – 2020. – № 3. – С. 8–15.
2. Рыбко М. Філаматы // Энцыклапедыя гісторыі Беларусі: У 6 т. Т. 6. Кн. 2: Усвея – Яшын; Дадатак / Беларус. Энцыкл.; Рэдкал.: Г.П. Пашкоў (гал. рэд.) і інш.; Маст. Э. Э. Жакевіч. – Мінск: БелЭн, 2003. – С. 34–35.
3. Філаматы і філарэты. Зборнік / Укладанне, перклад польскамоўных твораў, прадмова, біяграфічныя даведкі пра аўтараў і каментарыі К. Цвіркі. – Мінск: Беларускае кнігазбор, 1998. – 400 с.
4. Szpotański S., Pietraszkiewiczówna S. Materiały do historii Towarzystwa Filomatów. – Kraków: Nakł. Polskiej Akademii Umiejętności, 1920. – Т. 1. – 336 s.
5. Szpotański S., Pietraszkiewiczówna S. Materiały do historii Towarzystwa Filomatów. – Kraków: Nakł. Polskiej Akademii Umiejętności, 1934. – Т. 3. – 579 s.
6. Czubek J. Korespondencya, 1815–1823. – Kraków: Nakł. Akademii Umiejętności i Towarzystwa dla Popierania Wydawnictw Akademii, 1913. – Т. 2, 1820. – 435 s.
7. Вержбовский Ф. К истории тайных обществ и кружков среди литовско-польской молодежи в 1819–1823 гг. – Варшава: Тип. Варшав. учеб. округа, 1898. – 106 с.
8. Чечот Я. Наваградскі замак. Творы. – Мінск: Мастац. літ., 1989. – 327 с.
9. Мохнач Н.Н. Общественно-политическая и этическая мысль Белоруссии начала XIX в. – Минск: Наука и техника, 1985. – 94 с.
10. Szpotański S., Pietraszkiewiczówna S. Materiały do historii Towarzystwa Filomatów. – Kraków: Nakł. Polskiej Akademii Umiejętności, 1921. – Т. 2. – 432 s.
11. Болбас В.С., Сычова І.С. Маральна-асветніцкія пошукі філаматаў і філарэтаў // Современные подходы к организации педагогической деятельности в условиях высшей школы: сб. науч. ст. / редкол.: И.В. Журлова, Т.Н. Савенко, Л.А. Замыко. – Мозырь: МГПУ, 2004. – С. 20–29.

12. Mościcki H. Z filareckiego świata: zbiór wspomnień z lat 1816–1824. – Warszawa: Biblioteka Polska, 1924. – 372 s.

Поступила 12.03.2024

**MORAL AND EDUCATIONAL PROBLEMS  
IN THE IDEOLOGICAL HERITAGE OF THE PHILOMATH SOCIETY**

**V. LIPSKAYA**

*(Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin)*

*The article considers the moral and educational aspect of the activity of the Philomath society, organized by students of the Vilna University. The most important task of the society's activity was initially the moral improvement of its members, and subsequently of the entire society. One of the main moral norms in the hierarchy of the association's members was considered to be service to the common good, the desire to benefit society. On the way of improving man and society, the method of personal example was recognized by philomaths as the most effective method of moral education. Philomaths named work as the main virtue of a morally perfect person. The understanding of labor as a virtue in the ideological heritage of the Philomath society was inseparable from criticism of existing social relations and the need to liberate peasants from serfdom.*

**Keywords:** *citizen, friendship, virtue, patriotism, Fatherland, freedom, philomaths.*

УДК 378

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-21-26

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

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

*Статья посвящена поиску оптимального решения актуальной проблемы развития профессиональных компетенций студентов экономических специальностей. Обоснована потребность выработки целостной модели развития данных компетенций, учитывающей как специфику экономического образования, так и особенности современного этапа развития экономики и общества в целом. На основе проведенного исследования определено содержание указанной модели, предполагающее последовательное выполнение трех блоков действий, эффективная реализация которых позволит наилучшим образом обеспечить достижение поставленной цели и существенно повысит качество подготовки будущих специалистов экономического профиля.*

**Ключевые слова:** *высшее образование, экономические специальности, специалисты экономического профиля, профессиональные компетенции, модель развития профессиональных компетенций, педагогический эффект, эффективность.*

**Введение.** Процесс развития профессиональных компетенций обучаемых всегда был объектом пристального внимания как педагогов и ученых, так и специалистов-практиков в силу своей высокой значимости для различных отраслей и секторов народного хозяйства, общества и государства в целом, поскольку профессиональные компетенции составляют основу будущей профессиональной деятельности, предопределяя не только эффективность ее осуществления, но и конкурентоспособность специалиста на рынке труда, его личный успех и преуспевание [1; 2; 3; 4]. Они закладываются и формируются еще в период обучения в образовательных учреждениях, постепенно развиваясь и совершенствуясь по мере освоения новых областей научного знания [5; 6]. И хотя осуществление данных процессов является неотъемлемой частью современного образования, все же их конечные результаты в каждом конкретном случае могут существенно отличаться. В этой связи возникает потребность непрерывного мониторинга различных учебных ситуаций и возможностей развития в сложившихся условиях профессиональных компетенций. Особого внимания процесс развития данных компетенций заслуживает и при организации подготовки специалистов для экономической сферы, имеющей определенную специфику, накладывающую отпечаток на все осуществляемые действия и процессы. И в первую очередь данное внимание должно быть обращено на выработку целостной модели развития профессиональных компетенций будущих специалистов экономического профиля, целью реализации которой будет повышение эффективности протекания указанного процесса на всех этапах его осуществления.

**Основная часть.** Рассматривая сущность модели развития профессиональных компетенций обучаемых в целом, следует сказать, что она представляет собой тот путь, которому нужно следовать, чтобы добиться наилучших результатов. Это схема, отражающая последовательность и содержание всех действий, предпринимаемых для достижения конечной цели данного развития. А потому наличие правильно составленной модели способно существенно облегчить работу профессорско-преподавательского состава, активизировать познавательную деятельность студентов, развить их познавательные способности, повысить качество образовательного процесса и, как следствие, гарантировать на выходе высокий уровень развития профессиональных компетенций будущих специалистов экономического профиля, выступающих основой их профессионального мастерства и успешной профессиональной деятельности.

Разработке модели развития профессиональных компетенций студентов должны предшествовать всесторонний анализ сложившейся учебной ситуации и выявление тенденций ее дальнейшего развития, детальная оценка имеющихся возможностей и всех доступных средств, технологий и инструментов педагогического воздействия на обучаемых. Саму же выработку данной модели следует начинать с четкой постановки цели, которая должна быть достигнута в результате ее практической реализации, и определения результата, который должен быть получен при ее успешном достижении. В контексте проводимого нами исследования целью является развитие профессиональных компетенций студентов экономических специальностей, а ожидаемым итоговым результатом – высокий уровень развития данных компетенций. Для достижения указанного результата необходимо выполнить комплекс действий, которые целесообразно разделить на три укрупненных блока, имеющих конкретное функциональное значение.

Содержание модели развития профессиональных компетенций студентов экономических специальностей представлено на рисунке.

Первый блок должен включать в себя действия по определению основных компонентов развития профессиональных компетенций обучаемых и этапов реализации предложенной модели. Так, в рамках проводимого исследования ключевыми компонентами развития профессиональных компетенций студентов экономических специальностей являются когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный, содержательно-операционный и процессуальный компоненты [7; 8; 9].

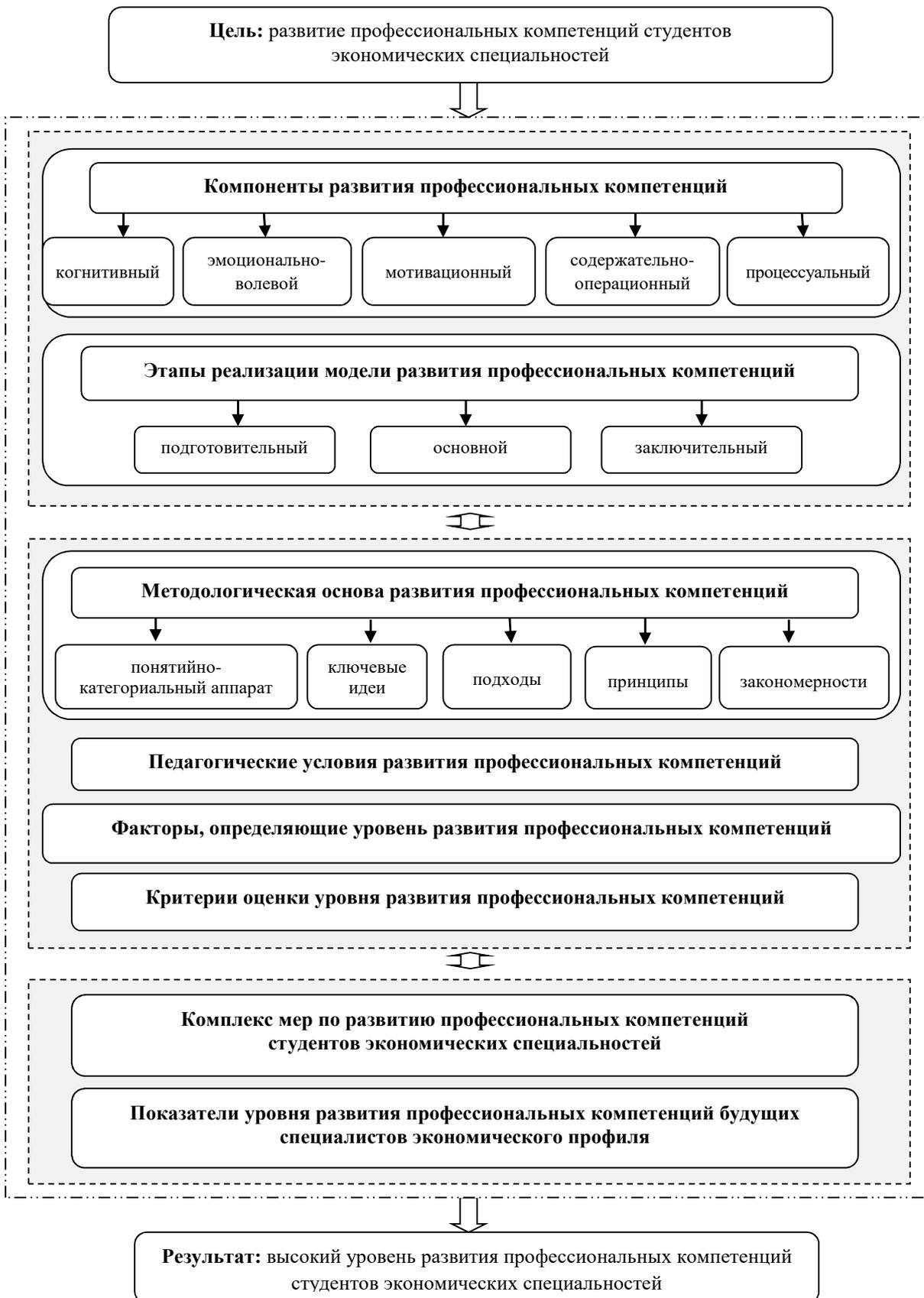


Рисунок. – Модель развития профессиональных компетенций студентов экономических специальностей

Как показывает практика, комплексное педагогическое воздействие на перечисленные компоненты и их одновременное развитие способны дать максимальный положительный эффект как в плане развития профессиональных компетенций обучаемых, так и с позиции их становления как личности и полноценного члена общества. А потому дальнейшая выработка мер по развитию исследуемых компетенций должна в той или иной мере (в зависимости от конкретной учебной ситуации и имеющихся возможностей) касаться развития каждого из них. Что касается этапов реализации модели, то их следует разделить:

- на подготовительный этап, представляющий собой этап сбора и анализа необходимой информации, составления планов, принятия решений и проведения организационных работ;
- основной этап, предполагающий непосредственную разработку всех необходимых мероприятий и их внедрение в практику образовательной деятельности;
- заключительный этап, состоящий в оценке полученных результатов и проведении корректирующих действий.

Каждый из перечисленных этапов имеет огромное значение в процессе развития профессиональных компетенций будущих специалистов экономического профиля, но только их последовательная комплексная реализация способна обеспечить достижение поставленной цели. Вместе с тем, отмечая всю важность и значимость действий, предпринимаемых на основном и заключительном этапах реализации предложенной модели, все же следует отдельно сказать о роли подготовительного этапа. Ведь эффективность действий, осуществляемых на данном этапе, выступает залогом успешной реализации мероприятий, осуществляемых на каждом последующем из них. Несомненным является то, что разработка комплекса действенных мер по развитию профессиональных компетенций будущих специалистов экономического профиля не представляется возможной без предварительного детального исследования условий осуществления образовательной деятельности, оценки потенциала обучаемых, выявления доступных ресурсов и имеющихся возможностей. Невозможно выработать правильные действия и без комплексного изучения ключевых факторов, определяющих характер, интенсивность и конечные результаты педагогического взаимодействия преподавателя и студентов. Точно также невозможно эффективно реализовать предложенные мероприятия без четкого плана воплощения в жизнь имеющихся разработок, правильной организации работ по их практическому освоению и внедрению в образовательный процесс. А как уже было сказано, все это как раз таки и осуществляется на подготовительном этапе и именно на нем закладывается фундамент будущей успешной образовательной деятельности, обеспечивающей эффективное развитие профессиональных компетенций обучаемых.

Второй блок предполагает разработку методологических основ развития профессиональных компетенций студентов экономических специальностей, являющихся базой для дальнейшего исследования, определение педагогических условий данного развития, факторов, определяющих его уровень, а также критериев, по которым он будет оцениваться.

Основываясь на анализе многочисленных теоретических наработок по данной проблематике, а также опираясь на результаты исследований практики подготовки специалистов экономического профиля, было установлено, что формирование методологической базы развития их профессиональных компетенций должно включать:

- определение понятийно-категориального аппарата исследования, центральное место в котором должны занимать термины «профессиональная компетенция», «познавательная активность», «познавательные способности» и «познавательный интерес». При этом под профессиональными компетенциями нами предлагается понимать «динамично развивающуюся систему знаний, умений, навыков и способностей, приобретенных специалистом в процессе обучения и определяющих характер и эффективность его профессиональной деятельности» [1, с. 9];
- определение ключевых идей развития профессиональных компетенций, таких как ориентация на развитие познавательных способностей студентов, максимальное развитие потенциала обучаемых, формирование установки на непрерывное совершенствование, профессиональное становление личности и создание предпосылок для карьерного роста;
- выявление наиболее целесообразных подходов к развитию данных компетенций. В зависимости от ситуации это могут быть индивидуальный, личностно-ориентированный, системный, деятельностный, аксиологический и возрастной подходы или их различные комбинации;
- выбор основополагающих принципов развития профессиональных компетенций: научности, мотивации, последовательности, комплексности, непрерывности, системности, практикоориентированности, продуктивности;
- уяснение сути основных закономерностей их развития: значимости активной позиции студента в процессе познания; развития личности в действии; зависимости результатов обучения от мотивации студентов, их личной заинтересованности и прилагаемых усилий.

Разработка детальной, хорошо структурированной методологической основы развития профессиональных компетенций студентов экономических специальностей, дающей ясное представление о сути всех явлений

и процессов, и ее последующее применение обеспечат обоснованность дальнейших действий, их упорядоченность и высокую эффективность.

Следующим шагом является выявление наиболее значимых педагогических условий развития профессиональных компетенций обучаемых. Как показало проведенное исследование, важнейшими из них при подготовке специалистов экономического профиля являются:

- уровень мастерства и профессионализм преподавателя, его личные качества и характеристики;
- благоприятная психологическая атмосфера на занятиях;
- применяемые формы, методы и технологии обучения;
- степень и характер взаимодействия субъектов в системе «преподаватель – студент»;
- организационно-методическое и информационное обеспечение учебного процесса.

Содержание данных условий может быть разным в зависимости от конкретной учебной ситуации, но лишь их комплексное положительное развитие способно обеспечить желаемый результат. Иными словами, соблюдение перечисленных выше педагогических условий выступает гарантией успешной образовательной деятельности, является основой эффективного развития профессиональных компетенций обучаемых. Однако, указывая на потребность комплексного учета и рационального использования выявленных условий, следует сказать, что центральным элементом в этой системе является личность преподавателя, задающая вектор ее развития. Ведь недостаточный уровень квалификации, профессионализма и педагогического мастерства преподавателя способны уничтожить все самые благоприятные предпосылки и условия для осуществления эффективной образовательной деятельности. В то время как их высокий уровень, напротив, способен сгладить многие отрицательные моменты и минимизировать неблагоприятные последствия недостаточного уровня развития иных педагогических условий.

В качестве основных факторов, оказывающих существенное влияние на уровень развития профессиональных компетенций студентов экономических специальностей, следует выделить психологические, организационные, экономические, технологические и социальные факторы. Их благоприятное проявление способно создать все необходимые предпосылки для осуществления продуктивной образовательной деятельности и успешного развития указанных компетенций.

Основными критериями оценки уровня развития профессиональных компетенций будущих специалистов экономического профиля должны стать:

- результативность учебной деятельности;
- уровень развития познавательных способностей студентов.

В первом случае речь идет об оценке уровня знаний, умений и навыков, полученных в процессе изучения той или иной дисциплины или же в целом за время обучения в учреждении образования, а во втором – об оценке способностей овладения ими. Причем должное внимание должно уделяться оценке, проводимой по обоим критериям в силу значимости результатов, получаемых при оценке каждого из них.

Третий блок действий должен содержать непосредственную разработку комплекса мер по развитию профессиональных компетенций будущих специалистов экономического профиля, а также определение перечня показателей, характеризующих уровень развития данных компетенций.

Как показало проведенное исследование, основными мерами, способными обеспечить эффективность процесса развития профессиональных компетенций обучаемых, должны стать:

– применение психолого-педагогических приемов повышения познавательного интереса студентов к учебной деятельности и развития их познавательных способностей, составляющих основу профессиональных компетенций [10];

– разработка методики развития профессиональных компетенций студентов при изучении экономических дисциплин, предполагающей поэтапное выполнение определенных учебных действий, позволяющих задействовать в учебном процессе всех студентов, присутствующих в аудитории, и активизирующих все виды познавательных способностей, составляющих основу исследуемых компетенций [11];

– активное использование инновационных технологий развития профессиональных компетенций будущих специалистов экономического профиля, охватывающих как учебную, так и научно-исследовательскую деятельность студентов [12; 13; 14]. В качестве таких технологий следует особо выделить инновационные образовательные технологии (интерактивные технологии, эвристическое и проектное обучение, тьюторство), отдельные информационные и цифровые технологии (диалоговые тренажеры, вебинары, скрайбинг, чат-бот, виртуальную реальность, электронные курсы) и инновационные технологии организации студенческой научно-исследовательской деятельности (хакатоны, воркшопы, челленджи, конкурсы стартапов, кейс-чемпионаты, образовательные квесты) [11].

Правильный подход к реализации комплекса предложенных мероприятий обеспечит всестороннее развитие личности в процессе обучения и, в первую очередь, развитие необходимых ей профессиональных компетенций, создавая тем самым все условия для быстрого продвижения специалиста по служебной лестнице и успешного

карьерного роста, мотивируя его к высокоэффективному труду и качественному выполнению профессиональных обязанностей.

Важным этапом в реализации предложенной модели развития профессиональных компетенций студентов экономических специальностей является выбор показателей уровня их развития. Так, в качестве основных из них следует назвать, прежде всего, готовность обучаемых к профессиональной деятельности, профессиональные знания и их самостоятельность в принятии решений. Данные показатели могут оцениваться по шкале «низкий», «средний», «высокий» и в полной мере раскрывают важнейшие грани уровня развития исследуемых компетенций. В случае низкого и среднего значения данных показателей возникает потребность незамедлительной выработки комплекса мер по совершенствованию подходов к осуществлению образовательной деятельности с целью устранения выявленных недостатков и получения желаемого педагогического эффекта.

**Заключение.** Таким образом, развитие профессиональных компетенций студентов экономических специальностей выступает центральным звеном процесса подготовки высококвалифицированных специалистов для различных отраслей и секторов национальной экономики. Уровень развития данных компетенций предопределяет результативность не только учебной деятельности студентов, но и эффективность их будущей профессиональной деятельности, оказывая непосредственное влияние на их становление как специалистов, перспективы карьерного роста и возможности достижения профессионального успеха и личного благосостояния. Значимость решения данной проблемы заставляет ученых и педагогов искать все новые и новые подходы к организации образовательного процесса, позволяющие максимально полно раскрыть потенциал обучаемых и обеспечить достижение высокого уровня их профессиональной компетентности. В этих условиях особую значимость приобретает потребность выработки целостной модели развития профессиональных компетенций обучаемых, учитывающей специфику современного этапа жизни общества, особенности подготовки специалистов для различных отраслей и сфер народного хозяйства, интересы и потребности студенческой молодежи.

Разработанная авторская модель развития профессиональных компетенций будущих специалистов экономического профиля представляет собой схему действий, последовательное осуществление которых обеспечит существенное повышение уровня развития данных компетенций, повышение качества и эффективности образовательного процесса и, в конечном итоге, гарантирует выпускникам экономических специальностей высокую востребованность и конкурентоспособность на рынке труда.

Внедрение предложенной модели в систему подготовки специалистов экономического профиля обеспечит упорядоченность всех предпринимаемых действий, наиболее целесообразную очередность их выполнения и, как следствие, гарантирует высокую эффективность ожидаемых результатов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Молохович М.В. Совершенствование методологических основ развития профессиональных компетенций студентов экономических специальностей: авторский подход // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2023. – № 2. – С. 6–11. DOI: 10.52928/2070-1640-2023-40-2-6-11
2. Остыловская О.А., Манушкина М.М., Шестаков В.Н. Профессиональные компетенции: структура, состав, особенности формирования: учеб. пособие. – Красноярск: Изд-во СФУ, 2020. – 62 с.
3. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
4. Формирование универсальных компетенций и гибких навыков: учеб.-метод. пособие / сост. В.А. Хриптович. – Минск: РИВШ, 2023. – 192 с.
5. Формирование профессионально-личностной стратегии современной студенческой молодежи: теория и практика / Н.В. Мартишина [и др.]. – Рязань: Концепция, 2016. – 117 с.
6. Кязимов К.Г. Формирование профессиональных компетенций с помощью инновационных образовательных технологий // Управление развитием персонала. – 2021. – № 3. – С. 206–210.
7. Шадриков В.Д. Способности человека. – М.: Ин-т практ. психологии, 1997. – 288 с.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 386 с.
9. Соколов Е.А. Психология познания: методология и методика преподавания. – М.: Логос, 2011. – 384 с.
10. Фергюсон Дж. Практическое пособие по развитию компетенций. – М.: Карьера Пресс, 2022. – 640 с.
11. Молохович М.В. Механизм развития профессиональных компетенций студентов экономических специальностей // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф. / Абакан (23–25 нояб. 2023 г.). – Абакан, 2023. – С. 217–219.
12. Ильин Г.Л. Инновации в образовании: учеб. пособие. – М.: Прометей, 2015. – 425 с.
13. Научно-методические инновации в высшей школе: отечественный и зарубежный опыт: сб. ст. / под ред. А.В. Макарова. – Минск: РИВШ, 2013. – 188 с.
14. Пальтов А.Е. Инновационные образовательные технологии: учеб. пособие. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2018. – 119 с.

Поступила 16.01.2024

**MODEL OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES  
OF FUTURE ECONOMIC SPECIALISTS**

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

*The article is devoted to the search for an optimal solution to the current problem of developing professional competencies of students of economic specialties. The need to develop a holistic model for the development of these competencies is substantiated, taking into account both the specifics of economic education and the features of the current stage of development of the economy and society as a whole. Based on the research, the content of this model was determined, which involves the sequential implementation of three blocks of actions, the effective implementation of which will best ensure the achievement of the goal and will significantly improve the quality of training of future economic specialists.*

**Keywords:** *higher education, economic specialties, economic specialists, professional competencies, model for the development of professional competencies, pedagogical effect, efficiency.*

УДК 373.24

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-27-32

**THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE ARABIC LANGUAGE COMPETENCE  
OF ISRAELI SECONDARY SCHOOL STUDENTS****H. NASSAR***(Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin)***A. CHEKINA***(Yanka Kupala State University of Grodno)*

*This article addresses the ambiguity surrounding the concept of competence, as identified in prior studies. It highlights the lack of a universally agreed-upon definition, citing complex and overlapping interpretations encompassing skills, performance, and knowledge. Through a comprehensive review of existing research, the authors assert that competence's nuanced and precise meaning is context-dependent. Specifically, the article delves into language competence, examining its components in both general and school contexts. Focusing on Israeli high schools functioning in the multilingual environment, the authors offer a refined understanding of the essence and structure of the school students' Arabic language competence.*

**Keywords:** *language competence, secondary school students, Arabic language.*

**Introduction.** Competence is a term of great interest to researchers in multiple disciplines; hence, they try to define it accurately and clearly. It is commonly used in various research areas, including biology, law, sociology, linguistics, economics, politics, and others; it has different meanings, contributing to the confusion resulting from its precise description, the functional view of competence, and the effort to develop it. These factors contribute to the widespread interest in research related to competence and its definition, aspects, and proper description. In addition, it is used in both written literary language and everyday spoken language, and it is widely used in various ratios with such words as “skill”, “performance”, “ability”, and “experience”.

It is important to note that the definitions discussed competence and defined it based on more than one criterion: skill, knowledge, and ability. However, there was some overlap between the various definitions, which necessitated a need for more clarity over the distinction between them. Although there is some ambiguity or a lack in the descriptions, shared higher criteria in the definitions, there is an ongoing argument over whether competence is a verb or a reaction. Competence, on the other hand, relates to the kinds of actions that a person ought to be able to carry out. So, we found that several researchers pointed to this issue and complained about the definition of competence.

Pedagogical literature analysis shows that the number of academic works that devoted to problems of the language competence of secondary school children is quite fragmented, and they do not provide a conventional definition. The issue of specifying the meaning and framework of every concrete competence seems to be significant when it comes to reflection on the general nature of the school students' language competence in their native language without reference to any educational curriculum or syllabus requirements which apparently may differ in different countries, be it Israel, Belarus, or others, as well as without reference to a particular language a child is acquiring as their mother tongue. As for the studies devoted to the development of Israeli secondary school students' language competence in Arabic, they have not been undertaken so far at all, while the terms “competence” in general and “language competence” in particular have been intensively used in academic texts for decades. This situation deprives the educational school practice a certain holistic direction. Thus, the purpose of our research is to specify the essence and structure of Israeli secondary school students' language competence in Arabic, based on the body of the existing general knowledge on the phenomenon of competence.

**Main body.** The difference in definition between competence and skill, as well as the degree of skill, has yet to be covered by the studies that have been done. Whether someone can be competent without being skilled? This misunderstanding has been brought up in Arab studies. For instance, competence is correlated to the lowest degree of skill, whereas skill is the highest level of competence [1; 2; 3; 4]. Therefore, the term competence can be used to communicate initial and fundamental skills, and the term skill can be used to describe excellent efficiency instead of the highest skill level.

Competence can be confined to doing the appropriate task in the proper sector. It means conduct, skill, ability, and the fields of education, self-development, and other related fields. Table 1 summarizes most of the definitions the researchers dealt with.

There is a significant number of researchers (S. Blömeke, J. E. Gustafsson, R. J. Shavelson, T. Hoffmann, J. Jacques, E. Klieme, J. Hartig, E. C. Short, A. Stoof, R. L. Martens, J. J. G. van Merienboer, T. J. Bastiaens, O. Wilhelm, R. Nickolaus, F. E. Weinert, P. D. Ashworth, J. Saxton) [14; 15; 16; 17; 18; 19; 20] who “highlight the ambivalence of the concept of competence, pointing out the fact that many implicit (in word use) and explicit (in theoretical frames of reference) definitions of competence are so heterogeneous that only a small, vague conceptual core remains” [18, p. 2], and sometimes it is “not clear whether a competence is a personal attribute, an act, or an outcome of action” [21, p. 16].

Table 1. – Main emphases in various definitions of competence

Emphasised component	Authors	Examples of definitions
Capacity	R.W. White, M. Mulder	“...an organism’s capacity to interact effectively with its environment” [5, p. 301]. “Capability to perform effectively” [6, p. 13]. “Integrated set of capabilities” [6, p. 16]
Ability	F. E. Weinert, M. Eraut	“A competence is defined as the ability to meet individual or social demands successfully, or to carry out an activity or task” [7, p. 6]. “...the ability to perform tasks and roles to the expected standard” [8, p. 127]
Performance	R. E. Boyatzis	“It’s characteristics that facilitate superior performance...” [9, p. 7]
Action, behavior	M. Thomann, N. Fernandez	It “arises from a concrete action through the deletion of one or more concrete components of the action” [10; 11]
Preparedness for work	P. Hager, A. Gonczi, M. Thomann, C. Velde	“Competence is perceived as a way of conceiving issues and problems that are relevant to the workplace” [12, p. 144]. Analogically in [10; 13]

Although there may be some overlap in the provided definitions of competence, it can be concluded that competence still covers a broader concept, encompassing skills, knowledge, and the ability to apply that competence effectively in different situations. So, competence can be described in other terms depending on the context in which it exists.

Regarding language as a field for competence application, and language competence as such, it is vital to look at the work of psycholinguistic researcher N. Chomsky, who considered linguistics a subfield of cognitive psychology. Knowledge of language is essential to competence, specifically, an implicit understanding of the structural characteristics shared by all a language’s sentence. Although, before Chomsky, other scholars, such as R. Lado and J. B. Carroll, sought to describe the command of language by merely putting competence components; they believed it to be grammar, vocabulary, phonemes, and writing; nevertheless, they did not deal with the skills in defining it. After them, linguists B. Malinowski and R. Firth began to integrate language with its social and psychological surroundings. They named this the context of the linguistic situation. Finally, N. Chomsky identified two categories of linguistic ability: speech and competence [22].

H. L. Nostrand, one of the researchers who examined the texts-cultural authenticity, concluded that language competence is an efficient language communication that transforms verbal messages into connections [23]. It is also an oral and written communication skill about common knowledge. It relates to the fluency of achievement, which is part of the mental tool that exists in the human mind and utilizes it to generate and interpret language. Additionally, it is a capacity to communicate common knowledge orally and in writing. N. Chomsky thinks that the distinction between performance and knowledge of language is made because knowledge of language is mental rather than unconscious [22].

E. D. Bozovich says that “language competence should be considered as a psychological system, which includes two main components: data on speech experience accumulated by the child in the processes of communication and activity; and language knowledge learned through specially organized school learning” [24]. She highlights that, “according to the observations of teachers, methodologists, psychologists, the speech of many adolescents is more primitive than the speech of younger schoolchildren. There is reason to think that one of the factors hindering the development of language competence at the syntax level is the gradually deepening gap between the content of speech experience, insufficiently reflexed by schoolchildren, and the assimilated knowledge about the language” [24, p. 38].

A.V. Hutorsky points out that language competence includes knowledge of the language, the ability to communicate and interact with other people, as well as to participate in collective activities [25].

All the aforementioned definitions refer to the significance of language skills and cognitive capacities that regulate language usage since these factors interact in the underlying language. Therefore, the issue that must be asked now is what exactly the elements that make up the language competence are?

Linguists have taken an interest in studying the components of the competence related to language and have attempted to discover the aspects that influence them. As a result of their efforts, they have developed a list of standard components [26; 27; 28].

1. Phonetics and phonology. These terms refer to the correct pronunciation of sounds and the comprehension of pronouncing them correctly.

2. Grammar and syntax. It contains grammatical aspects such as the formation and construction of sentences, the order and formation of words, and verbs and their conjugation, creating relationships and meanings of sentences.

3. Morphology. It refers to studying the structure and production of words. In addition to the laws of word construction, such as affixing and composition, there are also the rules of morphology and the formation of words.

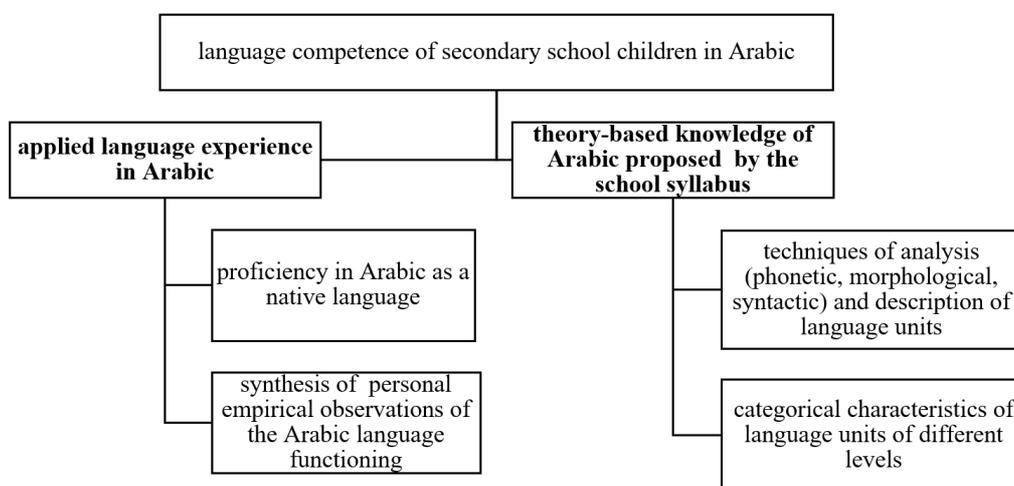
4. Vocabulary and lexicon. These refer to the capacity to identify words and their meanings and apply them in various suitable circumstances.

5. Semantics. The study of the meaning of words and phrases, including the ability to explain and understand meaning, includes lexical and syntactic semantics, among other subfields.

6. Pragmatics. It deals with the link between comprehending and grasping hidden meanings and understanding and using language contexts, such as conversational and meta-conversational contexts.

7. Discourse and communication. This term refers to the organization, composition, and formulation of information in a verbal or written text.

Taking into account all the ideas mentioned above, we have developed the *contextual definition of the Arabic language competence of secondary school students*, which is a dynamic personal quality of a complex structure which includes two components: 1) *applied language experience in Arabic*, and 2) *theory-based knowledge of the Arabic language, proposed by the school syllabus*. The first component is divided into the following elements: (a) proficiency (a certain level) in Arabic as a native language; (b) synthesis of personal empirical observations of the Arabic language functioning, made by the student as a native Arabic speaker, regardless of special knowledge of the language. The second component is also divided into two elements such as: (a) categorical characteristics of the Arabic language units of different levels; (b) techniques or schemes of analysis of various types (phonetic, morphological, syntactic ones) and description of these units. Schematically, the structure of this entity has been shown in the figure.



**Figure. – The structure of the Arabic language competence of secondary school students**

We have tried to summarize the structure of the language competence in Arabic of secondary school children of grade seven, based on the established aspects of the competence as a model for this. It should be mentioned that Arabic is a native language for a particular fraction of Israeli school students, at the same time living in a bilingual environment, thus we are being based on this fact in the framework of our research.

Table 2 displays the language components within the key categories of the Arabic language school learning, accompanied by illustrative examples from the seventh-grade Arabic language curriculum [29]. The components and elements constitute the basis of the Arabic language competence (knowledge of Arabic) and are distributed under four headings: reading, writing, listening, and speaking. Linguistic knowledge added to it is: grammar, morphology, semantics of words, punctuation marks, and dictation (spelling). It is essential to mention that some of these elements fall under more than one category.

Table 2. – The language components within the key categories of the Arabic language learning in secondary school, constituting the basis of language competence (knowledge of Arabic)

Aspects of the Arabic language learning	Language components	Descriptions	Illustrative applied examples	Examples for 7 <sup>th</sup> grade students in Arabic
1	2	3	4	5
Reading	Vocabulary and lexicon	The ability to identify words and their meanings (knowing and understanding) and apply them in various suitable circumstances [30]	When teaching reading comprehension, the type of text, the length of the text, and the number of the new vocabulary words in it are considered	If a student reads the word "دُعر" (their), they need to know that it means "panic." Understanding this word is part of their vocabulary

## Continuation of table

1	2	3	4	5
Reading	Semantics of words	The study of the meaning of words and phrases, including the ability to explain and understand meaning. Includes lexical and syntactic semantics, among other subfields [30]	The student infers the meaning of the words in the text from the context. For example, in the activating text, student understands the meaning of words without relying on personal interpretation. The ability to understand the writer's opinions and positions in the text	Considering the words "فرح" (farah) and "حزن" (hozon), both meaning "gladness" and "sadness" respectively. Understanding when to use these words properly in a sentence demonstrates a grasp of their semantics
	Pragmatics	Deals with the link between comprehending and grasping hidden meanings and understanding and using language contexts, such as conversational and meta-conversational contexts [31; 32]	The student links causes to results and can detect contradictions in positions while presenting counterarguments. The student distinguishes rhetorical methods and their relationship to the content of the text	A character saying "بصراحة" (bisaraḥa) might convey honesty or openness in a conversation
Writing	Discourse and communication	Refers to the organization, composition, and formulation of information in a verbal or written text [33]	The student writes a story, or an event in which he imitates his diary entries, or uses appropriate linguistic structures to write a letter. In a text that is of type of a message, the student must adapt the writing style of the address and the discourse to the status of the addressee by understanding the choice of words, the language and the structure	When students are asked to write a paragraph in Arabic to describe a favorite location, they should follow to a defined format, which may consist of an introduction, several explanations and details, and a summary at the end
Listening and speaking	Phonetics and phonology	These terms refer to the correct pronunciation of sounds and the comprehension of pronouncing them correctly [28]	This skill is important to reflect clearer listening and speaking competence	Pronouncing the Arabic letter "ح" (ha) in words like "حيوان" (ḥayawan - animal) correctly, which is important for clear communication
	Discourse and communication	This term refers to the organization, composition, and formulation of information in a verbal or written text [33]	The student expresses his opinion about an issue, and also expresses his feelings and opinions in the audio text with an explanation	When students are asked about their opinion in a specific topic, students should be able to arrange their ideas and communicate them in an understandable way
Linguistic knowledge	Grammar and Syntax	It contains grammatical aspects such as the formation and construction of sentences, the order and formation of words, and verbs and their conjugation, creating relationships and meanings of sentences [34]	Identify the verb form, past present and imperative. Distinguishing types of nouns the agreement between verbs and nouns	In Arabic, students should be able to know that the verb form would change based on gender and the singular or plural subjects. In the sentence "الطالب يدرس" (altalib yadros - The student studies), the student should know that the verb "يدرس" (yadros) agrees with the singular noun "الطالب" (altalib)
	Morphology	It is a term that refers to studying the structure and production of words. In addition to the laws of word construction, such as affixing and composition [30], there are also the rules of morphology and the formation of words [35]	Knowledge of grammatical function built and expressed. Plural type of the root system, prefixes, suffixes	Students should define that the word "كتب" (k-t-b) is a root for words like "كتاب" (kitab- book), and "مكتبة" (maktaba - library). Students should be familiar of suffixes, like "ات-" (at), which would indicate, when added, the plural form, as in "مكتبات" (maktabat - libraries)

Ending of table

1	2	3	4	5
	Semantics of words	The study of the meaning of words and phrases, including the ability to explain and understand meaning, includes lexical and syntactic semantics, among other subfields [30].	Understanding meanings from context, connections and extracting ideas not stated in the text. Cultural and contextual awareness of the meanings of words	A word like "جميل" (jameel) would have meaning of "beautiful", but it can also be used to show appreciation for someone's character or actions in some contexts.

**Conclusion.** Therefore, our research shows that the usage of the term “language competence” has not had a conventional definition in pedagogical discourse for years. Taking language as a field for competence application, it is fair to admit that the language competence as such has not received a conventional understanding, too. What is in common for some studies is that their definitions refer to the significance of language skills and cognitive capacities that regulate language usage. Having synthesized existing researchers’ opinions on that phenomenon, our study has allowed us to define key characteristics of the Arabic language competence of secondary school students as a dynamic personal quality of a complex structure which includes two interrelated components such as applied language experience in Arabic and theory-based knowledge of the Arabic language, proposed by the school syllabus. The first component includes two elements: proficiency in Arabic as a native language and synthesis of personal empirical observations of the Arabic language functioning, made by the student as a native Arabic speaker, regardless of special knowledge of the language. The second component includes categorical characteristics of the Arabic language units of different levels and techniques of analysis of various types (phonetic, morphological, syntactic ones) and description of these units. This understanding provides operational characteristics of the language competence subjected to practical pedagogical impact. The provided structure of the secondary school students’ Arabic language competence makes secondary school language education more focused and provides clear benchmarks for the measurement of education outcomes.

#### REFERENCES

1. Fawzia M. The most important performance competencies for the teacher // *Researcher journal in the humanities and social sciences*. – 2011. – № 4. – P. 221–232.
2. Ali R. Teaching performance competencies. – Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi, 2005. – 204 p.
3. Suhaila A. Teaching Competencies in the Social Sciences // *Teaching Methods Series*. – 2004. – № 4. – P. 283–287.
4. Portfolios and assessment of competence: a review of the literature / M. McMullan, R. Endacott, M.A. Gray et al. // *Journal of advanced nursing*. – 2003. – № 41(3). – P. 283–294. DOI: 10.1046/j.1365-2648.2003.02528.x
5. White R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence // *Psychological review*. – 1959. – № 66. – P. 297–333. DOI: 10.1037/h0040934
6. Mulder M. The concept of competence: blessing or curse? *Innovations or competence management*. – Lahti: Lahti University of Applied Sciences, 2011. – 289 p.
7. Weiner F.E. Concepts of competence. A conceptual clarification // *Defining and selecting key competencies*. – Boston: Hogrefe & Huber Publishers, 2001. – P. 45–65.
8. Eraut M. Concepts of competence // *Journal of Interprofessional Care*. – 1998. – № 12(2). – P. 127–139. DOI: 10.1037/h0040934
9. Boyatzis R.E. Competencies in the 21st century // *Journal of management development*. – 2008. – № 27. – P. 5–12. DOI: 10.1108/02621710810840730
10. Thomann M. Die logik des könnens // *Inaugural-dissertation zur erlangung der doktorwürde*. – Bonn: Rheinischen Friedrich-Wilhelms Universität. – 2010. – № 22. – P. 23–29. DOI: 10.30819/2672
11. Varying conceptions of competence: an analysis of how health sciences educators define competence / N. Fernandez, V. Dory, N. Ste-Mariex et al. // *Medical education*. – 2012. – № 46. – P. 357–365. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2011.04183.x
12. Velde C. An alternative conception of competence: implications for vocational education // *Journal of vocational education and training*. – 1999. – № 51. – P. 437–447. DOI: 10.1080/13636829900200087
13. Hager P., Goncz A. What Is Competence? // *Medical Teacher*. – 1996. – № 18. – P. 15–18. DOI: 10.3109/01421599609040255
14. Blömeke S.R., Gustafsson J.-E., Shavelson R.J. Beyond dichotomies competence viewed as a continuum // *Zeitschrift für psychologie*. – 2015. – № 223. – P. 3–13.
15. Hoffmann T. The meanings of competency // *Journal of european industrial training*. – 1999. – № 23. – P. 275–286. DOI: 10.1108/03090599910284650
16. Jacques J. Définition des compétences propres à l’organisation des collections d’informations personnelles numériques. – Belgium: Université catholique de Louvain, 2016. – 351 p.
17. Klieme E. Kompetenzkonzepte in den sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen diskurs // *Kompetenzdiagnostik*. – Berlin: Springer, 2008. – P. 11–29.
18. Short E.C. The concept of competence: its use and misuse in education // *Journal of Teacher Education*. – 1985. – № 36. – P. 2–6.
19. The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence / A. Stoof, R.L. Martens, J.J.G. van Merienboer et al. // *Human resource development review*. – 2002. – № 1. – P. 345–365. DOI: 10.1177/1534484302013005
20. Wilhelm O., Nickolaus R. Was grenzt das kompetenzkonzept von etablierten kategorien wie fähigkeit, fertigkeit oder intelligenz ab? // *Zeitschrift für erziehungswissenschaft*. – 2013. – № 16. – P. 23–26. DOI: 10.1007/s11618-013-0380-6

21. Ashworth P.D., Saxton J. On “competence” / Journal of further and higher education. – 1990. – № 14. – P. 3–25. DOI: 10.1080/0309877900140201
22. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. – Cambridge: MIT Press, 1965. – 240 p.
23. Nostrand H.L. Authentic texts-cultural authenticity: an editorial // Modern language journal. – 1989. – № 73(1). – P. 35–39. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb05310.x
24. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.
25. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 9–14.
26. Use of Moodle LSM-based tests for enhancing linguistic competence of students majoring in foreign language philology / T. Kharchenko, T. Semashko, I. Dolynskiy et al. // Journal of curriculum and teaching. – 2021. – № 4. – P. 67-81. DOI: 10.5430/jct.v10n4p67
27. Michalik M. Linguistic bases for the logopaedic therapy of people who lack speech and people who do not speak // Logopedia. – 2018. – № 47(1). – P. 255–264.
28. Sahatsathasana S. Pronunciation problems of thai students learning English phonetics: a case study at Kalasin university // Journal of education. – 2017. – № 11(4). – P. 67–84.
29. Arabic language curriculum: language, understanding, and expression for the middle and secondary levels / Ministry of Education. – Israel: Jerusalem, 2013. – 89 p.
30. Hatch E., Brown C. Vocabulary, semantics, and language education. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 267 p.
31. Kadmon N. Formal pragmatics: semantics, pragmatics, preposition, and focus. – Oxford: Kellgren, 2001. – 175 p.
32. Cruse A. Glossary of semantics and pragmatics. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. – 189 c. – DOI: 10.1515/9780748626892
33. Taylor S. What is discourse analysis? – London: Bloomsbury Academic, 2013. – 128 p. – (The ‘What is?’ Research Methods Series). DOI: 10.5040/9781472545213
34. Al-Sawirki M. How effective is the language skills course in providing new students with language skills // International specialized educational journal. – 2014. – № 73(3). – P. 3–16.
35. Plag I. Word-formation in English. – Cambridge: Cambridge University Press, 2018. – 245 p. DOI: 10.1017/9781316771402

*Поступила 22.03.2024*

## СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ШКОЛ ИЗРАИЛЯ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ

**Г. НАССАР**

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

**Е.В. ЧЕКИНА**

*(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)*

*Исследуется проблема неоднозначности дефиниций, связанная с концептом компетентности, выявленная в имеющихся исследованиях. Статья подчеркивает отсутствие общепризнанного определения, обращаясь к сложным и пересекающимся толкованиям, включающим навыки, эффективность деятельности и знания. Посредством всестороннего обзора существующих исследований авторы считают, что конкретный смысл понятия компетентности зависит от контекста. В частности, в статье рассмотрена сущность языковой компетентности, изучены ее компоненты, как в общем контексте, так и в контексте школьного обучения. Сосредоточив внимание на израильских средних школах, функционирующих в условиях многоязычия, авторы предлагают уточненное понимание сути и структуры языковой компетентности старших школьников в арабском языке.*

**Ключевые слова:** языковая компетентность, учащиеся средней школы, арабский язык.

УДК 37.012

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-33-38

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ КУРСАНТОВ –  
БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ***д-р пед. наук, проф. Е.И. ШОПКОВА**(Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)**ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9870-2988>**А.В. ШАТОВА**(Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь)**ORCID <https://orcid.org/0009-0008-8002-2635>*

*Учебная автономия выступает актуальной и значимой проблемой современного педагогического знания, высокий уровень активизации самостоятельного обучения гарантирует непрерывное развитие когнитивного мышления курсантов и учебной деятельности, освоение и транслирование инновационного педагогического опыта, повышение качества образования. В статье рассмотрено содержание мотивационного, метакогнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов учебной автономии курсантов. Представлена общая характеристика кластеров компетенций в составе учебной автономии, показан фрагмент компетентностного профиля учебной автономии курсанта как субъекта учебной деятельности.*

**Ключевые слова:** *учебная автономия, компетентностный профиль учебной автономии, карта компетенций, учебно-познавательная деятельность, образовательный процесс.*

**Введение.** Формирование учебной автономии курсантов выступает актуальной проблемой педагогической науки и образовательной практики. Учебная автономия позволяет реализовать потенциал самоуправляемого обучения, обеспечивает способность применять знания, компетенции, учебный опыт в разнообразных образовательных ситуациях, а также направлена на формирование личностных и профессионально значимых качеств будущего профессионала. Умение управлять учебно-познавательной деятельностью, развитие компетенций учебной автономии влияет на мотивацию курсантов, их академические достижения, успех учебного процесса в целом. Все это способствует актуализации научно-практической проблемы формирования учебной автономии курсантов в образовательном процессе.

Проведенный анализ научных исследований зарубежных и отечественных авторов в области учебной автономии показал, что ее содержание раскрывается посредством взаимосвязанной системы академических мотивов, личностных ценностей, профессиональных умений, учебных способностей, метапредметных и предметных знаний, опыта применения академической практики и универсальных способов деятельности, сформированных в образовательном процессе. Структура учебной автономии курсантов представляет собой целостность компонентов, обусловленную их интегративной сущностью. Нами были определены сущностные характеристики учебной автономии курсантов и разработан компонентный состав, включающий мотивационный, метакогнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. В свою очередь, полученные данные послужили основой для конструирования компетентностного профиля учебной автономии курсантов и операционализации содержания выявленных компонентов в его составе. Логика разработки профиля академических компетенций курсантов представлена в данной статье.

**Основная часть.** Понятие компетенций рассматривается как динамичное сочетание мотивов, знания, понимания, умений и способностей. В этом контексте компетенция или набор компетенций означает, что человек приводит в действие определенное умение и выполняет задачу таким образом, что можно оценить уровень ее выполнения. Академические компетенции должны помочь курсантам стать в высшей степени самостоятельными, уверенными в своих возможностях в области учебно-познавательной деятельности. В академических компетенциях заложен потенциал «обучения умению учиться», что является условием приобретения и развития любых компетенций [1, с. 56].

При всем многообразии подходов к пониманию учебной деятельности, авторских концепций и теорий нам важно зафиксировать отношение к учебной деятельности как особой форме активности личности курсантов, направленной на присвоение социального опыта познания и преобразования мира посредством овладения культурными способами действий [2]. Степень формирования определенных компетенций курсанта как субъекта деятельности и мышления выражается в категории академических компетенций, обеспечивающих становление всех сторон деятельности субъекта учения: развития системы личностных ценностей и формирования мотивов учения «выращивания» способов теоретической и практической деятельности, формирования рефлексивных умений выбора и применения средств и способов деятельности в соответствии с пониманием уникальности конкретной образовательной ситуации.

В структуре учебной автономии курсантов нами было выделено четыре компонента: мотивационный, метакогнитивный, деятельностный и рефлексивный, в состав которых включен определенный набор компетенций в сфере учебно-познавательной деятельности. Мотивационный компонент характеризуется стремлением

и потребностью курсантов самостоятельно управлять процессом обучения, осознанием важности саморазвития и личностного совершенствования. Метакогнитивный компонент в составе модели учебной автономии курсантов представлен совокупностью умений, способов и процедур системного и критического мышления. Деятельностный компонент определяет практическое применение знаний, опыт их проявления в образовательном процессе. Рефлексивный компонент отражает рефлексивные способности и процедуры анализа процесса и результата учебной деятельности. Содержание компонентов учебной автономии курсантов раскрывается посредством таких кластеров компетенций, как мотивы учебных достижений, системное и критическое мышление, организация и управление учебно-познавательной деятельностью, анализ процесса и результатов учебно-познавательной деятельности (таблицы 1–4).

Кластер компетенций мотивационного компонента включает потребность личности в самореализации; стремление к самоизменению, саморазвитию, самосовершенствованию в учебной и профессиональной деятельности; способность к самоэффективности в процессе обучения; интерес к самостоятельному управлению процессом обучения; способность к самоопределению и учебной автономности; развитие личностно значимых качеств для реализации самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Компетенции метакогнитивного компонента включают способность анализировать, синтезировать, сравнивать и интерпретировать учебную информацию; умение обобщать и формулировать выводы; умение интегрировать знания из различных предметных областей во взаимосвязи с социальным контекстом будущей профессиональной деятельности и творчески мыслить; знать и применять учебные стратегии в образовательном процессе; способность осуществлять поиск и сбор информации из различных источников. Компетенции в структуре деятельностного компонента включают в себя способность определить цели собственного обучения; умение моделировать собственный процесс обучения; умение осуществлять самостоятельную учебную деятельность; способность преодолевать проблемные ситуации; умение оценивать, контролировать и корректировать результаты своей учебной деятельности; умение работать с различными электронными техническими средствами и осуществлять с их помощью поиск, отбор, хранение и передачу учебной информации. Способность и готовность к интроспекции; способность к самоанализу образовательного процесса; самооценка знаний и умений, результатов учебной деятельности; способность к саморегуляции учебной деятельности являются основными компетенциями в составе рефлексивного компонента [3].

Операционализация компетенций в составе учебной автономии курсантов осуществлялась нами в форме карт компетенций, разработанных для каждого из компонентов. При их разработке мы опирались на модель содержания учебно-познавательной компетентности старшеклассников, разработанной С.В. Воровщиковым [4], типологию включенности ученика в учебную деятельность А.К. Марковой [5], психолого-педагогические критерии учебной работы школьника как субъекта учения Е.Д. Божович [6], а также карту компетенций выпускников учреждения общего среднего образования и индикаторов их достижения Е.И. Снопковой [7, с. 42].

Понятие учебной автономии включает в себя мотивационную составляющую, которая выражена через ряд личностных качеств и волевых усилий, предшествующих действию, нацеленных на побуждение курсантом самого себя к выполнению учебных задач с интересом, желанием реализовать себя в образовательном процессе, быть осознанным и успешным в освоении профессионально-ориентированных дисциплин (таблица 1).

Таблица 1. – Карта компетенций учебной автономии в составе мотивационного компонента

Кластер компетенции	Код и наименование компетенции	Индикатор формирования компетенции учебной автономии
<b>Мотивационный компонент</b>		
Мотивы учебных достижений	МК 1. Потребность личности в самореализации	МК 1.1. Потребность быть признанным; проявляет активность и волевые качества в учебной деятельности
	МК 2. Стремление к самоизменению, саморазвитию, самосовершенствованию в учебной и профессиональной деятельности	МК 1.2. Стремление курсанта работать над собой, раскрыть собственный потенциал в учебной деятельности, получить новые знания с целью реализовать их в будущей профессиональной деятельности
	МК 3. Способность к самоэффективности в процессе обучения	МК 1.3. Способность регулировать свое эмоциональное состояние и мобилизовать внутренние силы для преодоления сомнений в принятии решений относительно своей учебной деятельности
	МК 4. Интерес к самостоятельному управлению процессом обучения	МК 1.4. Осознание ценности образования, учебной деятельности и интерес к процессу и результату обучения; желание глубже изучить учебный предмет
	МК 5. Способность к самоопределению и учебной автономности	МК 1.5. Способность самоопределяться, понимать учебную ситуацию и форму ее представления; чувство свободы от внешних ограничений в реализации учебной деятельности
	МК 6. Развитие личностно значимых качеств для реализации самостоятельной учебно-познавательной деятельности	МК 1.6. Развивает личностно значимых для обучения качеств (самостоятельность, ответственность, уверенность в себе, осознанность)

Основой для формирования метакогнитивного компонента учебной автономии курсантов является реализация осознанной практической и учебной деятельности по применению этих действий в различных учебных ситуациях, самостоятельной учебно-познавательной деятельности с различными предметными материалами (таблица 2).

Таблица 2. – Карта компетенций учебной автономии в составе метакогнитивного компонента

Кластер компетенции	Код и наименование компетенции	Индикатор формирования компетенции учебной автономии
Метакогнитивный компонент		
Системное и критическое мышление	МкК 1. Способность анализировать, синтезировать, сравнивать и интерпретировать учебную информацию	МкК 1.1. Способен анализировать учебную задачу; структурировать информацию; умеет строить целостный образ изучаемого материала, в том числе с помощью междисциплинарных связей; находить альтернативные варианты решения проблемы; выстраивает мысли последовательно и логично; способен отличать факты от мнений, устанавливает сходства и различия явлений
	МкК 2. Умение обобщать и формулировать выводы	МкК 1.2. Умение выделять в явлениях общее на основе существенных признаков, понимает логическую основу умозаключений и выводов
	МкК 3. Умение интегрировать знания из различных предметных областей во взаимосвязи с социальным контекстом будущей профессиональной деятельности и творчески мыслить	МкК 1.3. Способен к творческому мышлению и креативности, строит междисциплинарные связи и интегрирует знания из различных предметных областей
	МкК 4. Знать и применять учебные стратегии в образовательном процессе	МкК 1.4. Знает учебные стратегии и ориентируется в них, способен использовать стратегий в учебном процессе в зависимости от проблемной ситуации
	МкК 5. Способность осуществлять поиск и сбор информации из различных источников	МкК 1.5. Ориентируется в различных источниках информации, осуществления поиска в зависимости от поставленной задачи, критически подходит к выбору источников информации

Деятельностный компонент структуры учебной автономии курсантов в процессе образования подразумевает формирование и развитие курсанта как субъекта своей собственной образовательной деятельности, когда на первый план выдвигается организации автономной учебной деятельности и конструирование эвристических ситуаций (таблица 3).

Таблица 3. – Карта компетенций учебной автономии в составе деятельностного компонента

Кластер компетенции	Код и наименование компетенции	Индикатор формирования компетенции учебной автономии
Деятельностный компонент		
Организация и управление учебной деятельностью	ДК 1. Способность определить цели собственного обучения	ДК 1.1. Умение ставить цели и задачи познавательной деятельности, формулировать новые задачи в учебно-познавательной деятельности
	ДК 2. Умение моделировать собственный процесс обучения	ДК 1.2. Определять порядок действий для достижения поставленных целей; способность проектировать учебные процесс; прогнозировать учебные достижения и результаты своего труда
	ДК 3. Умение осуществлять самостоятельную учебную деятельность	ДК 1.3. Способность моделировать возможные варианты осуществления собственной учебной деятельности; разрабатывать и реализовывать план деятельности
	ДК 4. Способность преодолевать проблемные ситуации	ДК 1.4. Преодоление препятствий; осуществление разработки и подбора средств решения нестандартных учебных задач
	ДК 5. Умение оценивать, контролировать и корректировать результаты своей учебной деятельности	ДК 1.5. Высоко развито контрольное и оценочное отношение к процессу своей учебной деятельности; способен объективно проводить оценку собственного образовательного уровня; способен корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией; берет ответственность за принятые решения
	ДК 6. Умение работать с электронными техническими средствами и осуществлять с их помощью поиск, отбор, хранение и передачу учебной информации	ДК 1.6. Обладает навыками работы с техническими средствами и применяет ИКТ в соответствии с учебными задачами; владеет технологиями поиска, отбора, обработки, хранения, передачи информации

Проблема организации и коррекции автономной учебной деятельности связана с успешностью ее осмысления, т.е. при успешности процесса рефлексии курсантов. Владение рефлексивными умениями позволяет курсантам осознанно планировать свою учебную деятельность, понимать цели учебной деятельности, отслеживать выполнение поставленных целей и корректировать дальнейшую деятельность, анализировать успехи и трудности достижения целей, осуществлять «взгляд из вне» на результаты проделанной учебной работы (таблица 4).

Таблица 4. – Карта компетенций учебной автономии в составе рефлексивного компонента

Кластер компетенции	Код и наименование компетенции	Индикатор формирования компетенции учебной автономии
Рефлексивный компонент		
Анализ процесса и результата учебной деятельности	РК 1. Способность и готовность к интроспекции	РК 1.1. Осуществление самомониторинга в процессе обучения
	РК 2. Способность к самоанализу образовательного процесса	РК 1.2. Умеет анализировать собственное мышление, сознание, обдумывать свою деятельность
	РК 3. Самооценка знаний и умений, результатов учебной деятельности	РК 1.3. Умеет соотносить достигнутые результаты с эталонным и собственными возможностями
	РК 4. Способность к саморегуляции учебной деятельности	РК 1.4. Способен осуществлять выбор оптимального метода реализации самоуправления; способен к самоуправлению учебной деятельностью на рефлексивной основе и саморегуляции

Отсутствие критериальной основы для определения уровня сформированности компетенций учебной автономии курсантов создало предпосылки для конструирования ее профиля с опорой на идеи, разработки, профиль компетенций преподавателя высшей школы О.Б. Даутовой, А.В. Торховой [8], а также компетентностный профиль методологической культуры педагога Е.И. Снопковой [9]. В качестве примера операционализации приведем описание компетенций мотивационного компонента в составе компетентностного профиля учебной автономии курсантов. Он представлен покомпонентно и структурирован следующим образом. Выделены компетенции, образующие компонент и описаны три уровня их проявления: низкий, средний, высокий.

Описывая уровни проявления мотивационного компонента компетентностного профиля учебной автономии курсанта, необходимо отталкиваться от того, что курсант, имеющий выраженную мотивационную составляющую, будет направлять свои усилия на то, чтобы процесс реализации автономной учебной деятельности был максимально комфортным, продуктивным и способствовал наращиванию учебных достижений. Курсант, обладающий высоким уровнем проявления учебной автономии, осознает личностную ценность образования, проявляет высокий интерес процессу и результатам самостоятельного обучения. Такой обучающийся мотивирован к глубокому изучению дисциплины, проявляет познавательную активность, творческий подход, обладает внутренним стремлением к высоким достижениям в учебной деятельности, не нуждается в помощи от сторонних лиц. Как правило, его убежденность в важности работы над собой и самосовершенствовании проявляется через постоянную работу над развитием волевых качеств, подкрепляется его активностью, инициативностью и, что немаловажно, желанием развиваться и приобретать знания, умения, навыки, необходимые в осуществлении будущей профессиональной деятельности.

Противоположным высокому уровню проявления учебной автономии курсанта выступает низкий уровень проявления изучаемого компонента. Характеризуя мотивационную составляющую учебной автономии, следует отметить, что позиция курсанта характеризуется отсутствием желания достигать поставленных целей, самосовершенствоваться, наблюдается пассивность курсанта и отсутствие вовлеченности в учебную деятельность. Курсант склонен выполнять только простые задания по образцу, слабо выражена или не выражена заинтересованность в изучении и понимании учебной дисциплины.

Средний уровень проявления учебной автономии курсанта имеет свойственные ему особенности. Такой обучающийся нацелен на реализацию успешной учебной деятельности, понимает важность получаемых знаний, умений, навыков в будущей профессиональной деятельности, стремится к признанию, но не осознает необходимости в постоянном самообразовании, развитии личности значимых качеств для осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Зачастую успехи курсанта в реализации самостоятельной учебной деятельности обеспечиваются активным участием и непосредственной помощью преподавателей, родителей, сокурсников и др., т.к. он не всегда способен самостоятельно преодолеть сомнения в принятии решений относительно своей учебной деятельности, ситуативно проявляет учебную инициативу.

Мотивационный компонент компетентностного профиля учебной автономии курсантов визуализирован посредством таблицы 5.

Описанный мотивационный компонент компетентностного профиля учебной автономии курсантов функционально и содержательно отражает уровни ее сформированности (низкий, средний и высокий). Сформированность представленных компетенций являются одним из показателей учебной автономии курсантов, характеризующие их способность к самостоятельности, ответственности, стремлению к росту и самосовершенствованию.

Таблица 5. – Мотивационный компонент компетентностного профиля учебной автономии курсантов

Компетенции	Уровни проявления компетенций мотивационного компонента		
	низкий	средний	высокий
МК 1 Потребность личности в самореализации	Отсутствует потребность в социальном признании, формировании и развитии волевых качеств, наблюдается пассивность в учебно-познавательной деятельности	Стремится к социальному признанию и развитию волевых качеств в учебно-познавательной деятельности под влиянием внешних факторов (близкое окружение, преподаватели)	Внутреннее стремление к социальному признанию и высоким достижениям в учебной деятельности, постоянно работает над развитием волевых качеств, активен и проявляет высокую инициативность
МК 2 Стремление к самоизменению, саморазвитию, самосовершенствованию в учебной и профессиональной деятельности	Не предпринимаются попытки убедить себя в необходимости овладения ЗУНами по учебным дисциплинам, отсутствует стремление развиваться и самосовершенствоваться в профессиональной сфере	Нацелен на успешность учебной деятельности, но не осознает необходимости в постоянном самообразовании, понимает важность знаний, умений, навыков	Убежден в важности работы над собой и самосовершенствовании. Стремится развиваться в профессиональной сфере, овладеть необходимыми знаниями, умениями, навыками
МК 3 Способность к самоэффективности в процессе обучения	Не способен регулировать эмоциональное состояние и свои мотивы, отсутствие желания преодолевать проблемные ситуации	Рефлексирует эмоциональное состояние и мотивы, преодолевает сомнения в принятии решений относительно своей учебной деятельности с помощью преподавателей или коллег	Способен распознать, оценить собственные желания, намерения и эмоции, испытываемые при столкновении со сложными ситуациями, способен управлять ими в процессе осуществления учебно-познавательной деятельности, адекватен в восприятии по отношению к факторам препятствующим достижению целей
МК 4 Интерес к самостоятельному управлению процессом обучения	Нет осознанного понимания важности образования, отсутствие вовлеченности в учебный процесс, слабо выражена или не выражена заинтересованность в изучении и понимании учебной дисциплины, не проявляет творчество и инициативу без дополнительного стимулирования	Осознание личностной ценности образования, самостоятельной учебной деятельности под влиянием педагогов, родителей, друзей, ситуативно проявляет учебную инициативу	Осознает личностную ценность образования, учебной деятельности и проявляет высокий интерес к процессу и результатам обучения, мотивирован к глубокому изучению дисциплины, проявляет познавательную активность, творческий подход
МК 5 Способность к самоопределению и учебной автономности	Не способен к самоопределению в учебной ситуации, выполняет задания по образцу	Способен к самоопределению и осознанию учебной деятельности и форм ее представления с помощью педагога	Способен к самоопределению, понимает содержание и формы представления учебных результатов, ярко выражено желание быть свободным от внешних ограничений в реализации самостоятельной учебной деятельности
МК 6 Развитие личностно значимых качеств для реализации самостоятельной учебно-познавательной деятельности	Отсутствует желание достигать поставленных целей, не видит необходимости в постоянном самосовершенствовании, выполняет только простые задания по образцу	Развивает личностно значимые качества для осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности под влиянием преподавателей и родителей	Проявляет настойчивость, демонстрирует упорство по достижению поставленных целей, стремится к постоянному самосовершенствованию, замотивирован выполнять более сложные задания

В целом детализация содержательного наполнения кластеров учебной автономии курсантов, описанные компетенции, входящие в состав компонентов исследуемой компетентности, и уровни их проявления позволили разработать компетентностный профиль учебной автономии курсантов в образовательном процессе. Следует отметить, что необходимо продолжить работу по описанию уровней проявления метакогнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов, что будет выступать логическим продолжением проделанной работы.

**Заключение.** Таким образом, учебная автономия выступает интегральной характеристикой курсанта как субъекта учебной деятельности, которая формируется в ходе активности субъекта и включает различные структурные компоненты, взаимосвязанная и согласованная работа которых обеспечивает решение актуальных учебных задач и позволяет реализовать непрерывную самостоятельную познавательную деятельность в образовательном процессе. Каждый компонент учебной автономии курсанта представляет собой совокупность конкретных

компетенций, которые находят свое отражение в условиях проведения его автономной учебной деятельности. Выявленные нами кластеры компетенций позволили разработать компетентностный профиль учебной автономии курсантов. Каждый кластер включает ключевые индикаторы сформированности компетенций, описаны уровни их проявления. Разработанный нами компетентностный профиль учебной автономии курсантов выступает инструментом для определения возможных и необходимых направлений совершенствования самостоятельной учебно-познавательной деятельности курсантов, позволяет активизировать внутренние резервы в решении учебных задач и достижении поставленных целей образовательного процесса; способствует самоуправлению учебной деятельности курсантов, направленной на продолжение собственного образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Снопкова Е.И. Академические компетенции выпускников учреждений общего среднего образования – ресурс непрерывного образования // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования: сб. науч. ст. / Могилев (23–24 апр. 2020 г.) / под ред. М.И. Вишневецкого, Е.И. Снопковой. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2020. – С. 55–60.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
3. Шатова А.В. Компонентный состав учебной автономии курсантов как педагогического феномена // Весн. Магілёў. дзярж. ўн-та імя А.А. Куляшова. Сер. С, Псіхалага-педагагічныя навукі (педагагіка, псіхалогія, метадыка). – 2023. – № 2(62). – С. 45–52.
4. Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав и структура // Наука и школа. – 2007. – № 1. – С. 36–38.
5. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Божович Е.Д. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий / Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. Психолого-педагогический аспект: сб. науч. тр. / под ред. Е.Д. Божович. – М.: Новая школа, 1995. – С. 5–12.
7. Снопкова Е.И. Формирование академических компетенций учащихся в гуманитарном образовании // Весн. адукацыі. – 2021. – № 9. – С. 38–47.
8. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода / О.Б. Даутова, Ю.Н. Егорова, Е.Ю. Игнатъева и др.; под общ. ред. О.Б. Даутовой, А.В. Торховой. – СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2014. – 301 с.
9. Снопкова Е.И. Компетентностный профиль методологической культуры педагога: анализ профессиональной деятельности учителя в контексте непрерывного развития личности в современном образовательном процессе // Нар. асвета. – 2020. – № 5. – С. 3–7.

Поступила 08.04.2024

#### COMPETENCE PROFILE OF LEARNER AUTONOMY OF CADETS – FUTURE OFFICERS OF INTERNAL AFFAIRS AGENCIES

*E. SNOPKOVA*

*(Mogilev State A. Kuleshov University)*

*A. SHATOVA*

*(Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus)*

*Learner autonomy is an actual and significant problem of modern pedagogical knowledge, high level of activation of independent learning guarantees continuous development of cadets' cognitive thinking and learning activity, mastering and broadcasting of innovative pedagogical experience, improvement of education quality. The article considers the content of motivational, metacognitive, activity and reflexive components of cadets' learner autonomy. The general characteristic of clusters of competences in the composition of cadets' learner autonomy is presented, the fragment of competence profile of cadets' learner autonomy as a subject of learning activity are described.*

**Keywords:** *learner autonomy, competence profile learner autonomy, competence map, learning and cognitive activity, educational process.*

УДК 796.011

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-39-42

**РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
В ПРОЦЕССЕ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ****К.С. ВАШКЕВИЧ***(Белорусский государственный университет, Минск)**ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4783-5710>*

*Анализируются формы воспитания специализированных социально-личностных компетенций у студентов в процессе факультативной учебной дисциплины. Рассматривается использование возможностей социальных медийных ресурсов для внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. Для улучшения эмоционального благополучия как эмоциональной компетенции, являющейся частью и отражающей межличностную коммуникацию студентов, предлагаются средства реализации воспитания специализированных компетенций.*

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

**Введение.** За последние годы система образования претерпевает значительные перемены. Научно-технический прогресс и социально-экономические условия обуславливают появление инновационных методик, основанных на междисциплинарном подходе и гуманизации образования. Современный студент в процессе обучения получает не только профессиональные навыки, но и развивается как личность, гармонизируя духовные и физические силы. Для ведения здорового и продуктивного образа жизни современному студенту необходимо полноценно реализовать себя и в профессиональном, и в социальном плане [1].

Ежегодно пересматриваемые учебные программы способствуют не только получению профессиональных навыков будущими специалистами, но и дают возможность качественному переносу знаний из одной области в другую посредством внедрения междисциплинарного подхода в высшей школе. Возрастающие критерии подготовки современных специалистов предполагают, что такая взаимосвязь способствует более быстрому и успешному овладению знаниями и навыками не только в выбранной профессии, но и скорейшей социализации будущих специалистов. Возможности социально-психологической подготовки будущих специалистов, т.е. развития социально-личностных компетенций, приобретают все большее значение. Наряду с этим, стремительное развитие и внедрений технологий во всех сферах жизни, включая образовательную среду, влечет за собой интенсификацию информационного пространства, в котором человек может быть дезориентирован. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании способствует развитию умения поиска необходимой информации и определению степени ее важности, умению переходить от большего к частному и структурировать полученные знания [2].

Следовательно, современный студент как будущий специалист нуждается не только в профессиональных умениях, но и обладать навыками психолого-социологической готовности к будущей профессиональной деятельности.

С учетом вышесказанного, целью нашего исследования стало выявление форм реализации воспитания специализированных компетенций в процессе факультативных занятий по физическому воспитанию. Объектом исследования выступили студенты Белорусского государственного университета, предметом – процесс воспитания социально-личностных компетенций, способствующих готовности студентов к будущей профессии и жизни в обществе.

**Основная часть.** В современных условиях требований рынка труда будущему специалисту необходимо обладать умением выстраивать цели для достижения определенного результата и эмоциональной устойчивостью. Эмоциональная устойчивость, в свою очередь, напрямую зависит от эмоционального благополучия человека. Эмоциональное благополучие – это эмоциональная компетенция, которая обеспечивает доступ к эмоциональному опыту, а также регуляции и трансформации эмоций, их выражению и пониманию в процессе межличностных коммуникаций [3]. Социально-личностная обусловленность требований к будущему специалисту предполагает воспитание компетенций, таких как: обладать качествами гражданственности, быть способным к социальному взаимодействию и межличностным коммуникациям, и их реализацию в системе общего высшего образования и специального высшего образования.

*Задачи исследования:*

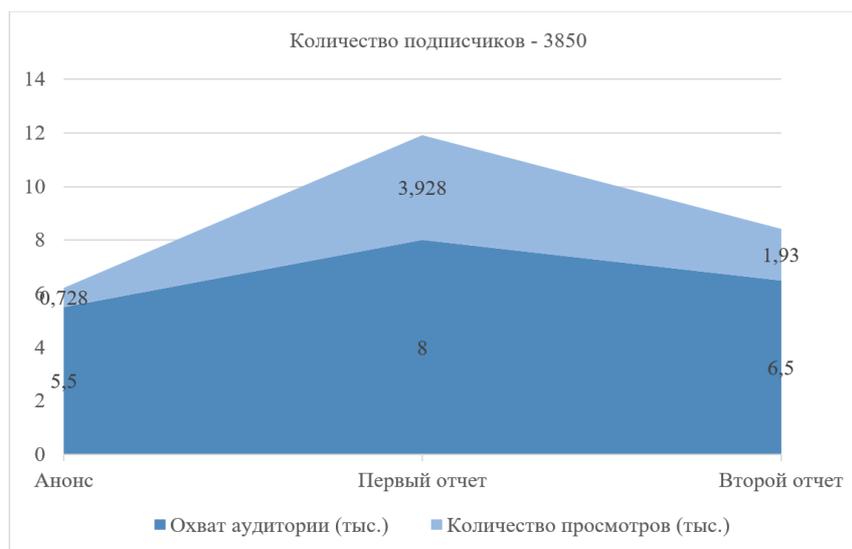
1. Проанализировать формы реализации развития социально-личностных компетенций через участие в волонтерском движении, просветительскую деятельность и социальное взаимодействие.
2. Определить основные преимущества использования форм и средств физической культуры и спорта для их развития.

*Методы исследования:* анализ научно-методической литературы, метод информационного ресурса, методы математической статистики.

*Результаты исследования.* Воспитание специализированных компетенций у студентов в Белорусском государственном университете с помощью средств и форм физической культуры осуществляется в процессе

включения факультативных учебных дисциплин «Специальные спортивные и оздоровительные компетенции» в образовательную программу студентов, где им отведена немаловажная роль [4; 5]. Данные учебные программы призваны реализовать информационные, профессиональные и личностные потребности студентов. Педагогическое сопровождение студентов в процессе реализации данных потребностей осуществляется посредством как традиционных (аудиторных), так и с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Социальная область применения информационно-коммуникационных технологий позволяет в процессе факультативных занятий создать необходимую совокупность условий для развития человека и становления его личности. Например, в результате публикации в социальных медийных ресурсах кафедры физического воспитания и спорта «sport.bsu» анонса экскурсий в Национальный олимпийский комитет Республики Беларусь, а затем отчета о посещении музея первой группой, интерес к просмотру публикации и анонса возрос в несколько раз (рисунок 1) [6].



**Рисунок 1. – Мониторинг просмотра анонса и публикации экскурсии в Национальный олимпийский комитет Республики Беларусь**

В результате данных мероприятий происходит приобщение студентов к олимпийскому движению, его ценностям и идеалам. Информация о выступлении белорусских спортсменов позволяет ощутить гордость за свою страну, способствует развитию духовности нации. Воспитание гражданственности осуществляется через накопление позитивного опыта и становление патриотического мировоззрения [1]. Благодаря такой деятельности, носящей просветительский характер, происходит реализация компетенции, формирующей качества гражданственности у студентов.

В соответствии с постоянными меняющимися требованиями к будущим специалистам увеличивается актуальность в потребности воспитания межличностных коммуникаций и социальному взаимодействию. Данные критерии реализуются в процессе участия студентами в волонтерском движении, которое организовано кафедрой физического воспитания и спорта и Управлением по воспитательной и идеологической работе с молодежью Белорусского государственного университета. Волонтерское движение в сфере физической культуры и спорта способствует не только повышению уровня знаний о той или иной деятельности, но и позволяет социально взаимодействовать различным группам, находить точки соприкосновения и руководствоваться творческим подходом в процессе решения задач.

В процессе такого взаимодействия студенты разных факультетов Белорусского государственного университета объединяются посредством интересов, а не ограничиваются только учебной группой или факультетом. В результате общения у студентов формируется эмоциональное благополучие, основанное на групповой поддержке, мотивации достижения успеха в поставленных целях. Таким образом, коммуникативная культура студентов-волонтеров выходит на новый уровень. Умение общаться, слышать и понимать потребности других людей позволяет студентам проявлять эмпатию и формировать просоциальную группу в рамках судейства соревнований или помощи в организации их. В результате волонтерской деятельности «одобрение» пользователями медийных ресурсов групп студентов-волонтеров увеличилось по сравнению с отчетами мероприятий о прошедших соревнованиях (рисунок 2) [6].

Эмоциональное благополучие студентов, занимающихся волонтерской деятельностью, способствует развитию уверенности в своих силах, защищенности и сплоченности группы (коллектива), развитию личности и доброжелательного отношения к другим людям. Согласно мета-анализу авторов добровольная работа не только помогает более широкому сообществу, но и может улучшить собственное благосостояние. Авторы подчеркивают, что стабильность

занятий волонтерством напрямую влияет на удовлетворенность жизнью независимо от статуса и возраста. При этом участие в волонтерском движении молодежи несет намного более положительный эффект от этого рода деятельности [7; 8].



**Рисунок 2. – Мониторинг просмотра публикации об участии в волонтерском движении**

В результате организации спортивно-массовых мероприятий и судействе соревнований студенты осуществляют добровольческую деятельность, выстраивают гражданскую позицию и используют свое время более осмысленно.

Однако в контексте социального аспекта необходимо упомянуть и организацию зрительской аудитории на различных спортивно-массовых мероприятиях и соревнованиях. Участие в составе зрительской аудитории на финальных матчах Республиканской Универсиады позволяет студентам не только обогатить свои знания о том или ином виде спорта, но и получить возможность познакомиться с другими болельщиками, т.е. выстроить межличностную коммуникацию. Так, уже посетив предварительные и полуфинальные матчи Республиканской Универсиады по мини-футболу среди мужчин и женщин, студенты определяют для себя любимых игроков, эмоционально переживают голы и ожидают финальных игр, увеличивая количество пересланных публикаций об анонсе матчей (рисунок 3).



**Рисунок 3. – Мониторинг просмотра публикации организации зрительской аудитории**

Также межличностная коммуникация студентов выходит за рамки посещения соревнований, они продолжают выстраивать социальные взаимоотношения и после окончания игр [6].

В процессе освоения учебных программ «Специальные спортивные и оздоровительные компетенции» раскрывается личностный потенциал студентов. Личное благополучие – приоритетная задача для каждого. Качественное воспитание самодостаточной личности способствует позитивному психоэмоциональному состоянию, что положительно сказывается на процессе образования.

Кроме того, необходимо отметить и особо подчеркнуть нормы воспитания гражданственности и патриотизма, имеющие конституционно-правовое закрепление. Так, например, ст. 32<sup>1</sup> обновленной Конституции Республики Беларусь гласит, что: «Государство способствует духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому развитию молодежи, создает необходимые условия для ее свободного и эффективного участия в общественной жизни, реализации потенциала молодежи в интересах всего общества». Текст данной статьи подчеркивает фундаментальную важность, особую значимость и ценность молодого поколения. Таким образом, государство определяет несколько направлений в развитии подрастающего поколения, включая молодых специалистов, которые в дальнейшем станут основой нации. Патриотизм и патриотическое воспитание граждан Республики Беларусь являются смыслообразующей идеологической основой нашего государства, что отражено в ч. 2 ст. 54 Конституции Республики Беларусь [9].

**Заключение.** Критерии подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием ежегодно меняются. Молодому специалисту необходимы не только полученные академические знания, но и умения, основанные на воспитании социально-личностных компетенций. В процессе участия в волонтерском движении студентов Белорусского государственного университета можно говорить об эмоциональном благополучии, проявляющемся в улучшении качества жизни, развитии личностного потенциала, экспрессивности и внутренней детерминации целеполагания. Таким образом, через участие в волонтерском движении, обогащении опытом межличностных коммуникаций и социального взаимодействия, а также формирования гражданского мировоззрения происходит воспитание социально-личностных компетенций в процессе факультативных занятий по физическому воспитанию. Благодаря использованию форм физической культуры и спорта, студенты становятся инициативными и самостоятельными, используют творческий подход при решении задач и выстраивают гражданскую позицию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вашкевич К.С. Спорт как социальный институт в Белорусском государственном университете // Научно-методическое обеспечение физического воспитания и спортивной подготовки студентов: материалы II междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию каф. физ. воспитания и спорта БГУ / Минск (31 янв. 2023 г.). – Минск: БГУ, 2023. – С. 38–42.
2. Вашкевич К.С. Роль социально-личностных компетенций в формировании готовности студентов к профессиональной деятельности // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2023. – № 2. – С. 24–26. DOI 10.52928/2070-1640-2023-40-2-24-26
3. Одинцова В.В., Горчакова Н.М. Эмоциональное благополучие как интегративная характеристика эмоциональной сферы // Вестн. СПбГУ. Сер. 12. – 2014. – Вып. 1. – С. 69–77.
4. Вашкевич К.С., Садовникова В.В. Специальные спортивные и оздоровительные компетенции [Электронный ресурс]: учеб. программа учреждения высш. образования по учеб. дисциплине для специальностей спец. высш. образования, № УД-31/н. – Минск: Белорус. гос. ун-т, 2023. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/299404> (дата обращения: 17.03.2024).
5. Вашкевич К.С., Садовникова В.В. Специальные спортивные и оздоровительные компетенции [Электронный ресурс]: учеб. программа учреждения высш. образования по учеб. дисциплине для специальностей общ. высш. образования, № УД-30/б. – Минск: Белорус. гос. ун-т, 2023. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/299403> (дата обращения: 17.03.2024).
6. Спорт БГУ [Электронный ресурс] // Instagram. – URL: <https://instagram.com/sport.bsu> (дата обращения: 17.03.2024).
7. Rewards of kindness? A meta-analysis of the link between prosociality and well-being / B.P.H. Hui, J.C.K. Ng, E. Berzaghi et al. // Psychol. Bull. – 2020. – Vol. 146, № 12. – 1084–1116. DOI: 10.1037/bul0000298.
8. Как прийти в себя и нащупать почву под ногами? [Электронный ресурс] // Павел Зыгмантович. – URL: <https://zygmantovich.com/?p=23340> (дата обращения: 17.03.2024).
9. Конституция Республики Беларусь [Электронный ресурс]: с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. 1996 г., 17 окт. 2004 г. и 27 февр. 2022 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2024.

Поступила 22.03.2024

## THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATION OF SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCIES IN THE PROCESS OF ELECTIVE CLASSES

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

*The article analyzes the forms of education of specialized socio-personal competencies among students in the process of elective academic discipline. The author considers the use of the possibilities of social media resources for the introduction of information and communication technologies in the educational process. To improve emotional well-being, as an emotional competence that is part of and reflects the interpersonal communication of students, the means of implementing the education of specialized competencies are offered.*

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

УДК 796.8:[796.112.114:796.112.116]-057.874

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-43-46

**РАЗВИТИЕ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ  
СРЕДСТВАМИ АРМРЕСТЛИНГА***канд. пед. наук, доц. Е.В. ЗНАТНОВА**ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0015-2402>**канд. пед. наук, доц. И.В. ГРИГОРЕВИЧ**ORCID <https://orcid.org/0009-0006-5411-8006>**А.Ю. КИРИЛЬЧИК**ORCID <https://orcid.org/0009-0002-8834-0650>**(Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск)*

*Рассматривается проблема развития скоростно-силовых способностей у студентов, анализируются основные факторы, влияющие на проявление и воспитание данных способностей. Представлен комплекс специальных упражнений по армрестлингу для развития скоростно-силовых способностей у студентов и результаты проведенного педагогического эксперимента.*

**Ключевые слова:** *армрестлинг, педагогический эксперимент, скоростно-силовые способности, студенты, учебно-тренировочные занятия.*

**Введение.** В современном мире наблюдается тенденция возрождения массового спорта и занятий физической культурой в обществе. В связи с этим ценнее становятся народные виды спорта, не требующие колоссальных затрат. Одним из таких видов спорта является армрестлинг. Со времен правления Ивана Грозного эта борьба получила всеобщее признание за свою простоту, доступность, демократичность, массовость и зрелищность.

Армрестлинг – это спортивная борьба на руках, которая проводится по конкретным правилам на специальном столе. Участники борются стоя за столом, они упираются локтями в подушки. Победителем считается тот, кто первым доведет руку (кисть) своего противника до подушки. В соревновании противоборствуют как правой, так и левой рукой [1].

В Республике Беларусь армрестлинг развивается с 1991 г. Одним из тех, кто развивал силовые виды спорта (армрестлинг и пауэрлифтинг) в Беларуси, был Виктор Федорович Ковалев, заслуженный тренер Республики Беларусь, судья международной категории по тяжелой атлетике и гиревому спорту. В течение многих лет он был председателем Федерации тяжелой атлетике и силовых видов спорта Республики Беларусь.

В начале 1990-х годов В.Ф. Ковалев создал в БГУ школу силовых видов спорта. Как тренер он подготовил множество тяжелоатлетов, пауэрлифтеров, армрестлеров, гиревиков, которые стали чемпионами и рекордсменами мира, Европы, СССР и Республики Беларусь. Из них более восьмидесяти получили звания мастеров спорта и восемь мастеров спорта международного класса [2].

В настоящее время армрестлинг признан различными слоями населения благодаря своей доступности, демократичности и развлекательной ценности. Популярность этого вида спорта в Беларуси неуклонно растет, его включают во многие спортивные мероприятия в стране. Все больше мальчиков и девочек приходят заниматься армрестлингом [3].

Исследователи в изучаемой области указывают, что в армрестлинге важное значение отводится развитию скоростно-силовых способностей, которые являются основными в достижении высоких результатов и повышении спортивного мастерства спортсменов [4]. Известно, что скоростно-силовые способности основаны на интегральном объединении двух физических качеств – быстроты и её форм проявления и силы. В связи с этим силовым средствам подготовки в армрестлинге следует уделять особое внимание, т.к. от уровня показателя силы в соответствующих её проявлениях зависит эффект, достигаемый в скоростно-силовом компоненте.

Однако анализ специальной научно-методической литературы по изучаемой нами теме свидетельствует о том, что в настоящее время вопросы комплексного проявления скоростно-силовых способностей недостаточно раскрыты и ощущается недостаток разработок и методических рекомендаций по технической подготовке спортсменов в армрестлинге. Возросшая потребность в совершенствовании учебно-тренировочного процесса армспорта побудили нас к изучению состояния проблемы и разработке более эффективных методик скоростно-силовой подготовки, что, на наш взгляд, является весьма актуальным.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и апробировать комплекс упражнений для развития скоростно-силовых способностей студентов на учебно-тренировочных занятиях по армрестлингу.

**Организация исследования.** Педагогический эксперимент был проведен на спортивной базе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. В исследовании приняли участие 24 студента, из них 12 девушек и 12 юношей, возраст участников эксперимента – 17–22 года. Были сформированы две группы: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ). В каждую группу вошли по 6 девушек и 6 юношей. Девушки и юноши в ЭГ и КГ были подобраны с одинаковым уровнем физической подготовленности, а именно развитием скоростно-силовых качеств.

Занятия со студентами КГ проводились согласно учебной программе дисциплины «Физическая культура» [5], на которых основное внимание уделялось развитию скоростно-силовых способностей. Студенты ЭГ занимались

с использованием разработанных комплексов упражнений армрестлинга для развития скоростно-силовых способностей.

**Основная часть.** Скоростно-силовые способности, по мнению ряда исследователей в этой области, характеризуются, как способность человека к проявлению предельно возможных усилий в кратчайший промежуток времени при сохранении оптимальной амплитуды движений [6].

Скоростно-силовые способности характеризуют виды спортивной деятельности, где наряду с большими величинами развитого в движении усилия требуется высокая скорость. Степень проявления скоростно-силовых качеств зависит не только от величины мышечной силы, но и от способности спортсмена к высокой концентрации нервно-мышечных усилий, мобилизации функциональных возможностей организма [7].

При рассмотрении скоростно-силовых способностей принято выделять быструю и взрывную силу.

Быстрая сила определяется не максимальным напряжением мышечных волокон, проявляется в упражнениях со скоростью, стремящейся к предельно возможной. Взрывная сила показывает возможность человека достичь максимального уровня силы в наименьший момент времени [8].

Исследователи в изучаемой области выделяют ряд факторов, от которых непосредственно зависит проявление скоростно-силовых способностей занимающихся. Среди данных факторов можно выделить следующие:

- мышечные;
- центрально-нервные;
- личностно-психологические;
- биохимические;
- физиологические.

1. При выделении мышечных факторов Ф.Ю. Ахметзянов отмечает, что здесь важную роль играют сократительные свойства мышц, а также соотношение быстрых и медленных мышечных волокон. Важнейшими параметрами проявления скоростно-силовых способностей являются – активность ферментов мышечного сокращения, мощность механизмов анаэробного энергообеспечения, качества мышечной координации.

2. Центрально-нервные факторы свидетельствуют об интенсивности импульсов, посылаемых к мышце, координируя их сокращения и расслабления.

3. Личностно-психологические факторы включают в себя готовность человека проявить скоростно-силовую работу, мотивированность, волевые качества и эмоциональные процессы, которые могут как способствовать, так и затруднять проявление данных качеств.

4. Биомеханические качества свидетельствуют о прочности опорно-двигательного аппарата и его готовности выполнить силовое усилие.

5. Физиологические качества говорят о гормональной готовности спортсмена, его особенностях кровообращения, дыхания и др. [9].

На основе имеющихся научно-методических подходов специалистов в изучаемой области нами был разработан комплекс специальных упражнений для учебно-тренировочных занятий по армрестлингу. Мы предположили, что предложенный комплекс упражнений (таблица) будет способствовать развитию скоростно-силовых способностей занимающихся студентов.

Таблица. – Фрагмент комплекса упражнений для развития скоростно-силовых способностей

Используемые упражнения	Подходы	Метод, методический прием
1. Супинация с лямкой на кроссовере за столом	4	многократные скоростно-динамические повторения
2. Имитация атаки в крюк за столом с верхнего блока	4	многократные скоростно-изометрические повторения
3. Отработка атаки боком на кроссовере за столом	4	скоростно-изометрические усилия
4. Отработка атакующего удержания	4	скоростно-изометрические усилия
5. Сгибание кисти с упором в спинку скамьи	3	многократные скоростно-динамические повторения

Учебно-тренировочные занятия в ЭГ проводились три раза в неделю на протяжении учебного года.

Структура каждого занятия состояла из трех частей. Продолжительность подготовительной части занятия составляла 10–15 мин. При ее проведении использовались общеразвивающие упражнения на месте и в движении без предметов. Эти упражнения выполнялись для всех частей тела: шеи, плечевого пояса, рук, туловища, пояса нижних конечностей. То есть упражнения подбирались таким образом, чтобы были задействованы все группы мышц занимающихся спортсменов.

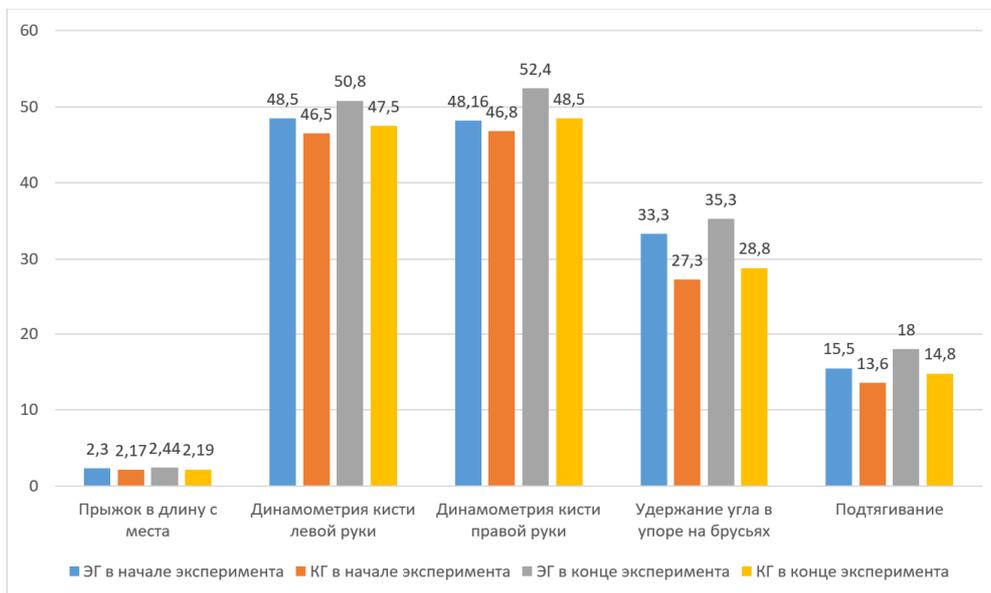
В основной части занятий перед выполнением каждого упражнения силовой направленности применялась специальная разминка, затем узконаправленные специальные упражнения, представленные в таблице. В паузах отдыха между подходами выполнялись упражнения на растягивание «работающих» мышц.

В заключительной части учебно-тренировочного занятия использовались упражнения на растягивание и расслабление.

Для изучения уровня развития скоростно-силовых способностей у студентов нами были использованы следующие тесты: прыжок в длину с места (см); динамометрия кисти (кг); удержание угла в упоре на брусьях (с); подтягивание на перекладине (кол-во раз).

В начале и конце педагогического эксперимента было проведено тестирование студентов, которое позволило проследить изменения в развитии скоростно-силовых способностей у студентов.

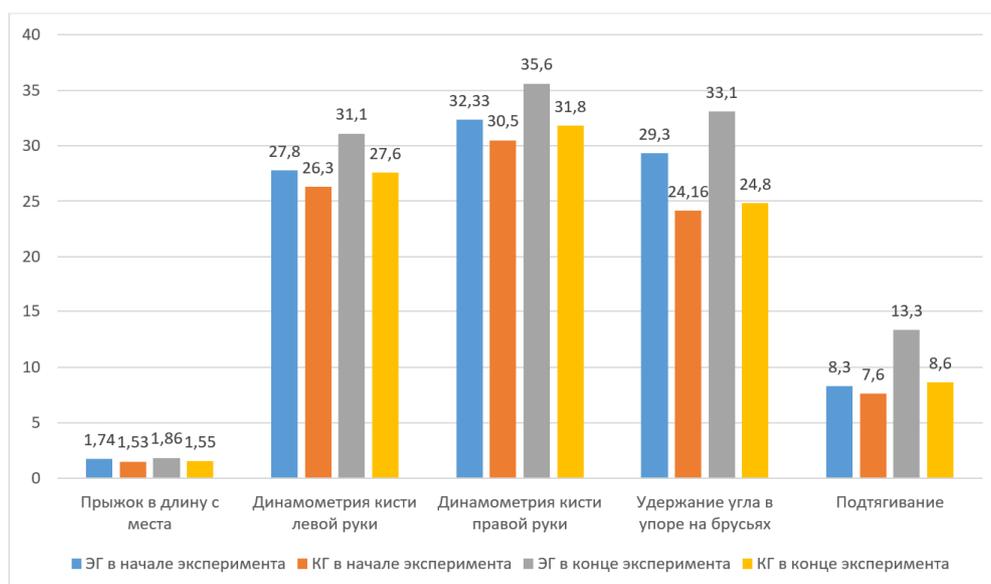
Показатели скоростно-силовых способностей юношей КГ и ЭГ в начале и конце эксперимента представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. – Показатели скоростно-силовых способностей студентов КГ и ЭГ в начале и в конце эксперимента (юноши)**

Исходя из данных, приведенных на рисунке 1, можно констатировать, что у юношей КГ результаты улучшились несущественно, в то время как показатели тестов у юношей ЭГ изменились существенно. Так, в прыжке в длину с места результат улучшился на 12 см; динамометрия кисти левой руки стала больше на 2,3 кг, правой руки на 3,3 кг; удержание угла в упоре на брусках увеличилось на 2 с и в подтягивании на перекладине на 2,5 раза. Это свидетельствует о незначительном улучшении показателей скоростно-силовых способностей у юношей КГ и более значимом в ЭГ.

Показатели скоростно-силовых способностей девушек КГ и ЭГ в начале и в конце эксперимента представлены на рисунке 2.



**Рисунок 2. – Показатели скоростно-силовых способностей студентов КГ и ЭГ в начале и в конце эксперимента (девушки)**

Анализ представленных данных показывает, что у девушек КГ результаты улучшились несущественно. В ЭГ к концу эксперимента весомо увеличились все изучаемые показатели: прыжок в длину с места (12 см); динамометрия кисти левой руки (3,3 кг), динамометрия кисти правой руки (2,3 кг), удержание угла в упоре на брусках (3,8 с), подтягивание на перекладине (5 раз). На основании этого можно говорить, что у девушек ЭГ произошли более заметные изменения в показателях скоростно-силовых способностей.

На основании результатов тестирования можно констатировать, что занимающиеся в ЭГ (как юноши, так и девушки) к концу проведения эксперимента существенно улучшили все показатели в тестах: прыжок в длину с места, динамометрия кисти правой и левой руки, удержание угла в упоре на брусках, подтягивание на перекладине.

**Заключение.** Приведенные выше экспериментальные данные позволяют утверждать, что использование разработанного комплекса упражнений эффективно повлияло на развитие скоростно-силовых способностей у девушек и юношей ЭГ.

По нашему мнению, результаты исследования могут найти свое применение в практической деятельности преподавателей физической культуры и тренеров по армрестлингу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Донцов А. Конструктор тела. Силовые и фитнес-тренировки. – СПб.: Питер, 2015. – 144 с.
2. Знатнова Е.В., Кирильчик А.Ю. История возникновения и развитие армрестлинга в Беларуси // Методологические подходы и педагогические технологии физической культуры, спорта и туризма: инновационные технологии и здоровьесбережение личности: сб. науч. ст. / Респ. ин-т высш. шк.; редкол.: А.Р. Борисевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2022. – С. 82–85
3. Саадулаев А.М., Махмудов М.М., Идрисов М.Ш. Совершенствование скоростно-силовых качеств высококвалифицированных спортсменов в армспорте // Современная система спортивной подготовки: сб. тр. / Ижевск. гос. технол. ун-т. – Ижевск, 2015. – С. 78–85
4. Верхошанский Ю.В. Программирование и организация тренировочного процесса. – 2-е изд., стер. – М.: Спорт, 2019. – 125 с.
5. Физическая культура (для основного учебного отделения) [Электронный ресурс]: учеб. программа учреждения высшего образования по дисциплине для специальностей 6-05-0112-01 Дошкольное образование [и др.] / сост.: Е.В. Знатнова, А.А. Кукель // Репозиторий БГПУ. – URL: <https://elib.bspu.by/handle/doc/59978> (дата обращения: 15.02.2024).
6. Гузь С.М. Средства и методы развития силы на этапе предварительной подготовки в силовом троеборье // Ученые зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2009. – № 6. – С. 28–32.
7. Знатнова Е.В., Кирильчик А.Ю., Балабан А.П. Значение армрестлинга в развитии скоростно-силовых способностей спортсменов [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современном мире: материалы междунар. науч.-практ. конф. / Караганды (16–17 фев. 2023 г.). – Караганда, 2023. – URL: <https://rep.ksu.kz/handle/data/15374>
8. Сулов Ф.П. Современная система спортивной подготовки / под ред. В.Л. Сыча, Б.Н. Шустина. – М.: СААМ, 2015. – 448 с.
9. Ахметзянов Ф.Ю., Акишин Б.А. Армспорт. Специализированные тренировочные программы. – Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 2006. – 71 с.

Поступила 08.05.2024

#### DEVELOPMENT OF SPEED-STRENGTH ABILITIES IN STUDENT BY MEANS OF ARM-WRESTLING

A. ZNATNOVA, I. GRIGOREVICH, A. KIRILCHIK  
(Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk)

*This article examines the problem of developing speed-strength abilities in students, analyzes the main factors influencing the manifestation and development of these abilities. A set of special arm-wrestling exercises for the development of speed-strength abilities in students and the results of a pedagogical experiment are presented.*

**Keywords:** arm wrestling, pedagogical experiment, speed-strength abilities, students, educational and training sessions.

УДК 796

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-47-53

## ВОЗДЕЙСТВИЕ СТЕП-АЭРОБИКИ НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ ЖЕНЩИН 30–45 ЛЕТ

**С.В. ПРОКОПКИНА**

*(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)*

**Г.Н. БАЙМУРАТОВА**

*(Семейная поликлиника № 40 Шайхонтохурского района, Ташкент)*

*Представлены результаты педагогического эксперимента, определяющие физическую подготовленность женщин среднего возраста по показателям предложенных тестов до начала эксперимента и после него; сопоставлен уровень физической подготовленности до и после педагогического эксперимента; показана оценка влияния степ-аэробики на состояние здоровья женщин после эксперимента. Рассматривается организация занятий по степ-аэробике при одновременном выполнении упражнений всеми занимающимися. На занятиях использовались такие методические приемы, как комбинирование двигательных навыков, варьирование принимаемой информации: зрительной и слуховой, и способов выполнения упражнений.*

**Ключевые слова:** *здоровье, степ-аэробика, фитнес, тесты физической подготовленности, физические упражнения.*

**Введение.** Одной из приоритетных задач современного общества является поддержание и сохранение здоровья женщин возраста 30–45 лет. Это возраст высокой работоспособности. К сожалению, к среднему возрасту большинство женщин уже имеют определенное количество заболеваний, что не дает им реализовать свои возможности на достаточно высоком уровне. Все это подтверждает необходимость внедрения в повседневную жизнь активных физических физкультурно-оздоровительных нагрузок, соответствующих особенностям данного возраста [1].

Разработка и построение тренировочного процесса по степ-аэробике предполагает возрастающий интерес к этому виду спорта. Степ-аэробика включает в себя шаги на месте, множество танцевальных упражнений, приседы, выпады и т.д.

Степ-аэробика – это танцевальные занятия при помощи специальной платформы, имеющей приспособления, позволяющие устанавливать нужную высоту. На степ-платформу поднимаются и опускаются в ритме музыки в сочетании с обычными танцевальными движениями. Высота степов обычно составляет 15–30 см. Для начинающих высота платформы должна быть 15–20, для подготовленных 30 см, ширина – около 50 см. Насчитывается около 200 способов подъема на платформу и схождения с нее [2; 3].

Изучив литературу [4], можно сделать выводы, что аэробные упражнения позволяют улучшить тонус и эластичность сосудов системы кровообращения, обменные процессы и регуляцию функций организма, понизить уровень холестерина в крови, положительно воздействуют на кардиореспираторную систему, увеличивают ударную функцию сердца, а также выносливость мышц. Американские ученые в своих исследованиях подтвердили [4; 5], что степ-аэробика полезна для профилактики артрита, остеопороза, в период подготовки к соревнованиям и практикуется при восстановлении после травм.

Факторы популярности степ-аэробики:

- базовые упражнения и движения просты и доступны людям без специальной подготовленности;
- каждый занимающийся выполняет упражнения в силу своих возможностей;
- занятия проходят в знакомой обстановке, на своем постоянном месте;
- занимающийся может подобрать себе любую высоту степ-платформы;
- занятия можно разнообразить, изменив положение степ-платформы;
- на занятии можно применять как простейшие шаговые движения, так и различные танцевальные комбинации и связки в зависимости от подготовленности группы;
- степ-платформу можно использовать не только в качестве кардиотренажера с целью воспитания выносливости, но и для силовых тренировок;
- нагрузка в степ-аэробике может быть низкой, средней и высокой.

Нагрузка по степ-аэробике в музыкальной программой 120 акцентов/мин равносильна бегу со скоростью 12 км/ч.

По данным Kobudch-Nierbaumег (1994), на эффективность занятия в большой мере влияет высота степ-платформы и темп музыкального сопровождения. В исследовании измерялись ЧСС и лактат крови (лактат – молочная кислота, которая образуется в результате расщепления глюкозы в тканях. Например, при физической нагрузке лактат вырабатывается в мышцах, а затем попадает в кровь и утилизируется печенью, почками, сердцем и головным мозгом. Если организм не успевает переработать и вывести молочную кислоту, она накапливается). Измерения проводились в полном покое и после выполнения упражнений в музыкальном сопровождении на степ-платформе [5].

Francis (1992) также изучал влияние высоты степ-платформы на организм молодых здоровых людей, измеряя максимальную ЧСС и МПК (максимальное потребление кислорода).

В эксперименте Vrethm (1995) было доказано позитивное влияние степ-аэробики на психику занимающихся. В данном эксперименте участвовало 103 человека в возрасте от 17 до 54 лет. В результате эксперимента испытуемые стали бодрее, активнее, при этом менее раздражительны и агрессивны.

**Основная часть.** Цель данного исследования – влияние и оценка степ-аэробики на состояния здоровья женщин возраста 30–45 лет.

Задачи исследования:

1. Определить физическую подготовленность женщин среднего возраста по показателям предложенных тестов до начала эксперимента.
2. Сравнить уровень физической подготовленности до и после эксперимента.
3. Оценить влияние степ-аэробики на состояние здоровья женщин после эксперимента.

Методы исследования: анализ литературных источников, педагогический эксперимент, тестирование, метод математической статистики.

Исследование проводилось на базе Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой в период с октября 2022 по апрель 2023 гг. В эксперименте приняла участие одна группа женщин среднего возраста первого года обучения степ-аэробике в количестве 15 человек.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе занимающимся были предложены контрольные тесты физической подготовленности. В завершении исследования было проведено второе (контрольное) тестирование и подведен итог результатов.

Во время эксперимента использовались тесты физической подготовленности (В.И. Лях, 1998) и тесты, утвержденные Ассоциацией Аэробики и Фитнеса.

*Педагогический эксперимент.* Эксперимент проводился два раза в неделю по 60 мин по методике Н.С. Милашук, С.Г. Ларюшина, А.В. Шиндина.

Первоначально допускались только базовые шаги степ-аэробики Step-touch, Basicstep, Chasse с простой хореографией рук, а также комплексы силовых упражнений с собственным весом, гантелями с увеличением веса от 1 до 2 кг. Темп музыки в аэробной части – 130–134 ударов/мин. Во второй части занятий – силовая подготовка с собственным весом. Выполнение упражнений осуществлялось с низкой интенсивностью 8–16 повторений по два подхода на каждое упражнение (метод непредельных усилий с минимальным количеством повторений).

После одного месяца занятий на протяжении следующих пяти месяцев в аэробной части комбинация связок усложнялась, добавились танцевальные элементы латиноамериканских танцев – ча-ча-ча, мамбо, повороты, подскоки. Музыкальный темп увеличился до 138 ударов/мин. Музыкальные связки выполнялись без остановки стандартно-повторным методом. В силовой части нагрузка увеличилась за счет количества повторений до 20 раз по два подхода. Использовались методы непредельных усилий с максимальным количеством повторений, вариативного упражнения, непредельных усилий с нормированным количеством повторений.

Занятия по степ-аэробике организовывались фронтальным способом, т.е. одновременное выполнение упражнений всеми занимающимися. На занятии использовались такие методические приемы, как комбинирование двигательных навыков, варьирование принимаемой информации (зрительной, слуховой) и способа выполнения упражнений.

*Организация занятия.* Инвентарь: степ-платформы высотой 15–25 см с регулируемой высотой.

Перед началом занятий проводился инструктаж по технике безопасности и технике переноса степ-платформы, выполнения базовых упражнений.

Опуская и поднимая степ-платформу, необходимо сгибать ноги в коленях; при переносе степ-платформу держат ближе к телу [6].

При непосредственном выполнении упражнений не допускается переразгибание коленей, уделяется внимание правильной осанке – туловище держать прямо, мышцы ягодиц и живота напряжены, плечи опущены. Для новичков делается акцент на постоянном контроле постановки ног на степ-платформу. Со временем освоения степ-платформы акцент смещается на технику выполнения упражнений и комбинаций.

Подъем на платформу осуществляется с небольшим наклоном туловища вперед, ногу необходимо ставить на центральную часть платформы, следить за тем, чтобы стопа находилась на платформе. При этом угол сгибания в коленном суставе – не более 90°. При спуске со степ-платформы стопу ставить на расстоянии 15–25 см от платформы с носка на пятку [7]. Не допускать схождение с платформы спиной.

Прыжки лучше выполнять на платформе. Необходимо исключать выполнение повторов с одной ноги более 1 мин. Следить за тем, чтобы при выполнении выпадов и поворотов пятка не опускалась на пол.

После освоения техники можно включить в работу руки.

*Тестирование работоспособности женщин 30–45 лет до и после эксперимента.*

*Степ-тест.* Инвентарь для проведения тестирования: степ-платформа высотой 30 см, секундомер, музыкальное сопровождение в ритме 96 BPM.

Методика проведения тестирования: поочередное зашагивание на степ-платформу и сход с нее с чередованием ног в течение 4 мин в 4-ударном цикле. Следить за тем, чтобы обе ступни касались пола во время фазы опускания и поднимания вверх. По завершению теста испытуемые отдыхают 1 мин, затем проверяется ЧСС за 1 мин.

Одним из способов определения кардиореспираторной подготовленности и является скорость восстановления после физической нагрузки.

Таблица 1. – Общепринятые нормы оценки работоспособности женщин среднего возраста

Уровень подготовленности	Показатели
Отлично	< 85
Хорошо	85–99
Выше среднего	99–108
Средний	109–117
Ниже среднего	118–126
Плохо	127–140
Очень плохо	> 140

Таблица 2. – Оценка кардиореспираторной подготовленности женщин среднего возраста испытуемых до эксперимента

Номер п/п	Имя	Уровень подготовленности						
		отлично	хорошо	выше среднего	средний	ниже среднего	плохо	очень плохо
1	Ирина	85						
2	Антонина				112			
3	Арина			105				
4	Светлана	83						
5	Валентина		90					
6	Ольга						127	
7	Ксения					120		
8	Арина				115			
9	Юлия					118		
10	Валентина					119		
11	Яна		98					
12	Алеся				116			
13	Оксана				109			
14	Виктория			108				
15	Милана				117			

Из таблицы видно, что уровни подготовленности: 2 человека – отличный; 2 – хороший; 2 – выше среднего; 5 – средний; 3 – ниже среднего; 1 – плохой.

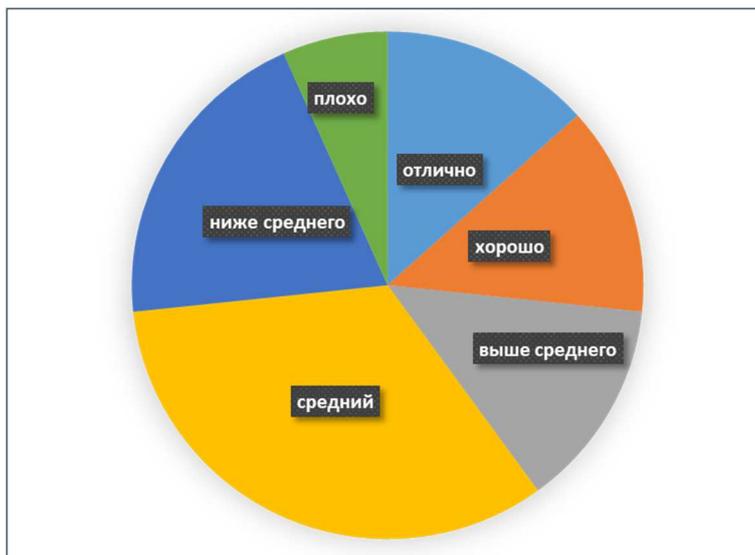


Рисунок 1. – Оценка кардиореспираторной подготовленности до эксперимента

*Тестирование силы мышц живота.* Инвентарь для проведения тестирования: гимнастический коврик, секундомер, снаряд для удержания ног.

Методика проведения тестирования: поднимание туловища из положения лежа на спине выполняется из исходного положения: лежа на спине, на гимнастическом коврике, руки перед грудью, предплечья соединены, кисти обхватывают локти, лопатки касаются пола, ноги согнуты в коленях под прямым углом, ступни прижаты партнером к полу.

Участник выполняет максимальное количество подниманий туловища за 1 мин, касаясь локтями коленей, руки не разъединять, с последующим возвратом в исходное положение. Засчитывается количество правильно выполненных подниманий туловища.

Таблица 3. – Общепринятые нормы оценок силы мышц брюшного пресса за 1 мин для женщин среднего возраста

Выполнение теста	Общая характеристика
до 25	неудовлетворительная
25–28	удовлетворительная
28–30	ниже среднего
30–39	средняя
40	хорошая
более 40	очень хорошая,

Таблица 4. – Оценка силы мышц брюшного пресса за 1 мин для женщин среднего возраста у испытуемых до эксперимента

Номер п/п	Имя	Уровень подготовленности					
		неудовлетворительная	удовлетворительная	ниже среднего	средняя	хорошая	очень хорошая
1	Ирина						40
2	Антонина				33		
3	Арина			29			
4	Светлана						45
5	Валентина		25				
6	Ольга	18					
7	Ксения	19					
8	Арина				37		
9	Юлия			28			
10	Валентина			27			
11	Яна					40	
12	Алеся			30			
13	Оксана				35		
14	Виктория		28				
15	Милана		26				

Согласно таблице 4, сила мышц брюшного пресса: неудовлетворительная – 2 человека; удовлетворительная – 3; ниже среднего – 4; средняя – 3; хорошая – 1; очень хорошая – 2.



Рисунок 2. – Оценка силы мышц брюшного пресса до эксперимента

После 6 месяцев регулярных тренировок 2 раза в неделю по 60 мин испытуемые вновь сдавали предложенные тесты.

Таблица 5. – Оценка кардиореспираторной подготовленности женщин среднего возраста испытуемых после эксперимента

Номер п/п	Имя	Уровень подготовленности						
		отлично	хорошо	выше среднего	средний	ниже среднего	плохо	очень плохо
1	Ирина	80						
2	Антонина			108				
3	Арина		95					
4	Светлана	79						
5	Валентина		85					
6	Ольга					120		
7	Ксения				117			
8	Арина			106				
9	Юлия				114			
10	Валентина				116			
11	Яна		90					
12	Алеся				116			
13	Оксана			107				
14	Виктория		99					
15	Милана			108				

Из таблицы 5 видно, что уровни подготовленности: 2 человека – отличный; 4 – хороший; 4 – выше среднего; 4 – средний; 1 – ниже среднего. Плохого и очень плохого уровней подготовки в группе нет.

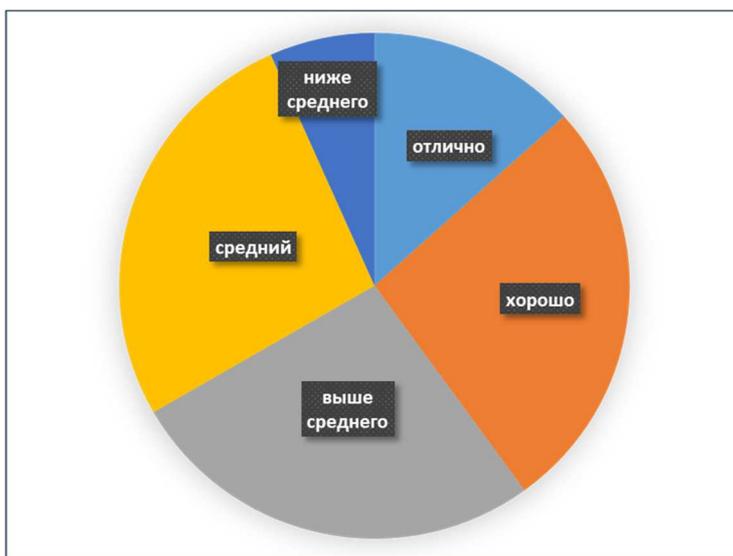


Рисунок 3. – Оценка кардиореспираторной подготовленности после эксперимента

Таблица 6. – Оценка силы мышц брюшного пресса за 1 минуту для женщин среднего возраста у испытуемых после эксперимента

Номер п/п	Имя	Уровень подготовленности					
		неудовлетворительная	удовлетворительная	ниже среднего	средняя	хорошая	очень хорошая
1	Ирина						47
2	Антонина					40	
3	Арина				35		
4	Светлана						52
5	Валентина			28			
6	Ольга		27				
7	Ксения		26				
8	Арина						45

Окончание таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7	8
9	Юлия				32		
10	Валентина				30		
11	Яна						46
12	Алеся				36		
13	Оксана						47
14	Виктория			31			
15	Милана			33			

Согласно таблице 6, после эксперимента сила мышц брюшного пресса значительно увеличилась: удовлетворительная – 2 человека; ниже среднего – 3; средняя – 4; хорошая – 1; очень хорошая – 5. Неудовлетворительные результаты никто не показал.

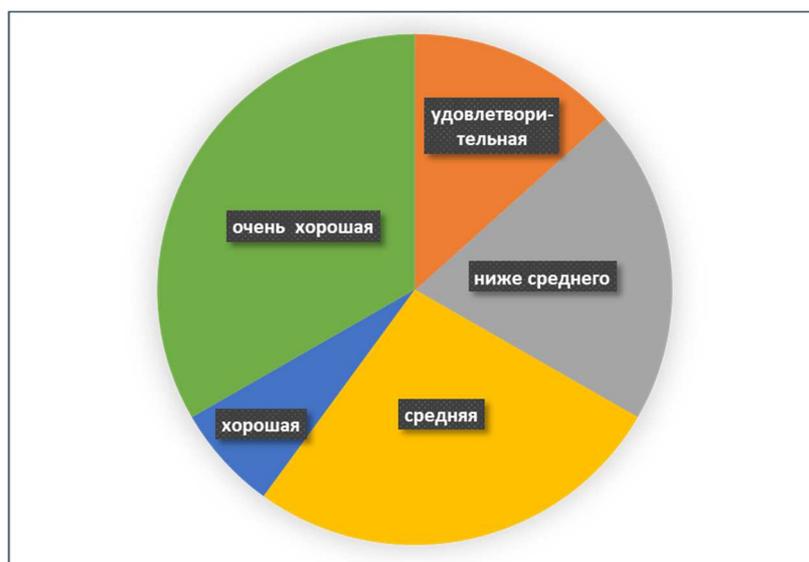


Рисунок 4. – Оценка силы мышц брюшного пресса после эксперимента

**Заключение.** Таким образом, полученные данные подтвердили положительное влияние регулярных занятий степ-аэробикой в оздоровительном режиме на организм женщин 30–45 лет.

Аэробные упражнения улучшают тонус и эластичность сосудов системы кровообращения, обменные процессы и регуляцию функций организма, положительно воздействуют на кардиореспираторную систему, увеличивают ударную функцию сердца, а также выносливость мышц.

Согласно проведенным нами тест-пробам, показатели степ-теста у группы уменьшились со 108,1 до 102,7 уд/мин, что составило 5%. Показатели силы брюшного пресса увеличились с 30,67 до 36,87, т.е. на 20%.

Затраты энергии, кардиоэффект и вентиляция легких при выполнении комплекса очень высоки, что позволяет сжигать большое количество калорий. Кроме того, степ-аэробика комплексно воздействует на тело, при этом исключается вероятность «перекачать» отдельную группу мышц.

Что немаловажно, регулярные занятия степ-аэробикой положительно влияют и на психологическое состояние занимающихся. Во время посещений групповых занятий отмечается значительное улучшение настроения. Ритмичная музыка и согласованные с ней движения создают благоприятные возможности для того, чтобы отключиться от внешнего мира, сосредоточиться на себе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кудинова, Ю.В, Курочкина Н.Е., Шиховцова Л.Г. Педагогические аспекты совершенствования физического воспитания детей // Учитель и время. – 2017. – № 12. – С. 140–146.
2. Кудинова Ю.В., Курочкина Н.Е., Николаева И.В. Влияние подвижных игр на здоровье дошкольников // OlymPlus. Гуманитарная версия. – 2017. – № 1(4). – С. 24–26.
3. Кудинова Ю.В., Курочкина Н.Е., Суркова Д.Р. О влиянии аэробики на физическое развитие дошкольников // Наука XXI века: актуальные направления развития: материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. – 2015. – С. 956–960.
4. Лагутенков В.Г., Кудинова Ю.В. Влияние аэробики на развитие основных физических качеств детей // OlymPlus. Гуманитарная версия. – 2015. – № 1. – С. 71–74.
5. Фирилева Ж.Е., Сайкина Е.Г. Лечебно-профилактический танец «Фитнес-данс»: учеб. пособие. – СПб.: Детство-пресс, 2007. – 384 с.

6. Закарьян Л.Х., Савенко А.Л. Фитнесс – путь к совершенству. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – С. 101–104.
7. Сиверкина Т.Е. Степ-аэробика: учеб.-практ. пособие. – М.: ГУУ, 2008. – 42 с.
8. Степ-платформа: эффективность для похудения, упражнения из степ-аэробики, видео для начинающих [Электронный ресурс] // Fit-Sport. – URL: <https://fit-sport.by/step-platforma-effektivnost-dlya-pohudeniya-uprazhneniya-iz-step-aerobiki-video-dlya-nachinayushchih> (дата обращения: 11.11.2023).

Поступила 12.03.2024

**THE IMPACT OF STEP AEROBICS  
ON THE FUNCTIONAL STATE OF HEALTH OF WOMEN 30–45 YEARS OLD**

**S. PROKOPKINA**

*(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)*

**G. BAIMURATOVA**

*(Family Polyclinic № 40 of Shaykhontokhur District in Tashkent)*

*The article presents the results of a pedagogical experiment that determine the physical fitness of middle-aged women according to the indicators of the proposed tests before and after the experiment; the level of physical fitness before and after the pedagogical experiment is compared; an assessment of the effect of step aerobics on the health of women after the experiment is shown. The article discusses the organization of step aerobics classes in a frontal way, i.e. the simultaneous performance of exercises by all students. The lesson used methodological techniques such as combining motor skills, varying the received information - visual, auditory, varying the way the exercise is performed.*

**Keywords:** *health, step aerobics, fitness physical fitness tests, physical exercises.*

УДК 796.06-053.81

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-54-57

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ БАДМИНТОНА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ КНР

ФАН ЦЗИН

(Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка, Минск)

*Проблема состояния здоровья молодежи актуальна для многих стран мира, поскольку определяет будущее нации. В Китайской Народной Республике (КНР) пандемия 2020 года оказала существенное негативное влияние на физическое развитие подрастающего поколения. В этой связи необходим поиск путей улучшения физического здоровья, повышения физической подготовленности населения. В данной статье рассмотрены вопросы повышения уровня физической подготовленности студентов средствами физического воспитания, в частности посредством игры в бадминтон. Проведен анализ уровня физической подготовленности студентов – девушек и юношей по основным показателям развития двигательных качеств: гибкости, выносливости, уровня проявления координационных, силовых, скоростных и скоростно-силовых способностей. Используя огромную популярность бадминтона среди молодежи в Китае, предложены возможные варианты включения игры в бадминтон в содержание физического воспитания в системе высшего образования КНР.*

**Ключевые слова:** физическое воспитание, бадминтон, студенты, КНР, физическая подготовленность.

**Введение.** Одно из важнейших мест среди всех видов деятельности молодежи занимает физическая культура. Однако в современном мире, с появлением гаджетов, сократилась физическая активность людей по сравнению с предыдущими десятилетиями [1; 2]. С недавних пор усугубила ситуацию пандемия COVID-19, вследствие которой миллионы людей оказались на самоизоляции, что обусловило уменьшение количества социальных контактов, смену режима дня, резкое снижение физической активности и распространение малоподвижного образа жизни [3–5].

Проблема социального здоровья и физического состояния населения сегодня имеет высокую степень важности. Особое беспокойство вызывает социальное нездоровье молодого поколения. В Китайской Народной Республике состояние здоровья населения страны характеризуется следующим несоответствием – молодежь, которая закономерно и ожидаемо должна быть наиболее здоровой частью общества, таковой не является. Высокая степень учебной нагрузки у большинства студентов, широкое распространение и использование гаджетов в последние годы приводит к существенному уменьшению движений в течение дня, что обуславливает развитие гипокинезии (состояния недостаточной двигательной активности организма с ограничением темпа и объема движений) [6; 7]. Это значимый фактор риска в развитии различных заболеваний, снижении умственной и физической работоспособности человека.

В 2020 г. на физическое состояние людей оказал влияние такой фактор окружающей среды, как пандемия, резко снизив их двигательную активность. Практически повсеместно в учреждениях образования и в ряде других организаций было принято решение о переходе на дистанционный формат работы, а также введено обязательное соблюдение карантина на протяжении 14 дней при контакте с зараженными. Тем самым двигательная активность тех людей, которые оказались на карантине или были переведены на дистанционный формат работы, свелась к минимуму [7; 8]. Привычные действия учащейся молодежи, такие как дорога от дома до места учебы и обратно; посещение спортивных центров, тренажерных залов; посещение торговых и развлекательных центров; встречи с друзьями и родственниками; посещение концертов, выставок, кинотеатров, прочих культурных центров и мероприятий, которые требовали движения, были отменены.

Снижение двигательной активности у студентов наблюдается в основном в связи с технической модернизацией образовательного процесса и ростом информационной нагрузки. В 2020 г. дополнительной причиной данной проблемы стало введение в образование дистанционного обучения, которое позволило компенсировать процесс обучения с помощью электронных образовательных ресурсов. По результатам проведения анонимного опроса с использованием онлайн-конструктора Google Forms около 30 000 обучающихся было установлено, что в данный период школьники и студенты подвергаются таким неблагоприятным факторам, как значительно возросшие продолжительность «учебных занятий» и время выполнения домашних заданий (29,8 и 59,7% соответственно); у 46,7% увеличилось время работы с гаджетами; время работы с электронными устройствами, оборудованными экранами, в течение 4 ч и более отметили 77,2% респондентов; снижение продолжительности прогулок – 68,3% и физической активности – 55,2 % опрошенных [5].

Органы здравоохранения рекомендовали большому числу людей соблюдать самоизоляцию в течение длительного периода времени, и эта рекомендация представляла собой серьезную проблему, существенно, до минимума, снижая физическую активность.

**Основная часть.** *Методика проведения исследования.* Анализ и оценка влияния сниженной двигательной активности студентов была изучена нами в Гуансийском университете. Исследование проводилось в несколько

этапов. На первом был проведен анкетный опрос, в котором приняли участие 133 студента Гуансийского университета. Затем было обследовано 50 студентов (юношей и девушек) с целью изучения уровня их физического развития. Для оценки физической подготовленности использовались тесты, входящие в содержание контроля программы физического воспитания. Полученные данные позволили сделать вывод об уровне комплексной физической подготовленности студентов. Затем предлагалась методика проведения занятий физической культурой с использованием технических элементов игры в бадминтон, в которой также участвовали 50 студентов. Недостаток двигательной активности компенсировался повышением интенсивности занятий и уровнем мотивации к занятиям. Отличительные особенности бадминтона и его использования в физическом воспитании студентов выражены в высокой популярности этого вида спорта, возможности заниматься практически всем без ограничений, независимо от половой принадлежности; он доступен в плане несложного освоения технических приемов и передвижений, не требует дорогостоящего оборудования. Кроме того, необходимо отметить игровой характер занятий, присутствие соревновательного момента, возможность дозировать нагрузку, принимая участия в парных или одиночных поединках.

Уровень физической подготовленности студентов оценивался до внедрения методики в физическое воспитание и после. Повторное тестирование было проведено через 4 недели дополнительных занятий бадминтоном.

В некоторых университетах использовали возможность отслеживать и фиксировать уровень двигательной активности студентов с помощью мобильных приложений. Так, например, для сравнения можно привести результаты, полученные мониторингом данных, регистрируемых в приложении Fitbit. Было проанализировано среднее количество шагов в течение одной недели у более чем 30 млн пользователей своих трекеров, которые преимущественно являются студентами, на предпоследней неделе марта 2020 г. Затем полученные результаты были сопоставлены с аналогичными в тот же период времени в 2019 г. в нескольких странах одновременно. Результаты существенно снизились – от 7 до 38%. Максимальное (38%) количество сделанных шагов было зарегистрировано в Испании, минимальное (7%) – в Германии [5].

*Результаты исследования.* Физическая неактивность приводит ко многим негативным последствиям, включая потерю аэробной пригодности (около 7% снижения максимального потребления кислорода у здоровых молодых людей), дисфункции опорно-двигательного аппарата и снижение когнитивных способностей. Тело нуждается в регулярной мышечной активности в течение дня, именно поэтому физическая активность и физические упражнения необходимы для сохранения мышечной массы за счет активации синтеза мышечного протеина. Сообщалось о значительной мышечной атрофии (утрата 1–4% мышечной массы) всего за 14 дней сокращения пройденных шагов как у молодых, так и у пожилых людей. Скелетные мышцы адаптируются к длительному физическому бездействию, уменьшая не только размер мышечных волокон (атрофия), но и функцию мышц и их качество. Все эти последствия малой двигательной активности сказываются не только на общем физическом, но и моральном состоянии человека, а учитывая наличие у студентов огромных обязанностей по выполнению учебной работы, давление на них только усиливается [5; 7].

В исследовании вопроса о физической активности в период дистанционного обучения было опрошено 133 студента очной формы обучения: 52 – первый курс, 41 – второй, 40 – третий курс. Все они отметили значительное снижение двигательной активности. Переход на дистанционное обучение студентов характеризуется, в первую очередь, повышением времени проведения за компьютером [9], что не могло позитивно влиять на их физическое состояние. Преимущественное статическое положение студентов и низкий уровень физической активности оказало и продолжает оказывать негативное влияние на состояние здоровья, благополучие и качество жизни, а самоизоляция вызывает дополнительный стресс и ставит под угрозу психическое здоровье молодежи. Серьезным последствием снижения физической активности студентов стало ухудшение здоровья, а именно: набор веса и развитие ожирения, уменьшение мышечной массы, ухудшение работы сердечно-сосудистой системы, нарушение осанки, снижение зрения и концентрации внимания, а также бессонница и психические расстройства, выражающиеся в раздражительности, беспричинной смене настроения, апатии.

Дистанционные занятия физической культурой не могут полноценно заменить занятия с преподавателем, в зале, оснащенным специальным оборудованием, поэтому необходим поиск новых форм занятий, заменяющих и компенсирующих отсутствие движения. Предлагалось выполнение комплексов упражнений, мини-уроков в режиме онлайн-занятий. Оперативно было разработано программное обеспечение на платформе университета, что обеспечило возможность отслеживать выполнение заданий по учебной дисциплине «Физическая культура», а также вовлеченность студентов в реализацию самостоятельных занятий.

В настоящее время существует множество способов поддержания необходимого уровня физической активности, в т.ч. и в домашних условиях, которые не требуют наличия специального оборудования: упражнения на гибкость (наклоны), силовые упражнения (приседания, сгибания разгибания рук в упоре), упражнения для развития выносливости и т.д. Также в открытом доступе содержится большое количество готовых комплексов упражнений, достаточно легко выполняемых в домашних условиях.

Студенты отмечали, что при систематических занятиях физической культурой и спортом и достаточно высокой активности вырабатывается определенный стереотип режима дня, повышается жизненный тонус, работоспособность, мотивация, уверенность в поведении, вырабатываются волевые качества.

С целью повышения уровня физической подготовленности студентов была разработана методика проведения занятий с использованием средств бадминтона. Данная методика применялась в учебном процессе по

дисциплине «Физическая культура» студентов Гуансийского педагогического университета (КНР). Содержание составляли средства общефизической подготовки и специальные средства бадминтона. Продолжительность применения данной методики четыре недели. В число средств общефизической и специальной физической подготовки были включены упражнения, выполняемые в умеренной зоне мощности, с регистрируемой частотой сердечных сокращений (ЧСС) 136–140 ударов в минуту; прыжки на скакалке в течение трех минут; упражнения для развития скоростной и общей выносливости (передвижения в игровой стойке по площадке в среднем и максимальном темпе интервальным и переменным методом), силы мышц пресса (передача медбола весом 2 кг (девушки) и 3 кг (юноши) в парах); упражнения для развития координационных способностей (челночный бег, изменение направления бега по сигналу, зеркальное выполнение упражнений в парах).

Применение предложенных средств технической и физической подготовки в течение 4-х недель способствовало повышению уровня физической подготовленности занимающихся. Отмечено улучшение психофизиологических показателей, показателей физического развития, и физической подготовленности в среднем от 12 до 32% по сравнению с исходными показателями. В показателях, характеризующих состояние дыхательной и сердечно-сосудистой систем, наблюдалось существенное улучшение по всем характеристикам. Данные представлены в таблице.

Таблица. – Динамика показателей физической подготовленности студентов университета Гуансий (КНР) в ходе использования средств бадминтона

Тестовое упражнение	Показатели физического развития и физической подготовленности				t-статистика
	$\bar{X} \pm \sigma$ девушки до	$\bar{X} \pm \sigma$ девушки после	$\bar{X} \pm \sigma$ юноши до	$\bar{X} \pm \sigma$ юноши после	
Жизненная емкость легких / ЖЕЛ, л	2600,21±11,99	2700,21±9,7	3951,33±12,61	4000,0±10,23	$P < 0,05$
Бег 800 (1000) м, с	4,0±2,5	3,8±2,2	4,54±3,0	4,30±2,5	–
Прыжок в длину с места, см	163,1±7,9	167,4±7,0	184,8±9,5	190,1±8,3	$P < 0,05$
Бег 50 м, с	9,63±0,23	9,58±0,18	8,4±0,10	8,16±0,09	$P < 0,05$
Подтягивание (юноши), сгибание–разгибание рук в упоре лежа (девушки), кол-во раз	7,8±3,7	9,6±3,1	5,4±2,2	6,9±1,8	$P > 0,05$
Наклон вперед из положения сидя на полу, см	12,3±1,36	15,0±1,18	8,5±1,18	10,5±0,09	$P < 0,0$
Подъем туловища из положения лежа на спине, кол-во раз в мин	40,8±8,3	44,5±7,8	39,9±9,6	43,22±8,6	$P > 0,05$
Прыжки через скакалку 30 с	60,5±7,9	75,8±6,8	59,2±11,6	68,3±10,5	$P < 0,05$
Бросок волана в заданную точку, м	4,8±1,4	5,6±1,0	6,0±1,65	8,6±1,0	$P < 0,05$
Оценка внимания	40,31±1,2	46,30±0,8	40,24±2,3	47,85±1,6	$P > 0,05$
Динамометрия, правая рука, кг	26,6±0,35	28,9±0,21	39,0±0,51	43,5±0,37	$P < 0,05$
Динамометрия, левая рука, кг	24,03±0,23	25,0±0,20	36,6±0,29	40,0±0,42	$P < 0,05$
Время реакции выбора, с	0,46±0,11	0,45±0,08	0,41±0,07	0,39±0,06	$P > 0,05$

**Заключение.** Дистанционный формат обучения значительно повлиял на уровень физической активности студентов, и большинство из них ощущают на себе ее недостаток. Такой формат обучения приводит к малоподвижному образу жизни, что влечет за собой негативные последствия для здоровья.

Применение предложенных средств технической и физической подготовки в течение 4-х недель способствовало в целом повышению уровня физической подготовленности занимающихся. Отмечено улучшение психофизиологических показателей, показателей физического развития и физической подготовленности в среднем от 12 до 32% по сравнению с исходными показателями. В показателях, характеризующих скоростные скоростно-силовые способности (прыжок в длину с места, бег 50 м, время реакции выбора), наблюдалось существенное улучшение по всем характеристикам. В меньшей степени повысилась сила мышц кисти, о чем свидетельствуют показатели динамометрии левой руки, что, возможно, обусловлено тем, что преимущественно занимающиеся держали ракетку в правой руке. Вместе с тем отмечается существенный прирост результатов в броске волана на точность попаданий, что говорит об улучшении координации собственных усилий студентами в пространстве и времени.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Милько М.М., Гуремина Н.В. Исследование физической активности студентов в условиях дистанционного обучения и самоизоляции // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 5. – С. 195–200.
2. 许浩, 缪爱琴, 李森等. 对国民体质监测网络运行机制的探讨—以江苏省国民体质监测系统为研究案例[J]. 江苏: 体育与科学 = Обсуждение механизма работы Национальной сети мониторинга физической подготовленности – использование национальной системы мониторинга физической культуры Цзянсу / Сюй Хао и др. // Спорт и наука. – 2012. – № 5. – С. 84–89.

3. 何佳佳,王健,杨艳.羽毛球训练对青少年身体素质的影响[J].北京:体育科技文献通报 = Хе Цзяцзя, Ван Цзянь, Ян Ян. Влияние тренировок по бадминтону на физическую форму подростков // Журнал спортивных наук и технологий. – 2019. – № 25(04). – С. 13–15.
4. 高超,王淑君,等.人口老龄化的现状及发展趋势[J].北京:中华老年医学杂志=Текущее состояние и тенденции развития старения населения / Гао Чао и др. // Китайский медицинский журнал. – 2019. – № 33(8). – С. 23–25.
5. 陈玉忠.关于我国青少年体质健康问题的若干社会学思考[J].北京,中国体育科技 = Чэнь Ючжун. Размышление о проблемах физического здоровья китайских подростков // Китайские наука и технологии. – 2007. – № 43(6). – С. 83–90.
6. National physical fitness award (NAPFA) [ EB/OL]. (2013 – 07 – 03) [2015 – 05 – 20] [Electronic resource] / Singapore Sports Council. – URL: <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/speeches/record-details/f553318d-1d27-11e8-a2a9-001a4a5ba61b>
7. 兴树森.长春市普通高校羽毛球选项课开展现状及影响因素研究(D).长春:东北师范大学 = Син Шусэнь. Исследование текущей ситуации и влияющих факторов курсов бадминтона по выбору в колледжах и университетах Чанчуня. – Чанчунь: Северо-восточ. пед. ун-т, 2009. – 6 с.
8. Сазонова А.В., Фан Цзин. Организационно-педагогические условия физического совершенствования студентов КНР // Весці БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2023. – № 1. – С. 12–15.
9. 张子龙,马军.中国 2010 年中小学生体质健康现状分析[J].安徽:中国学校卫生 = Чжан Цзилун, Ма Цзюнь. Анализ состояния физической подготовленности учащихся начальных и средних школ в Китае в 2010 году // Китайская школа здоровья. – 2011. – № 10. – С. 18–20.

Поступила 10.04.2024

### USE OF BADMINTON MEANS IN PHYSICAL EDUCATION OF PRC STUDENTS

FANG JING

(Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk)

*The problem of the health of young people is relevant for many countries of the world, since it determines the future of the nation. In the People's Republic of China (PRC), the 2020 pandemic had a significant negative impact on the physical development of the younger generation. In this regard, it is necessary to find ways to improve physical health and increase the physical fitness of the population. This article discusses the issues of increasing the level of physical fitness of students through physical education, in particular through the game of badminton. An analysis of the level of physical fitness of students - girls and boys - was carried out according to the main indicators of the development of motor qualities - flexibility, endurance, the level of manifestation of coordination, strength, speed and speed-strength abilities. Using the enormous popularity of badminton among young people in China, possible options for including the game of badminton in the content of physical education in the higher education system of the PRC are proposed.*

**Keywords:** *physical education, badminton, students, China, physical fitness.*

## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-58-64

ОБРАЗ УСПЕШНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ  
В СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

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

*Проанализированы взаимосвязи оценок студентами авторитетности, эмоциональной привлекательности и личностных качеств преподавателей. Использовался метод семантического дифференциала «Преподаватель глазами студента» и авторская анкета, состоящая из 28 коммуникативных и деятельностных качеств. Для обработки данных использовался метод корреляционного анализа Спирмена.*

*По результатам использования авторской анкеты обнаружены значимые положительные сильные корреляции между оценками студентами: 1) эмоциональной привлекательности и авторитетности и коммуникативных (обязательность, выразительность, предусмотрительность, справедливость, оптимизм, общительность, толерантность) и деятельностных (компетентность, активность, инициативность, артистичность, критичность мышления, наблюдательность и стрессоустойчивость) качеств преподавателя; 2) эмоциональной привлекательности и коммуникативных (доброжелательность, искренность, дружелюбие, тактичность и чуткость) качеств преподавателя, а также эмоциональной привлекательности и деятельностного (креативность) качества; 3) авторитетности преподавателя и его деятельностных (целеустремленность, увлеченность наукой, высокая работоспособность, решительность, трудолюбие, настойчивость, независимость) качеств.*

*По результатам применения семантического дифференциала выявлены на достоверном уровне положительные сильные корреляции: между оценками эмоциональной привлекательности, авторитетности и следующих деятельностных черт преподавателя: «Выделяет главное», «Соблюдает логику в изложении», «Эрудиция», «Вызывает интерес у аудитории», «Заинтересован в успехе студента», «Объективность в оценке знаний», а также коммуникативных черт: «Излагает материал ясно, доступно», «Следит за реакцией аудитории», «Демонстрирует четкость дикции», «Доброжелательность и такт», «Уважение к студентам», «Терпение»; между оценками эмоциональной привлекательности и следующих коммуникативных черт преподавателя: «Умеет снять стресс», «Разъясняет сложные моменты»; между оценками авторитетности и следующих деятельностных качеств: «Задаёт вопросы, дискутирует», «Полезен материала в будущем», «Требовательность».*

**Ключевые слова:** успешный преподаватель, эмоционально привлекательный преподаватель, авторитетный преподаватель, личностные качества, коммуникативные качества, деятельностные качества.

**Введение.** Для успешного выполнения деятельности между преподавателем и студентом должны быть налажены партнерство и обратная связь, а для этого необходимо, чтобы участники образовательного процесса адекватно воспринимали и понимали друг друга. От особенностей отражения студентами преподавателя, от того образа педагога, который у них складывается, зависит успешность обучения и дальнейшего развития.

Проблема успешности преподавателя активно исследуется в психолого-педагогической литературе (в частности, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Я.Л. Коломинским). В работах указанных авторов рассматриваются модели эталонного педагога, а также преподавателей с различным уровнем профессионального мастерства. Однако проблема представленности образа преподавателя вуза в сознании студентов только начинает изучаться, а ее исследования пока еще немногочисленны: в качестве примера можно привести работы Б.С. Алишева [1], О.В. Калашниковой [2], О.В. Марухиной [3], Н.И. Плаксиной [4].

Под образом преподавателя понимают совокупность всех представлений о педагоге, включающую в себя комплекс социальных установок на преподавателя [2]. Образ преподавателя вуза можно представить как совокупность личностных качеств педагога, особенностей его педагогического общения и самой педагогической деятельности [2]. Базовую составляющую структуры образа преподавателя вуза представляет совокупность личностных качеств и свойств индивида, личности, индивидуальности человека [6].

В ходе взаимодействия с преподавателями студенты делят успешных преподавателей на две категории: авторитетный и эмоционально привлекательный («любимый») преподаватель. Известно, что личностные качества авторитетных и эмоционально привлекательных индивидов базируются на основе деятельностных черт у первых и коммуникативных – у вторых [12]. Коммуникативные черты необходимы для комфортного и продуктивного взаимодействия между преподавателем и студентом (таковы, например, дружелюбие, справедливость, честность, доброта). Деятельностные черты ведут к достижению успеха в совместной деятельности преподавателя и студента (к ним можно отнести компетентность, независимость, настойчивость, активность). Можно предположить,

что мере преобладания у преподавателя тех либо других черт складывается его определенный образ в сознании студента, и на этой основе по отношению к обучающему развивается уважение либо симпатия.

Стоит отметить, что у студентов даже образ «обычного» преподавателя носит позитивный характер. Такой педагог рассматривается как справедливый, добрый, требовательный, строгий, интересный, понимающий, образованный, умный, профессиональный, грамотный человек [2].

«Любимый» преподаватель обладает такими же чертами, как и «обычный», но в восприятии студентов он представляется более гуманным и человечным. Студенты описывают его как умного, образованного, веселого, аккуратного, вежливого, внимательного, отзывчивого, понимающего, доброго, интересного, общительного, честного, справедливого, требовательного профессионала, обладающего чувством юмора [2].

Авторитетный преподаватель – это компетентный в своей деятельности и за ее рамками педагог. Для такого преподавателя важны профессионализм, вовлеченность в науку, широкий кругозор [4], развитый интеллект, чувство юмора, коммуникабельность, гуманистические и нравственные качества [1]. Авторитетному преподавателю приписывается способность оказывать давление, которая проявляется в качествах личности, характеризующих как активную сторону поведения (требовательность, решительность), так и реактивную (допущение споров, способность признавать свою неправоту). При этом при одинаковой выраженности некоторых личностных свойств у авторитетных и неавторитетных преподавателей у первых они могут оцениваться выше [1].

Недостаточная изученность, фрагментарность и противоречивость результатов изучения личностных качеств успешного преподавателя как эмоционально привлекательного и/или авторитетного обуславливает актуальность нашего исследования.

**Основная часть.** Цель исследования – продиагностировать выраженность эмоциональной привлекательности и авторитетности преподавателей с точки зрения студентов, а также определить характер взаимосвязи оценок студентами авторитетности, эмоциональной привлекательности и личностных качеств преподавателей.

Методы исследования: эмпирический (опрос: авторская анкета, метод семантического дифференциала), обработки эмпирических данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Исследование проводилось на базе Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой. В состав выборки вошли студенты специальности «Практическая психология» в возрасте 19–24 лет ( $M = 20,9$ ;  $SD = 1,65$ ). Объем выборки 40 человек.

На первом этапе исследования использовался опрос. Студенты, получив список работающих с ними преподавателей, должны были сделать/не сделать отметку в графах таблицы «Это эмоционально привлекательный для меня преподаватель» и «Это авторитетный для меня преподаватель». Обязательным условием исследования была его конфиденциальность.

Далее рассчитывался процент студентов, относящих конкретного преподавателя к категориям «эмоционально привлекательных» и «авторитетных». Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Процентное соотношение студентов, считающих конкретного преподавателя эмоционально привлекательным либо авторитетным

Преподаватель	Преподаватель является эмоционально привлекательным, %	Преподаватель не является эмоционально привлекательным, %	Преподаватель является авторитетным, %	Преподаватель не является авторитетным, %
1	2	3	4	5
1	80	20	90	10
2	100	0	100	0
3	65	35	85	15
4	92,5	7,5	75	25
5	52,5	47,5	35	65
6	85	15	57,5	42,5
7	30	70	45	55
8	10	90	17,5	82,5
9	90	10	47,5	52,5
10	77,5	22,5	75	25
11	47,5	52,5	45	55
12	85	15	45	55
13	97,5	2,5	92,5	7,5
14	45	55	32,5	67,5
15	40	60	17,5	82,5
16	20	80	32,5	67,5
17	45	55	60	40
18	35	65	10	90
19	10	90	45	55
20	37,5	62,5	15	85

Исходя из данных, представленных в таблице 1, десять преподавателей из 20 (50%) воспринимаются студентами в большей мере как эмоционально привлекательные, а восемь преподавателей из 20 (40%) – как в большей мере авторитетные. Только один преподаватель (5%) эмоционально привлекателен и авторитетен для всех студентов без исключения.

На втором этапе исследования с целью оценки студентами коммуникативных и деятельностных качеств преподавателей мы использовали авторскую анкету, включающую в себя 28 качеств личности.

Следует отметить, что понятия «коммуникативные»/«деятельностные» качества (свойства) личности, как и их структура, в современной психологии четко не определены. Под коммуникативными свойствами личности понимают качества, определяющие отношение личности к другим людям [7], свойства, характеризующие отношение к способу общения [8]. Мы будем рассматривать коммуникативные свойства личности как устойчивые характеристики особенностей поведения человека в сфере общения, значимые для его социального окружения. К коммуникативным свойствам личности на первом этапе нашего исследования отнесем доброжелательность, обязательность (понимаемую как готовность оказывать содействие, внимательность к людям согласно толковому словарю С.И. Ожегова [9]) выразительность, предусмотрительность, чуткость, справедливость, оптимизм, дружелюбие, общительность, искренность, толерантность, тактичность.

Под деятельностными (деятельностно важными) качествами вслед за Ю.П. Поваренковым мы будем понимать индивидуальные качества, которые влияют на эффективность, успешность выполняемой им деятельности и через которые она осуществляется [10]: компетентность, настойчивость, независимость, активность, инициативность, креативность, артистичность, целеустремленность, увлеченность наукой, высокая работоспособность, критичность мышления, решительность, трудолюбие, наблюдательность, стрессоустойчивость.

В ходе исследования студенты оценивали качества личности преподавателей по 10-балльной шкале, где 1 балл – качество практически не выражено, а 10 баллов – качество выражено очень сильно. Полученные оценки личностных качеств были приведены к среднему значению в отношении конкретного преподавателя, далее проводился корреляционный анализ с целью определения характера взаимосвязи между оценками студентами личностных качеств, эмоциональной привлекательности (см. таблицу 1, графу 2) и авторитетности (см. таблицу 1, графу 4) преподавателей.

Результаты первого этапа исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Взаимосвязи между оценками личностных качеств, эмоциональной привлекательности и авторитетности преподавателей студентами

Тип преподавателя	Личностные качества	Оценка эмоциональной привлекательности		Оценка авторитетности	
		коэффициент ранговой корреляции Спирмена ( $r_s$ )	уровень значимости	коэффициент ранговой корреляции Спирмена ( $r_s$ )	уровень значимости
1	2	3	4	5	6
<b>Коммуникативные качества</b>					
Успешный в целом преподаватель	Обязательность	0,78	0,00	0,78	0,00
	Выразительность	0,72	0,01	0,78	0,00
	Предусмотрительность	0,82	0,00	0,73	0,01
	Справедливость	0,86	0,00	0,72	0,01
	Оптимизм	0,86	0,00	0,68	0,02
	Общительность	0,92	0,00	0,66	0,03
	Толерантность	0,77	0,01	0,63	0,04
Эмоционально привлекательный преподаватель	Доброжелательность	0,94	0,00	0,46	0,16
	Искренность	0,95	0,00	0,53	0,09
	Дружелюбие	0,95	0,00	0,45	0,17
	Тактичность	0,82	0,00	0,57	0,07
	Чуткость	0,93	0,00	0,46	0,15
<b>Деятельностные качества</b>					
Успешный в целом преподаватель	Компетентность	0,75	0,01	0,71	0,01
	Активность	0,72	0,01	0,74	0,01
	Инициативность	0,60	0,05	0,86	0,00
	Артистичность	0,78	0,00	0,61	0,05
	Критичность мышления	0,67	0,02	0,86	0,00
	Наблюдательность	0,61	0,05	0,84	0,00
Эмоционально привлекательный преподаватель	Стрессоустойчивость	0,66	0,03	0,75	0,01
	Креативность	0,84	0,00	0,56	0,08

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6
Авторитетный преподаватель	Целеустремленность	0,54	0,09	0,88	0,00
	Увлеченность наукой	0,59	0,06	0,77	0,01
	Высокая работоспособность	0,58	0,06	0,84	0,00
	Решительность	0,59	0,06	0,89	0,00
	Трудолюбие	0,52	0,10	0,87	0,00
	Настойчивость	0,41	0,22	0,79	0,00
	Независимость	0,54	0,09	0,78	0,00

Согласно таблице 2, были выявлены значимые ( $p \leq 0,05$ ) положительные сильные корреляции между оценками эмоциональной привлекательности, авторитетности и следующих *коммуникативных качеств* преподавателя: обязательности, выразительности, предусмотрительности, справедливости, оптимизма, общительности, толерантности, а также между оценкой эмоциональной привлекательности, авторитетности и *деятельностных качеств*, таких как компетентность, активность, инициативность, артистичность, критичность мышления, наблюдательность и стрессоустойчивость. Это означает, что успешный преподаватель, являясь одновременно эмоционально привлекательным и авторитетным, *в коммуникативном плане*: внимателен к студентам, живо, ярко и образно выражает свои мысли, умеет заранее предвидеть все последствия текущей ситуации, беспристрастно и объективно оценивает обучающихся, умеет поддерживать позитивное настроение и мотивировать студентов на достижение успеха, способен устанавливать контакты и вести диалог с представителями любых социальных слоев, терпим к индивидуальным особенностям, убеждениям и взглядам, отличающимся от его собственных. *В деятельностном плане* такой преподаватель имеет глубокие знания и разнообразный опыт в своей области, он энергично проводит занятия и стимулирует активное участие студентов, инициативен, умеет перевоплощаться, оставаясь при этом естественным, критичен в анализе информации и поощряет студентов к развитию критического мышления, внимательно следит за реакциями студентов и подмечает индивидуальные особенности каждого из них, способен сохранять спокойствие и эффективно реагировать в стрессовых ситуациях.

Получены значимые ( $p \leq 0,05$ ) положительные сильные корреляции между оценками эмоциональной привлекательности и *коммуникативных качеств* преподавателя: доброжелательности, искренности, дружелюбия, тактичности и чуткости, а также между оценкой эмоциональной привлекательности и *деятельностного качества* – креативности. Иными словами, эмоционально привлекательный преподаватель с точки зрения студентов *в коммуникативном плане* доброжелателен, обладает тактом, избегает конфликтов со студентами. Он оказывает поддержку обучающимся, всегда готов прийти на помощь, выполнить просьбу. Искренность и чуткость помогают ему выстраивать доверительные отношения со студентами. *В деятельностном плане* эмоционально привлекательный преподаватель творчески подходит к планированию и проведению занятий занятиям, гибко реагирует на возникающие в ходе занятия ситуации.

Определены значимые ( $p \leq 0,05$ ) положительные сильные корреляции между оценками авторитетности преподавателя и его *деятельностных качеств*, таких как целеустремленность, увлеченность наукой, высокая работоспособность, решительность, трудолюбие, настойчивость, независимость. Иными словами, авторитетный преподаватель, по мнению студентов, *в деятельностном плане* настойчив в достижении поставленных собой и студентами целей, стремится приобрести новые знания, передать их молодежи и вовлечь студентов в научную деятельность. Такой преподаватель любит трудиться, способен долго и упорно работать. Способен быстро и эффективно принимать решения в сложных обстоятельствах. Самостоятелен в принятии решений и выборе методов обучения.

На третьем этапе исследования был использован метод семантического дифференциала «Преподаватель – глазами студента» [5], состоящий из 18 личностных черт преподавателей. Студенты оценивали качества преподавателей по 10-балльной шкале, где 1 балл – качество практически не выражено, а 10 баллов – качество выражено очень сильно. Личностные черты были отнесены к деятельностным и коммуникативным на основании предложенных выше их определений. Обработка результатов проводилась так же, как и на первом этапе исследования. Результаты второго этапа исследования представлены в таблице 3.

Были установлены (таблица 3) значимые ( $p \leq 0,05$ ) положительные сильные корреляции между оценками эмоциональной привлекательности, авторитетности и следующих *деятельностных качеств* преподавателя: «Выделяет главное», «Соблюдает логику в изложении», «Эрудиция» «Вызывает интерес у аудитории», «Заинтересован в успехе студента», «Объективность в оценке знаний», а также коммуникативных качеств: «Излагает материал ясно, доступно», «Следит за реакцией аудитории», «Демонстрирует четкость дикции», «Доброжелательность и такт», «Уважение к студентам», «Терпение». Это означает, что успешный преподаватель, являясь одновременно эмоционально привлекательным и авторитетным, должен *в деятельностном плане*: уметь выделять главное, логично структурирует материал, чтобы он легко воспринимался студентами и успешно ими усваивался. Высокий уровень эрудиции позволяет преподавателю демонстрировать глубокое знание учебного материала и заинтересовать студентов. Такой преподаватель заинтересован в успешности студентов, он помогает

студентам осознать ценность получаемых знаний, то, как их можно применять на практике. Он объективно и беспристрастно оценивает знания студентов.

Таблица 3. – Взаимосвязи между оценками личностных черт, эмоциональной привлекательности и авторитетности преподавателей студентами по методу семантического дифференциала

Тип преподавателя	Личностные качества	Оценка эмоциональной привлекательности		Оценка авторитетности	
		коэффициент ранговой корреляции Спирмена ( $r_s$ )	уровень значимости	коэффициент ранговой корреляции Спирмена ( $r_s$ )	уровень значимости
<b>Деятельностные качества</b>					
Успешный в целом преподаватель	Выделяет главное	0,76	0,01	0,61	0,05
	Соблюдает логику в изложении	0,82	0,00	0,72	0,01
	Эрудиция	0,70	0,02	0,78	0,00
	Вызывает интерес у аудитории	0,81	0,00	0,64	0,03
	Заинтересован в успехе студента	0,81	0,00	0,66	0,03
	Объективность в оценке знаний	0,82	0,00	0,73	0,01
Эмоционально привлекательный преподаватель	Творческий подход	0,86	0,00	0,58	0,06
Авторитетный преподаватель	Задает вопросы, дискутирует	0,57	0,07	0,87	0,00
	Польза материала в будущем	0,55	0,08	0,72	0,01
	Требовательность	0,43	0,19	0,68	0,02
<b>Коммуникативные качества</b>					
Успешный в целом преподаватель	Излагает материал ясно, доступно	0,82	0,00	0,68	0,02
	Следит за реакцией аудитории	0,74	0,01	0,84	0,00
	Демонстрирует четкость дикции	0,67	0,02	0,85	0,00
	Доброжелательность и такт	0,80	0,00	0,68	0,02
	Уважение к студентам	0,84	0,00	0,66	0,03
	Терпение	0,82	0,00	0,66	0,03
Эмоционально привлекательный преподаватель	Умеет снять стресс	0,77	0,01	0,57	0,07
	Разъясняет сложные моменты	0,78	0,00	0,59	0,05

В коммуникативном плане успешный преподаватель доступно излагает материал. Для успешного преподавателя важно следить за аудиторией и, таким образом, адаптировать под них свой подход к обучению в зависимости от потребностей студентов. Правильное произношение и интонация позволяют аудитории лучше усвоить материал. Доброжелательный и тактичный преподаватель создает дружественную обучающую атмосферу, в которой студенты чувствуют себя комфортно и мотивированно, что способствует налаживанию взаимопонимания между студентами и преподавателем. Преподаватель, создающий атмосферу доброжелательности, взаимного уважения и доверия, способствует успешному обучению и развитию каждого студента как личности.

Отмечены значимые ( $p \leq 0,05$ ) положительные сильные корреляции между оценками эмоциональной привлекательности и следующих коммуникативных черт преподавателя: «Умеет снять стресс», «Разъясняет сложные моменты». Это означает, что эмоционально привлекательный преподаватель с точки зрения студентов в коммуникативном плане с помощью шуток и доброжелательной атмосферы может снять стресс и усталость у студентов, разъясняет понятным языком трудные аспекты материала.

Наши результаты в определенной мере соответствуют результатам исследования, проведенного О.В. Калашниковой, согласно которым эмоционально привлекательному («любимому») преподавателю студентами чаще приписывались коммуникативные черты: доброта, понимание, человеколюбие, однако присутствовали

и деятельностные (ум, внимательность, требовательность) [2]. В составленном ею на основе оценок студентов образе «любимого» преподавателя практически отсутствует строгость, при этом данный образ характеризуется чертами мягкости, эмпатийности [2].

Кроме того, выявлены значимые ( $p \leq 0,05$ ) положительные сильные корреляции между оценками авторитетности и следующих *деятельностных качеств*: «Задает вопросы, дискутирует», «Полезность материала в будущем», «Требовательность». Это значит, что в *деятельностном плане* авторитетный преподаватель может использовать различные виды вопросов, устраивать дискуссии для лучшего усвоения материала; ориентирует на использование учебных знаний в будущем, подсказывает студентам, как они могут применять изученный теоретический материал на практике. Требовательность авторитетного преподавателя помогает студентам в самоорганизации, в самосовершенствовании.

Полученные нами результаты в определенной мере схожи результатам исследования, проведенного Н.В. Матолыгиной и Л.В. Ругловой, согласно которым авторитет преподавателя базируется не только на внешних данных (выразительная мимика, жестикация, четкость дикции), на особенностях первых лекционных и практических занятий (системное и логичное изложение материала, эмоциональность), но и на отношении к студентам (требовательность, дисциплинированность, общение с аудиторией, внимательность, доброжелательность либо равнодушие, враждебность), на проявляемой эрудиции, грамотности и чувстве юмора [11]. Однако согласно результатам нашего исследования, перечисленные указанными авторами качества более свойственны успешному в целом преподавателю, а авторитетность преподавателя в чистом виде базируется на деятельностных качествах.

**Закключение.** Таким образом, по итогам оценки эмоциональной привлекательности и авторитетности преподавателей студентами мы установили, что 50% преподавателей воспринимаются студентами в большей мере как эмоционально привлекательные, 40% – как в большей мере авторитетные. Только один преподаватель (5%) эмоционально привлекателен и авторитетен для всех студентов без исключения.

В результате использования авторской анкеты обнаружены на достоверном уровне положительные сильные корреляции:

1) оценок студентами *эмоциональной привлекательности и авторитетности* с оценками коммуникативных качеств преподавателя (обязательности, выразительности, предусмотрительности, справедливости, оптимизма, общительности, толерантности), и деятельностных качеств (компетентности, активности, инициативности, артистичности, критичности мышления, наблюдательности и стрессоустойчивости);

2) между оценками *эмоциональной привлекательности* и коммуникативных качеств преподавателя: доброжелательности, искренности, дружелюбия, тактичности и чуткости, а также между оценкой эмоциональной привлекательности и деятельностного качества – креативности;

3) между оценками авторитетности преподавателя и его *деятельностных качеств*, таких как целеустремленность, увлеченность наукой, высокая работоспособность, решительность, трудолюбие, настойчивость, независимость.

В результате применения метода семантического дифференциала «Преподаватель – глазами студента» обнаружены на достоверном уровне положительные сильные корреляции между оценками:

1) эмоциональной привлекательности, авторитетности и следующих деятельностных черт преподавателя: «Выделяет главное», «Соблюдает логику в изложении», «Эрудиция» «Вызывает интерес у аудитории», «Заинтересован в успехе студента», «Объективность в оценке знаний», а также коммуникативных черт: «Излагает материал ясно, доступно», «Следит за реакцией аудитории», «Демонстрирует четкость дикции», «Доброжелательность и такт», «Уважение к студентам», «Терпение»;

2) эмоциональной привлекательности и следующих коммуникативных черт преподавателя: «Умеет снять стресс», «Разъясняет сложные моменты»;

3) авторитетности и следующих деятельностных качеств: «Задает вопросы, дискутирует», «Полезность материала в будущем», «Требовательность».

Исходя из результатов исследования можно сделать вывод, что успешность преподавателя в целом, понимаемая как авторитетность в сочетании с эмоциональной привлекательностью, определяется высокоразвитыми деятельностными и коммуникативными качествами. В свою очередь, чтобы стать эмоционально привлекательным преподавателем необходимо в большей мере развивать в себе коммуникативные качества в сочетании с деятельностным – креативностью, а для того чтобы стать авторитетным – деятельностные качества личности.

Результаты исследования позволяют разработать практические рекомендации с целью самоопределения и профессионального саморазвития начинающих преподавателей, а также способствовать оптимизации образовательного процесса в высшей школе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алишев Б.С., Нигматуллина А.Р. Что обуславливает авторитет педагога? // Казан. пед. журн. – 2003. – № 1. – С. 60–64.
2. Калашникова О.В. Образ преподавателя в сознании студентов педагогического вуза // Проблемы соврем. пед. образования. – 2020. – № 66-3. – С. 354–357.
3. Марухина О.В., Берестнева О.Г., Боброва М.В. Оценка качества деятельности преподавателя вуза на основе методов многомерного анализа данных // Междунар. журн. эксперимент. образования. – 2015. – № 3 (ч. 2). – С. 180–185.

4. Плаксина Н.И., Полухина О.П. Сущностные характеристики профессиональной успешности преподавателя высшей школы // Территория науки. – 2012. — № 1. — С. 14–16.
5. Гущина Т.В., Якеева И.В. Исследование образа преподавателя высшей школы в представлении студентов // Вестн. Костром. гос. технолог. ун-та. – 2009. – № 22. – С. 97–100.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.
7. Поправко И.В., Бадалян Ю.В. К вопросу об изучении коммуникативных качеств личности // Теория и практика современной науки. – 2018. – № 12(42). – С. 587–590.
8. Зимина Н.А. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности: метод. рекомендации для студентов. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. – 42 с.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеол. выражений. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2003. – 943 с.
10. Поваренков Ю.П. Определение и классификация деятельностно важных качеств профессионала // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VIII всерос. науч.-практ. конф. / Ярославль (18–20 нояб. 2018 г.). – Ярославль: Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2018. – Ч. I. – С. 218–224.
11. Матолыгина Н.В., Руглова Л.В. О педагогическом авторитете преподавателя высшей школы на современном этапе развития российского общества // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – № 1. – С. 1–8.
12. Abele A.E. Communal and agentic content in social cognition: A dual perspective model // Advances in Experimental Social Psychology. – 2014. – Vol. 50. — P. 195–255.

*Поступила 25.04.2024*

## THE INTERRELATIONSHIP OF ASSESSMENTS OF AUTHORITY, EMOTIONAL ATTRACTIVENESS AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF TEACHERS BY STUDENTS

**I. ANDREYEVA, Y. IVANOVA**  
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

*The article analyzes the relationships between students' assessments of the authority, emotional attractiveness and personal qualities of teachers. The method of semantic differential "The teacher through the eyes of a student" and the author's questionnaire, consisting of 28 communicative and activity qualities, were used. The Spearman correlation analysis method was used to process the data.*

*As a result of using the author's questionnaire, significant positive strong correlations were found: 1) students' assessments of **emotional attractiveness and authority** with assessments of the teacher's communicative qualities (commitment, expressiveness, foresight, fairness, optimism, sociability, tolerance), and activity qualities (competence, activity, initiative, artistry, critical thinking, observation and stress resistance); 2) between assessments of **emotional attractiveness** and communicative qualities of a teacher: goodwill, sincerity, friendliness, tact and sensitivity, as well as between assessments of emotional attractiveness and activity quality – creativity; 3) between assessments of the teacher's **authority** and his active qualities, such as determination, passion for science, high efficiency, determination, hard work, perseverance, independence.*

*Based on the results of applying the semantic differential, positive strong correlations were identified at a reliable level: between assessments of **emotional attractiveness, authority** and the following activity traits of the teacher: "Highlights the main thing", "Complies with logic in presentation", "Erudition", "Arouses interest among the audience", "Interested in student success", "Objectivity in assessing knowledge", as well as communicative traits: "Presents the material clearly, accessible", "Monitors the audience's reaction", "Demonstrates clarity of diction", "Goodwill and tact", "Respect for students", "Patience"; between assessments of **emotional attractiveness** and the following communicative traits of a teacher: "Can relieve stress", "Explains complex issues"; between assessments of **authority** and the following active qualities: "Asks questions, discusses", "Useful of the material in the future", "Demandingness".*

**Keywords:** *emotionally attractive teacher, authoritative teacher, personal qualities of an emotionally attractive teacher, personal qualities of an authoritative teacher.*

УДК 316.64

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-65-69

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
СТУДЕНТОВ ОЧНОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ****Ю.О. БРИКСА, О.В. БЕЛОВА***(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)**канд. психол. наук, доц. С.В. СОКОЛОВСКАЯ**(Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет  
имени Н.И. Лобачевского)**канд. психол. наук, доц. В.В. АМПЛЕЕВА**(АНО «Акрон-Академия Коноплева», п. Приморский Ставропольского района Самарской области)*

В условиях глобальных трансформаций, коснувшихся политической, экономической, культурной и других сфер жизнедеятельности населения, наблюдается интеграция взглядов, мировоззрения и ценностей людей. Особой группой среди населения можно выделить студенческую молодежь, чьи взгляды, с одной стороны, носят традиционный характер, т.к. складываются на основе имеющегося исторического опыта страны, с другой – подвержены влиянию информационных ресурсов и предпосылок современной эпохи, неизбежно влияющих на формирование ценностных ориентаций личности студента.

В данной статье приводятся результаты исследования ценностных ориентаций студентов очной и заочной форм обучения, а также сравнения ценностных ориентаций двух групп с целью уточнения динамики и специфики влияния различных сред обучения с учетом имеющегося профессионального опыта.

**Ключевые слова:** студенты, внешние ценностные ориентации, внутренние ценностные ориентации, юношеский возраст, ранняя зрелость.

**Введение.** Стремительное развитие информационных технологий в последние годы положило начало формированию общества нового типа – информационного общества. Современные средства массовой информации оказывают огромное влияние на формирование сознания людей, их ценностных ориентаций. Особенно это касается молодежи, чьи ценности еще нестабильны, переменчивы, подвержены воздействию чужого мнения, влиянию множества разнообразных культур и различных информационно-коммуникационных каналов.

По С.Л. Рубинштейну [7], ценностные ориентации отдельного человека развиваются на базе общественно значимых ценностей и взаимодействия ценностных ориентаций личности с социумом. В свою очередь А.Ф. Лазурский, основываясь на различиях в ценностных ориентациях, выделяет, внешние и внутренние ценности как механизмы развития личности. Наличие этих ценностей, согласно его позиции, будут влиять на способы адаптации, уровень развития морально-нравственных качеств, преобладание тех или иных идеалов, принципов [3, с. 79]. В последующем эта позиция нашла развитие в работах В.Н. Мясищева [5, с. 220], который раскрывает особенности складывающихся взаимоотношений между личностью и обществом.

Наиболее характерно активное развитие ценностных ориентаций для студенческой среды. В процессе становления молодые люди сталкиваются с быстрым развитием, и их ценностные ориентации неизбежно трансформируются, проявляясь в профессиональной направленности. В этой связи отметим мнение Н.Ю. Зыковой, которая рассматривает ценностные ориентации через совокупность отношений человека к профессиональным ценностям и готовности действовать в соответствии с ними [2, с. 24].

Согласно Б.Г. Ананьеву [1], студенты, чей возраст соответствует периоду ранней и средней зрелости, преимущественно людям, получающим образование заочно в отличие от студентов юношеского возраста, уже профессионально состоялись, либо имеют практический опыт деятельности в одной из профессиональных сфер. Отсюда зрелые люди не только приспосабливаются к новому окружению, но и способны активно на нее влиять, в соответствии со своими индивидуальными запросами. Б.Г. Ананьев [1] отметил одну из важных особенностей этого возраста – формирование собственной среды развития [1, с. 112]. Современные исследования, представленные С.К. Нартовой-Бочавер [6, с. 149–173], показывают, что собственная среда развития имеет четкие границы, способствующие обретению и поддержанию идентичности человека. Характерной особенностью зрелости как возрастного периода является устойчивая система ценностных ориентаций, влияющих на развитие социального интеллекта и на его подструктуры.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена требованиями современного образования, одной из приоритетных целей которого является подготовка выпускника высшего учебного заведения к активной профессиональной деятельности в новой экономической реальности.

**Основная часть.** Цель исследования – изучить особенности структуры ценностных ориентаций студентов дневной и заочной форм обучения. Для достижения цели поставлена задача: выявить различия в уровне развития ценностных ориентаций студентов дневной и заочной форм обучения.

Методы исследования: теоретический анализ литературных источников, эмпирические методы (опрос), методы обработки данных (критерий различий *U* Манна–Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Методика исследования: «Ценностные ориентации» (О.И. Мотков, Т.А. Огнева, 2008), позволяющая изучать значимость и реализацию внешних и внутренних ценностей [4]. Поясним, что к внутренним ценностям авторы отнесли: стремление к самостоятельности, общению, осведомленности, поддержанию межличностного взаимодействия, служению социуму. Внешние ценностные ориентации представляют собой ориентацию на эгоистические мотивы, заключающиеся в акцентировании внимания на собственном престиже, внешности, материальных благах.

В исследовании приняли участие 44 испытуемых: 22 студента очной формы обучения в возрасте от 18 до 20 лет, а также 22 студента заочной формы обучения в возрасте от 25 до 40 лет.

Полученные результаты представлены в таблице, а также на рисунках 1–4.

Исходя из показателей, представленных в таблице, значимые различия между группами студентов выявлены по показателям: «Значимость внешних ценностей», «Значимость внутренних ценностей», «Реализация внешних ценностей» и «Реализация внутренних ценностей» ( $p < 0,05$ ).

Таблица. – Различия в показателях ценностных ориентаций между студентами очной и заочной форм обучения

Переменная	Значение критерия $U$	Уровень статистической значимости
Значимость внешних ценностей	71,5	0,00
Значимость внутренних ценностей	21	0,00
Реализация внешних ценностей	24	0,00
Реализация внутренних ценностей	59,5	0,00

Для уточнения различий в показателях ценностных ориентаций мы сравнили медианы исследуемых выборок для каждой переменной.

Исходя из данных, представленных на рисунке 1, видно, что значимость внешних ценностей у студентов очной формы обучения более выражена, чем у студентов заочной формы обучения.

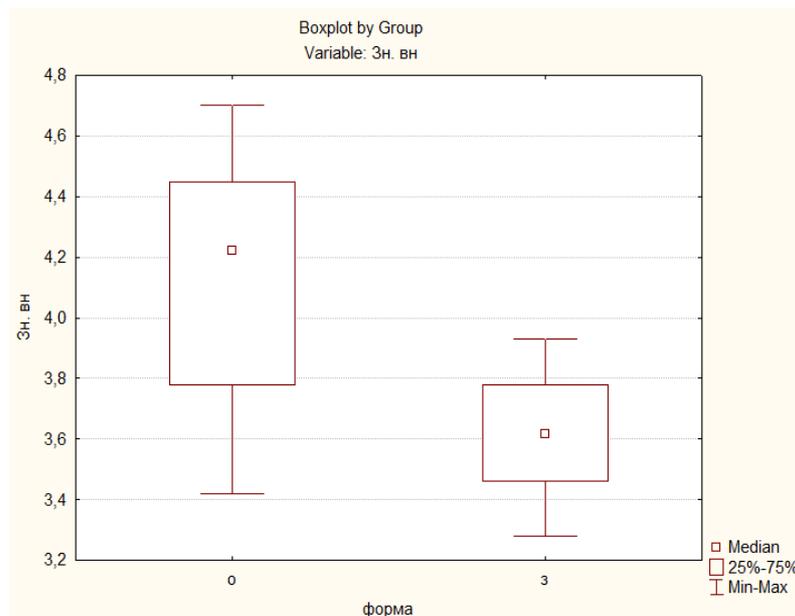


Рисунок 1. – Медианы переменной «Значимость внешних ценностей»

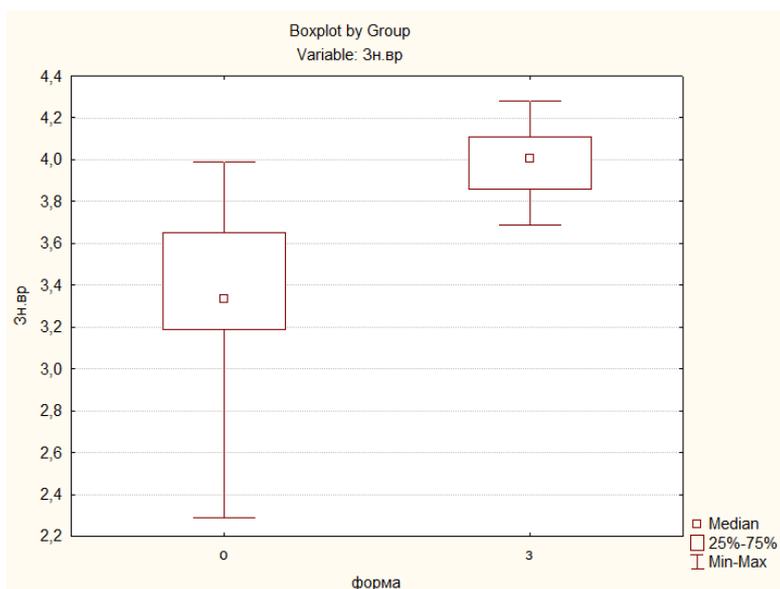
Примечание: Зн. вн – значимость внешних ценностей; 0 – очная форма обучения; 3 – заочная форма обучения.

Данные результаты, вероятно, обусловлены возрастными особенностями юношеского возраста. Молодые люди больше ориентированы на демонстративное поведение, у них возникает желание выделиться, занять свое место в обществе именно при помощи внешних атрибутов, таких как физическая привлекательность, известность, популярность. Они очень зависимы от той социальной группы, в которой находятся, в данном случае это так называемая студенческая группа.

На рисунке 2 показано, что внутренние ценности более значимы для студентов заочной формы обучения по сравнению со студентами очной формы.

Полученные результаты, по нашему мнению, объясняются тем, что в зрелом возрасте люди уже достигли определенных результатов, у них четко определены социальные роли, они знают, чего стоят и на что способны. Поэтому их деятельность преимущественно направлена уже на поддержание своего достигнутого статуса, хороших взаимоотношений с людьми, эстетическую деятельность. Студенты, чей возраст соответствует периоду

ранней и средней зрелости, имеют практический опыт деятельности в одной из профессиональных сфер, ориентированы на достижение высоких результатов, готовы к генерации идей и совершенствованию профессиональных навыков либо профессионально состоялись.

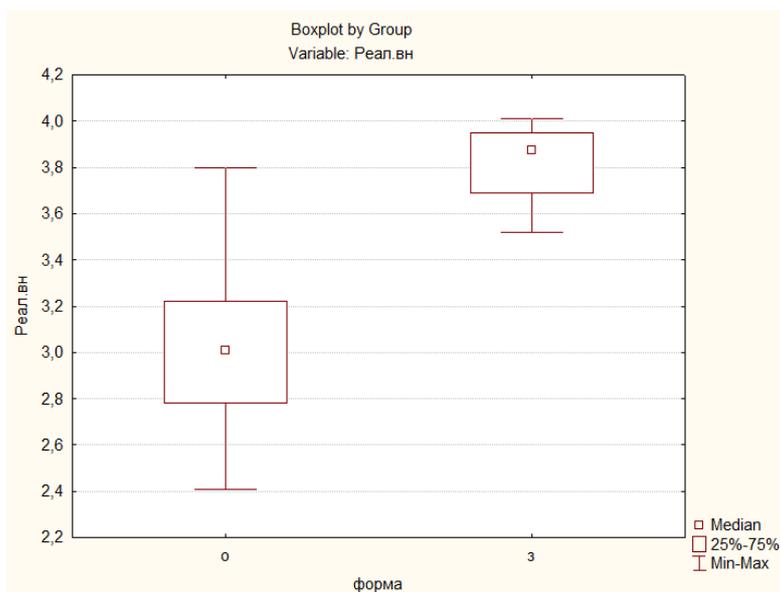


**Рисунок 2. – Медианы переменной «Значимость внутренних ценностей»**

*Примечание:* Зн. вр – значимость внутренних ценностей; о – очная форма обучения; з – заочная форма обучения.

Отсюда зрелые люди не только приспосабливаются к новому окружению, но и способны активно на нее влиять в соответствии со своими индивидуальными запросами.

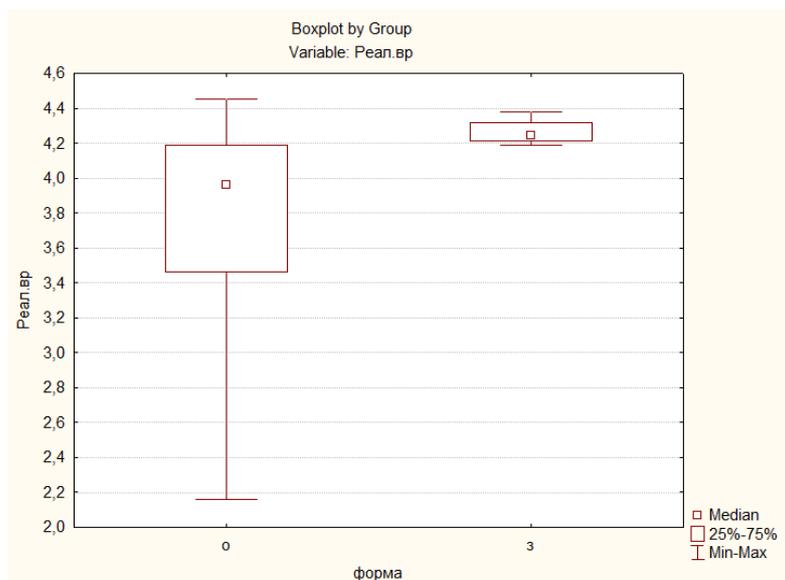
Из данных, представленных на рисунке 3 видно, что реализация внешних ценностей более свойственна студентам заочной формы обучения, а не студентам очной формы.



**Рисунок 3. – Медианы переменной «Реализация внешних ценностей»**

*Примечание:* Реал.вн – реализация внешних ценностей; о – очная форма обучения; з – заочная форма обучения.

Очевидно, что материальное положение и возможности студентов заочной формы гораздо выше, чем у студентов очной формы, т.к. последние только начинают свой профессиональный путь, и он главным образом связан с подготовкой к активной профессиональной деятельности, тогда как студенты заочной формы уже активно в нее включены. Аналогичные результаты можно наблюдать на рисунке 4.



**Рисунок 4. – Медианы переменной «Реализация внутренних ценностей»**

*Примечание:* Реал.вн – реализация внутренних ценностей; о – очная форма обучения; з – заочная форма обучения.

Большая склонность к реализации внешних и внутренних ценностей студентов заочной формы обучения объясняется тем, что в зрелом возрасте люди уже иначе воспринимают реальность и процесс обучения для них является дополнительным социальным пространством. Они обладают определенным жизненным опытом, достигли некоторых результатов в своей профессиональной деятельности, у них сформирован круг общения, и в таких условиях гораздо проще совершать конкретные действия для достижения поставленных целей.

Таким образом, по результатам исследования был выявлен целый ряд значимых различий между студентами очной и заочной форм обучения по показателям ценностных ориентаций, определяемых возрастными особенностями респондентов, их социальным положением и исходящими из этого возможностями.

**Заключение.** В ходе теоретического рассмотрения понятия «ценностные ориентации» выявлено, что они являются структурным элементом личности, без которых невозможно эффективное профессиональное становление личности. Систематизированное осмысление ценностных установок, как своих собственных, так и профессионального социума, представляет собой процесс познания, но в отличие от других видов познания, большая часть требуемых данных содержится внутри самого человека. Окружающий социум может помочь в усвоении особенностей культуры поведения и требований, но окончательный выбор человек всегда делает сам, исходя из своих ценностных ориентаций.

Являясь важнейшей психической характеристикой зрелой личности, ценностные ориентации оказывают существенное влияние на деятельность человека и выражают его сознательное отношение к социальной действительности. Взаимодействуя со всеми компонентами структуры личности, ценностные ориентации находятся в тесной связи с познавательными и волевыми процессами и регулируют реализацию потребностей человека в различных ситуациях.

Наиболее активно ценностные ориентации развиваются в юношеский период, что обусловлено новой жизненной ситуацией и профессиональным становлением. Зрелые люди больше устремлены в свой внутренний мир и поиск путей саморазвития.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы:

– Существуют значимые различия между студентами очной и заочной форм обучения по таким показателям ценностных ориентаций, как: значимость внешних ценностей, значимость внутренних ценностей, реализация внешних ценностей, реализация внутренних ценностей.

– Значимость внешних ценностных ориентаций, которые выражаются в стремлении к материальным благам, высокому социальному статусу, популярности, физической привлекательности, выше у студентов очной формы обучения. У студентов заочной формы выше показатели по шкале «Значимость внутренних ценностей» и «Реализация внешних и внутренних ценностей», что выражается в стремлении к саморазвитию, творчеству и успешно реализуется в повседневной жизнедеятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.
2. Зыкова Н.Ю. Развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов средствами гештальт-терапии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Курск, 2006. – 24 с.

3. Лазурский А.Ф. Классификация личностей / под ред. М.Я. Басова и В.Н. Мясищева. – Издание третье, перераб. – Л.: Гос. изд-во, 1924. – 290 с.
4. Мотков О.И., Огнева Т.А. Методика «Ценностные ориентации» [Электронный ресурс]. – 2008. – URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html> (дата обращения: 03.04.2023).
5. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 398 с.
6. Нартова-Бочавер С.К. Психологическая суверенность как критерий личностной зрелости / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко // Феномен и категория зрелости в психологии. – М.: Смысл, 2007. – С. 149–173.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015. – 720 с.

Поступила 10.04.2024

## COMPARATIVE ANALYSIS OF FEATURES OF VALUE ORIENTATIONS FULL-TIME AND CORRESPONDENCE STUDENTS

*Yu. BRIKSA, O. BELOVA*

*(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)*

*S. SOKOLOVSKAYA*

*(National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky)*

*V. AMPLEEVA*

*(ANO "Akron-Academy Konopleva", Primorsky village, Stavropol district, Samara region)*

*In the context of global transformations affecting the political, economic, cultural and other spheres of life of the population, there is an integration of views, worldviews and values of people. A special group among the population can be identified student youth, whose views, on the one hand, are traditional in nature, as they are formed on the basis of the existing historical experience of the country, and on the other hand, they are influenced by information resources and the prerequisites of the modern era, which inevitably affect the formation of value orientations of the student's personality. This article presents the results of a study of the value orientations of full-time and part-time students, as well as a comparison of the value orientations of the two groups in order to clarify the dynamics and specifics of the influence of different learning environments, taking into account existing professional experience.*

**Keywords:** *students, external value orientations, internal value orientations, adolescence, early adulthood.*

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-70-72

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЗАВИСИМОСТИ И СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА У СТУДЕНТОВ

С.В. ОСТАПЧУК, М.А. БУРЛАКОВА

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

*Представлены результаты изучения созависимой модели поведения и суверенности психологического пространства студентов. При анализе данных было обнаружено, что большинство студентов характеризуются высокой степенью созависимой модели поведения, а также низкими показателями по измерениям суверенности психологического пространства. Исследование подтвердило значимую взаимосвязь созависимости и суверенности психологического пространства студентов.*

**Ключевые слова:** созависимость, суверенность психологического пространства, суверенность физического тела, суверенность территории, суверенность мира вещей, суверенность привычек, суверенность социальных связей, суверенность ценностей.

**Введение.** Созависимость рассматривается многими специалистами как серьезная социальная проблема. Цикл созависимости описывается как отношения, в которых один партнер нуждается в другом, а тот в свою очередь испытывает потребность быть необходимым.

Ш. Вегшейдер-Круз определила созависимость как специфическое состояние, характеризующееся сильной поглощенностью и озабоченностью, а также крайней зависимостью (эмоциональной, социальной, а иногда и физической) от человека или предмета [6]. Согласно подходу Дженей и Берри Уайнхолд, созависимость – это психологическое расстройство, причиной которого является незавершенность одной из наиболее важных стадий развития в раннем детстве – стадии установления психологической автономии [4].

Созависимая личность имеет проблемы с идентичностью, личными интересами или ценностями вне созависимых отношений, имеет трудности с пониманием своих чувств. Созависимые отношения часто ухудшают качество других межличностных отношений, профессиональную карьеру и каждодневные обязанности [6].

Психологическая суверенность – способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанное на обобщенном опыте успешного автономного поведения [3].

**Основная часть.** Цель исследований – выявить взаимосвязь созависимости и суверенности психологического пространства студентов.

В исследовании приняли участие 160 студентов Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой: 80 девушек и 80 юношей. Возраст испытуемых варьировался от 18 до 22 лет. В качестве диагностического инструментария были использованы тест-опросник «Шкала созависимости» Б. и Дж. Уайнхолд в адаптации А.С. Кочарян, Е.В. Фроловой, Н.А. Смахиной; опросник «Суверенность психологического пространства», разработанный С.К. Нартовой-Бочавер.

При изучении созависимости оказалось, что 58% студентов имеют высокую степень созависимой модели поведения, что свидетельствует о постоянной потребности в одобрении окружающих. Индивид с высокой степенью созависимости чувствует себя бессильным что-либо изменить в отношениях, не осознает своих истинных желаний и потребностей и не способен испытывать чувство настоящей близости и любви.

Согласно Б. и Дж. Уайнхолд, 98% взрослого населения страдают от серьезных нарушений, которые связаны с созависимостью [4].

В опроснике «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер описаны следующие измерения суверенности психологического пространства: физического тела, территории, мира вещей, привычек, социальных связей, ценностей [3].

Исходя из полученных результатов, большая часть выборки (58%) имеет низкие показатели по шкалам «Суверенность психологического пространства», что может говорить о некоторой проницаемости границ психологического пространства, т.е. тенденции человека следовать логике обстоятельств и воле других людей.

На следующем этапе исследования была рассмотрена взаимосвязь созависимости и суверенности психологического пространства. Результаты исследования приведены в таблицах 1–7.

Таблица 1. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «Созависимость» и «Суверенность физического тела»

Переменные	$r$	$p$
Созависимость/Суверенность физического тела	-0,39	0,00

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

Из данных таблицы видно, что при использовании коэффициента ранговой корреляции Спирмена уровень значимости  $p < 0,05$ , следовательно, корреляция является значимой. Величина и знак коэффициента корреляции говорят об отрицательной умеренной связи. Следовательно, с повышением созависимости понижается суверенность физического тела.

Таблица 2. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «Созависимость» и «Суверенность территории»

Переменные	$r$	$p$
Созависимость/Суверенность территории	-0,43	0,00

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

При использовании коэффициента ранговой корреляции Спирмена уровень значимости  $p < 0,05$ , следовательно, корреляция является значимой. Величина и знак коэффициента корреляции говорят об отрицательной умеренной связи. Таким образом, с повышением созависимости понижается суверенность территории.

Интересное пилотажное исследование было проведено в городе Бишкек, где оказалось, что 90% созависимых женщин не включают себя в собственную семью. Эти результаты свидетельствуют о том, что психологическая территория человека поглощается психологической территорией созависимого человека и практически прерывает свое суверенное существование [2].

Таблица 3. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «Созависимость» и «Суверенность мира вещей»

Переменные	$r$	$p$
Созависимость/Суверенность мира вещей	-0,49	0,00

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

Согласно данным таблицы 3, можно сделать вывод, что корреляция является значимой. Величина и знак коэффициента корреляции говорят об отрицательной умеренной связи. С повышением созависимости понижается суверенность мира вещей.

Антивирусная компания «Лаборатория Касперского» в 2021 г. проводила исследование, в ходе которого выяснилось, что почти половина (47%) российских респондентов отметили, что они поделились паролем своего смартфона с партнером, 43% опрошенных сообщили доступ к своим аккаунтам в iCloud или Google членам семьи. Около четверти (26%) считают, что допустимо следить за тем, что делает партнер в Интернете с его разрешения [1].

Таблица 4. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «Созависимость» и «Суверенность привычек»

Переменные	$r$	$p$
Созависимость/Суверенность привычек	-0,46	0,00

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

Уровень значимости  $p < 0,05$ , следовательно, корреляция является значимой. Величина и знак коэффициента корреляции говорят об отрицательной умеренной связи. Следовательно, с повышением созависимости понижается суверенность привычек.

Таблица 5. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «Созависимость» и «Суверенность социальных связей»

Переменные	$r$	$p$
Созависимость/Суверенность социальных связей	-0,41	0,00

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

При использовании коэффициента ранговой корреляции Спирмена уровень значимости  $p < 0,05$ , следовательно, корреляция является значимой. Величина и знак коэффициента корреляции говорят об отрицательной умеренной связи. Следовательно, с повышением созависимости понижается суверенность социальных связей.

А.А. Худякова и Н.Л. Плешкова в своих исследованиях отмечают, что созависимые женщины имеют сложности в межличностном взаимодействии и коммуникации с другими людьми, а также низкий уровень ориентации на межличностное взаимодействие и общение [5].

Таблица 6. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «Созависимость» и «Суверенность ценностей»

Переменные	$r$	$p$
Созависимость/Суверенность ценностей	-0,38	0,00

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

Из данных таблицы 6 видно, что при использовании коэффициента ранговой корреляции Спирмена уровень значимости  $p < 0,05$ , следовательно, корреляция является значимой. Величина и знак коэффициента

корреляции говорят об отрицательной умеренной связи. С повышением созависимости понижается суверенность ценностей.

По А.С. Коленовой, чем выше у испытуемых степень проявления созависимости, тем ниже они оценивают свое включение в жизненные процессы, свою степень осознанности течения жизни, уровень контроля своей жизни и проявление воли в этом контроле, испытывая ощущения беспомощности в изменении данных процессов, и хуже относятся к результативности своей жизни, своих достижений и побед [7].

Таблица 7. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «Созависимость» и «Суверенность психологического пространства»

Переменные	<i>r</i>	<i>p</i>
Созависимость/Суверенность психологического пространства	-0,54	0,00

Примечание: *r* – коэффициент корреляции Спирмена; *p* – уровень значимости.

При использовании коэффициента ранговой корреляции Спирмена уровень значимости  $p < 0,05$ , следовательно, корреляция является значимой. Величина и знак коэффициента корреляции говорят об отрицательной умеренной связи. Следовательно, с повышением созависимости понижается суверенность психологического пространства.

**Заключение.** Таким образом, полученные нами данные подтверждаются выводами Б. и Дж. Уайнхолд, что проблема созависимых людей состоит в том, что они не способны определять свои психологические границы – не знают, где заканчиваются их границы и где начинаются границы других людей [4].

Мы предполагаем, что полученные результаты связаны с тем, что созависимость является неким ограничителем внутреннего развития человека, препятствующим его реализации, расходуя большое количество энергии и сил человека на низкоэффективные действия. Созависимые молодые люди сосредоточены на необходимости удовлетворять потребности других и жертвовать своими собственными интересами ради достижения гармонии в отношениях.

Проблемам созависимости необходимо уделить должное внимание, особенно в рамках психологического сопровождения студентов. Это позволит предложить ресурсы и поддержку для развития навыков установления границ и самостоятельного принятия решений и будет содействовать повышению психологического благополучия и суверенности психологического пространства. Суверенная личность является активным субъектом своей жизни, и что, несомненно, поможет ей состояться как личности и профессионалу в будущем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Исследование «Лаборатории Касперского»: половина участников опроса знают пароль от телефона своего партнера [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2021\\_issledovanie-laboratorii-kasperskogo-rochti-polovina-uchastnikov-oprosa-znayut-parol-ot-telefona-svoego-partnyora](https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2021_issledovanie-laboratorii-kasperskogo-rochti-polovina-uchastnikov-oprosa-znayut-parol-ot-telefona-svoego-partnyora) (дата обращения: 05.05.2023).
2. Москаленко В.Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления [Электронный ресурс]. – URL: <https://arhangel.su/wp-content/uploads/2021/07/sozavisimost-i-praktiki-preodoleniya-v-moskalenko.pdf> (дата обращения: 04.04.2023).
3. Нартова-Бочавер С.К. Опросник «Суверенность психологического пространства» – новый метод диагностики личности // Психол. журн. – 2004. – Т. 25, № 5. – С. 77–89.
4. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / пер. с англ. А.Г. Чеславской. – М.: Класс, 2002. – 224 с.
5. Худякова А.А., Плешкова Н.Л. Взаимосвязь представлений о детском опыте и особенностей психологической адаптации у женщин с созависимостью // Науч. исслед. выпускников фак. психологии СПбГУ. – 2015. – Т. 3, № 1. – С. 189–194.
6. Wegscheider-Cruse Sh. Choicemaking: For Co-dependents, Adult Children and Spirituality Seekers // Pompano Beach, Fla.: Health Communications. – 1985. – P. 20.
7. Коленова А.С. Особенности ценностно-смысловой сферы женщин, проявляющих созависимость // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т. 7, № 6. – С. 304–316.

Поступила 25.04.2024

#### RELATIONSHIP OF CODEPENDENCY AND SOVEREIGNTY OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL SPACE

S. ASTAPCHUK, M. BURLAKOVA  
(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

*The article presents the results of studying the codependent model of behavior and the sovereignty of psychological space of students. Analyzing the data, it was found that the majority of the students were characterized by a high degree of codependent behavior pattern, as well as low scores on dimensions of sovereignty of psychological space. The study confirmed the significant relationship between codependency and sovereignty of psychological space of students.*

**Keywords:** codependency, sovereignty of psychological space, sovereignty of physical body, sovereignty of territory, sovereignty of world of objects, sovereignty of habits, sovereignty of social connections, sovereignty of values.

УДК 159.923

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-73-80

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА, МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

С.Э. ПИМЕНОВА

(Полоцкая областная психиатрическая больница)

ORCID <https://orcid.org/0009-0005-3204-9401>

канд. ист. наук, доц. С.В. АНДРИЕВСКАЯ

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3969-4164>

*Анализируется взаимосвязь между эмоциональным интеллектом, личностными особенностями, мотивацией к профессиональному обучению у медицинских работников среднего звена, проходивших профессиональное обучение на курсах повышения квалификации и переподготовки кадров в учреждении образования «Полоцкий государственный медицинский колледж имени Героя Советского Союза З.М. Тусноловой-Марченко». Изучены показатели эмоционального интеллекта, ситуационной мотивации и личностные особенности 101 медицинского работника. Установлено, что существуют взаимосвязи между эмоциональным интеллектом, личностными особенностями, мотивацией к профессиональному обучению у медицинских работников среднего звена.*

**Ключевые слова:** медицинский работник, медицинская сестра, эмоциональный интеллект, личностные особенности, мотивация.

**Введение.** В публикациях современных специалистов в области изучения профессиональной сферы все большее внимание уделяется изучению так называемых «мягких навыков» («гибких навыков») профессионалов [1]. Сегодня конкурентным преимуществом на рынке труда пользуются те профессионалы, у которых хорошо развиты именно «мягкие навыки». Эмоциональный интеллект, представляющий собой ряд способностей: понимание личности, проявляющееся в эмоциях, регулирование эмоционального состояния, адекватные способы реагирования с учетом интеллектуального синтеза и анализа, относят к «мягким навыкам» в профессии, прежде всего типа «человек–человек». Именно к такому типу профессии относятся все медицинские специальности. Для среднего медицинского персонала, который теснее всего общается с пациентами, развитие эмоционального интеллекта – необходимое условие успешного труда.

Одной из значимых проблем для медицинских работников (особенно среднего звена) является мотивация к повышению профессионального уровня, профессиональному обучению и трудовой деятельности вообще. Должный уровень мотивации медицинского персонала может помочь преодолеть многие проблемы современной системы здравоохранения: текучесть кадров, незаинтересованность в результатах труда и др.

Нами было выдвинуто предположение, что эмоциональный интеллект и личностные особенности медицинских работников формируют мотивацию к профессиональному обучению и что существует взаимосвязь между этими психологическими особенностями личности.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью взаимосвязи эмоционального интеллекта и личностных особенностей медицинских работников с мотивацией к профессиональному обучению.

Практическая значимость полученных результатов: полученные данные могут быть использованы для организации работы по развитию эмоционального интеллекта у медицинских работников через формирование стойкой мотивации к профессиональному обучению с учетом личностных особенностей.

**Организация и методы исследования.** *Цель исследования:* выявить взаимосвязи и установить различия в эмоциональном интеллекте, личностных особенностях и мотивации к профессиональному обучению у медицинских работников.

Объект исследования: эмоциональный интеллект, личностные особенности, мотивация.

Предмет исследования: эмоциональный интеллект, личностные особенности, мотивация к профессиональному обучению у медицинских работников.

В соответствии с целью и предметом были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать основные теоретико-эмпирические концепции и подходы к изучению эмоционального интеллекта, личностных особенностей медицинских работников и мотивации к профессиональному обучению и связанные с ними теоретические и экспериментальные проблемы.
2. Определить с помощью психологических методик эмоциональный интеллект, личностные особенности и мотивацию к профессиональному обучению медицинских работников.
3. Установить взаимосвязи между эмоциональным интеллектом, личностными особенностями и мотивацией к профессиональному обучению.

Методы исследования: теоретический (анализ психологической литературы по проблеме исследования), организационный (сравнительный), эмпирический (опрос), обработка данных (количественно-качественный анализ, статистический метод), интерпретационный (структурный).

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между эмоциональным интеллектом, личностными особенностями и мотивацией к профессиональному обучению у медицинских работников.

Методики исследования:

- методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта (опросник EQ) [2];
- «Шкала ситуационной мотивации» (разработан Ф. Гузем, Р. Дж. Валлераном, К. Бланшаром, в адаптации Т.А. Таушановой) [3];
- «Многофакторный личностный опросник FPI» (разработан А.А. Крыловой и Т.И. Ронгинской) [4, с. 159–166].

База исследования: слушатели курсов по повышению квалификации и переподготовке кадров со средним специальным медицинским образованием (медицинские сестры – 99 человек, медицинские братья – 2 человека, всего – 101) – медицинские работники из различных медучреждений Республики Беларусь, обучавшиеся в учреждении образования «Полоцкий государственный медицинский колледж имени Героя Советского Союза З.М. Тусноловой-Марченко».

**Результаты исследования.** На первом этапе исследования была проведена диагностика эмоционального интеллекта у медицинских работников среднего звена с помощью методики Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта. Получены следующие средние значения по шкалам: «Эмоциональная осведомленность» (9,0); «Управление своими эмоциями» (2,4); «Самотивация» (7,9); «Эмпатия» (8,6); «Распознавание эмоций других» (8,7); «Интегративный уровень» (36,7).

Самые высокие показатели у медицинских работников (не считая интегративной шкалы, в которой суммируются баллы всех шкал) по шкале «Эмоциональная осведомленность» (9,09). Диапазон от 8 до 13 баллов указывает на средний уровень эмоциональной осведомленности, у нас получены средние значения – 9,09, следовательно, медицинские сестры достаточно хорошо осознают и понимают свои эмоции.

По интегративной шкале получено среднее значение – 36,7; это соответствует низкому уровню эмоционального интеллекта, т.к. показатели от 39 и менее специалисты-психологи относят к низкому уровню [5].

Также получены данные диагностики по методике «Шкала ситуационной мотивации», разработанной Ф. Гузем, Р. Дж. Валлераном и К. Бланшаром (в модификации А. Реана). Самый высокий показатель у медицинских работников среднего звена показала шкала «Определенное регулирование» (23,1), что может указывать на деятельность медицинских работников ради достижения результата, а не ради получения удовольствия от процесса ее выполнения. Следующие показатели очень близки в значениях: «Внутренняя мотивация» (20,3) и «Внешнее регулирование» (20,2). Внутренняя мотивация предполагает наивысший уровень осознанного поведения. Медицинские работники осознают значимость своей деятельности и несут ответственность за результат. Внутренне мотивированные люди отличаются высокой работоспособностью и личностной вовлеченностью в процесс [6].

Средние показатели внешнего регулирования показывают нам, что работники выполняют профессиональную деятельность, в данном случае обучение, для удовлетворения внешнего запроса, ради получения вознаграждения и избегания наказания. Самые низкие средние значения по шкале «Амотивация» (12,1), т.е. интерес и ощущение значимости учебной деятельности у медицинских работников сохраняется на протяжении всей трудовой деятельности.

После диагностики слушателей курсов повышения квалификации с помощью «Многофакторного личностного опросника FPI» получены следующие средние значения по шкалам: «Невротичность» (5,6); «Спонтанная агрессивность» (3,8); «Депрессивность» (5,0); «Раздражительность» (5,2); «Общительность» (3,3); «Уравновешенность» (6,06); «Реактивная агрессивность» (4,9); «Застенчивость» (6,4); «Открытость» (6,1); «Экстраверсия/интроверсия» (4,9); «Эмоциональная лабильность» (5,2); «Маскулинизм/феминизм» (4,4).

Неожиданно для исследователей наиболее высокие средние значения у медицинских работников получены по шкале «Застенчивость» (6,4), которая отражает предрасположенность к стрессовому реагированию на обычные житейские ситуации, протекающему по пассивно-оборонительному типу. Обычно высокие баллы по данной шкале отражают наличие тревожности, скованности, неуверенности, следствием чего могут быть трудности в социальных контактах. Показательно и то, что наиболее низкие средние значения получены по шкале «Общительность» (3,3), которая характеризует как потенциальные возможности, так и реальные проявления социальной активности. Высокие значения данной шкалы говорят о наличии выраженной потребности в общении, низкие – о трудностях и проблемах в общении и желании его избегать. Безусловно, для профессии типа «человек–человек» это тревожный симптом. Данные диагностики говорят о необходимости психологической работы с испытуемыми по повышению уровня эмоционального интеллекта, развитию навыков коммуникации.

На следующем этапе выявлялись взаимосвязи между эмоциональным интеллектом, личностными особенностями и мотивацией к профессиональному обучению. Корреляционный анализ показал наличие как положительных, так и отрицательных взаимосвязей компонентов эмоционального интеллекта по Холлу с показателями личностных особенностей с помощью опросника FPI у медицинских работников. Рассмотрим эти взаимосвязи (таблица 1).

Таблица 1. – Взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и личностных особенностей у медицинских работников

Переменные	$r_s$	$p$
Невротичность/Управление своими эмоциями	-0,34	0,0003
Невротичность/Саморегуляция	-0,22	0,23
Депрессивность/Эмоциональная осведомленность	-0,20	0,044
Депрессивность/Управление своими эмоциями	-0,43	0,000007
Депрессивность/Самотивация	-0,27	0,005
Раздражительность/Управление своими эмоциями	-0,405	0,000026
Раздражительность/Самотивация	-0,36	0,000212
Застенчивость/Эмоциональная осведомленность	-0,26	0,006
Застенчивость/Управление своими эмоциями	-0,33	0,0007
Застенчивость/Самотивация	-0,35	0,0002
Застенчивость/Эмпатия	-0,25	0,009
Застенчивость/Распознавание эмоций других	-0,31	0,001
Открытость/Управление своими эмоциями	-0,25	0,009
Эмоциональная лабильность/Управление своими эмоциями	-0,42	0,000007
Эмоциональная лабильность/Самотивация	-0,33	0,0006
Эмоциональная лабильность/Распознавание эмоций других	-0,21	0,034

Согласно таблице 1, существует значимая отрицательная взаимосвязь между шкалами «Невротичность» по FPI и «Управление своими эмоциями» по Холлу, т.к.  $p = 0,000397 < 0,05$ . Степень зависимости между переменными  $r = -0,34$ . Следовательно, у испытуемых с высокими показателями по шкале «Невротичность» низкие показатели по шкале «Управление своими эмоциями», т.е. лица с высокой невротичностью плохо управляют своими эмоциями.

Имеется отрицательная взаимосвязь между шкалами «Невротичность» по FPI и «Саморегуляция» по Холлу,  $p = 0,23 < 0,05$ ,  $r = -0,22$ . У медицинских работников с высокими показателями невротичности слабая саморегуляция. И чем выше невротичность, тем ниже саморегуляция.

Мы видим отрицательную взаимосвязь между шкалами «Депрессивность» и «Эмоциональная осведомленность»,  $p = 0,044 < 0,05$ , и это указывает на зависимость данных переменных ( $r = -0,20$ ). Чем выше эмоциональная осведомленность, тем в большей мере испытуемые осведомлены о своем внутреннем состоянии, тем меньше подвержены депрессивности.

Существует отрицательная взаимосвязь между шкалами «Депрессивность» и «Управление своими эмоциями»,  $p = 0,000007 < 0,05$ ,  $r = -0,43$ , т.е. чем выше депрессивность, тем хуже контролируются эмоции. И наоборот, чем выше показатель управления своими эмоциями, т.е. эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость, тем ниже у испытуемых показатель депрессивности.

Выявлена отрицательная взаимосвязь между шкалами «Депрессивность» и «Самотивация»,  $p = 0,005 < 0,05$ ,  $r = -0,27$ , т.е. у лиц с высокой депрессивностью низкая самотивация. Это показатель сниженного управления своим поведением за счет управления эмоциями; испытуемые не склонны брать на себя ответственность в целом и в сфере своей непосредственной деятельности, в данном случае, в обучении.

Присутствует отрицательная взаимосвязь между шкалами «Раздражительность» и «Управление своими эмоциями»,  $p = 0,000026 < 0,05$ ,  $r = -0,405$ , т.е. чем выше раздражительность, тем труднее управлять эмоциями.

Из таблицы видно, что есть значимая корреляционная взаимосвязь между переменными «Раздражительность» и «Самотивация», т.к. уровень значимости  $p = 0,000212 < 0,05$ . Степень зависимости между переменными умеренная,  $r = -0,36$ . Чем испытуемые раздражительнее, тем сложнее им контролировать свое поведение и эмоции.

Прослеживается отрицательная взаимосвязь между показателями «Застенчивость» и «Эмоциональная осведомленность»,  $p = 0,006 < 0,05$ ,  $r = -0,26$ ; «Управление своими эмоциями»,  $p = 0,0007 < 0,05$ ,  $r = -0,33$ ; «Самотивация»,  $p = 0,0002 < 0,05$ ,  $r = -0,35$ ; «Эмпатия»,  $p = 0,009 < 0,05$ ,  $r = -0,35$ ; «Распознавание эмоций других»,  $p = 0,001 < 0,05$ ,  $r = -0,31$ . Чем выше у испытуемых застенчивость, тем ниже эмоциональная осведомленность; более застенчивый человек испытывает повышенную тревожность, мнительность, меньше интересуется и увлекается новизной, познанием собственного внутреннего состояния и других. Чем выше показатели управления своими эмоциями и самотивация, тем ниже показатель застенчивости, испытуемые эмоционально уравновешены и уверены в своем поведении и эмоциях, умеют анализировать, прогнозировать, оценивать. Чем выше показатель застенчивости, тем испытуемые менее общительны, замкнуты, хуже распознают эмоции других в силу своей отгороженности, и наоборот, чем выше показатель распознавания эмоций других, тем лучше они понимают и чувствуют эмоции, и от этого менее застенчивы.

Наблюдается отрицательная взаимосвязь между показателями «Открытость» и «Управление своими эмоциями»,  $p = 0,009 < 0,05$ ,  $r = -0,25$ . Чем выше открытость испытуемых, тем они более уязвимы, обидчивы и, соответственно, хуже управляют своими эмоциями. В силу своей «распахнутости» и искренности часто то же

самое ожидают от других, что может быть ошибочным, а значит, крайне болезненным для них, и вызывать бурную эмоциональную реакцию.

Мы видим отрицательную взаимосвязь между показателями «Эмоциональная лабильность» и «Управление своими эмоциями»,  $p = 0,000007 < 0,05$ ,  $r = -0,42$ ; «Самотивация»  $p = 0,006 < 0,05$ ,  $r = -0,33$ ; «Распознавание эмоций других»,  $p = 0,034 < 0,05$ ,  $r = -0,21$ . Чем выше эмоциональная лабильность, неустойчивость эмоций, демонстративность поведения, тем ниже у испытуемых показатели управления своими эмоциями, распознавания эмоций других и самотивации. Из-за эмоциональной нестабильности, перепадов настроения они испытывают постоянные трудности в проявлении собственных эмоций, в контроле своих эмоций, чувств и поведения, сложности в распознавании эмоций других людей.

Нами выявлены положительные взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта и личностных особенностей у медицинских работников (см. таблица 2).

Таблица 2. – Взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и личностных особенностей

Переменные	$r_s$	$p$
Общительность/Эмоциональная осведомленность	0,27	0,0055
Общительность/Управление своими эмоциями	0,22	0,022
Общительность/Самотивация	0,39	0,00005
Общительность/Эмпатия	0,36	0,0001
Общительность/Распознавание эмоций других	0,48	0,000
Уравновешенность/Эмоциональная осведомленность	0,25	0,01
Уравновешенность/Управление своими эмоциями	0,3	0,002
Уравновешенность/Самотивация	0,23	0,01
Экстраверсия/Интроверсия/Эмоциональная осведомленность	0,2	0,03
Экстраверсия/Интроверсия/Самотивация	0,29	0,002
Экстраверсия/Интроверсия/Распознавание эмоций других	0,23	0,017
Маскулинизм/Феминизм/Эмоциональная осведомленность	0,2	0,04
Маскулинизм/Феминизм/Управление своими эмоциями	0,21	0,03
Маскулинизм/Феминизм/Самотивация	0,22	0,02
Маскулинизм/Феминизм/Распознавание эмоций других	0,24	0,01

Согласно таблице 2, существует положительная взаимосвязь между шкалами «Общительность» и «Эмоциональная осведомленность»,  $p = 0,0055 < 0,05$ ,  $r = 0,27$ . Это означает, что испытуемые с высоким уровнем эмоциональной осведомленности хорошо знают об эмоциях других людей, имеют богатый эмоциональный словарный запас, легко вступают в контакт и умеют высказать об эмоциях и чувствах как своих, так и других. Взаимосвязь общительности и управления своими эмоциями,  $p = 0,022 < 0,05$ ,  $r = 0,22$ , показывает, что чем выше развитие коммуникативных навыков, желание и умение общаться, тем лучше испытуемые управляют собственными эмоциями. «Общительность» и «Самотивация»,  $p = 0,00005 < 0,05$ ,  $r = 0,39$ ; чем больше испытуемые общительны и коммуникабельны, тем больше они проявляют искренние желания в построении собственных целей. «Общительность» и «Эмпатия»,  $p = 0,0001 < 0,05$ ,  $r = 0,36$ ; чем более общительны медицинские работники, тем больше развиты эмпатия, сопереживание, сочувствие и сострадание к людям. «Общительность» и «Распознавание эмоций других»,  $p = 0,000000 < 0,05$ ,  $r = 0,48$ ; испытуемые, имеющие высокие показатели общительности, быстро и легко вступают в контакт с людьми, вызывают симпатию у других, располагают к себе в общении, пациенты доверяют им свои переживания. Благодаря названным качествам такие испытуемые легко распознают чужие эмоции.

Существует положительная взаимосвязь между шкалами «Уравновешенность» и «Эмоциональная осведомленность»,  $p = 0,01 < 0,05$ ,  $r = 0,25$ . Чем больше уровень развития эмоциональной осведомленности, понимания эмоций, чувствования, тем уравновешеннее человек.

Присутствует положительная взаимосвязь между шкалами «Уравновешенность» и «Управление своими эмоциями»,  $p = 0,002 < 0,05$ ,  $r = 0,3$ . Чем лучше медицинские работники справляются со своими эмоциями, адекватно реагируют на различные ситуации на работе и в быту, тем они уравновешеннее.

Также имеется положительная взаимосвязь между шкалами «Уравновешенность» и «Самотивация»,  $p = 0,01 < 0,05$ ,  $r = 0,253$ . Чем больше медицинский работник организован в работе, заинтересован в учебе, чем выше самотивация и адекватнее перспектива на собственное будущее, тем уравновешеннее его характер.

Нами замечена положительная взаимосвязь между шкалами «Экстраверсия/интроверсия» и «Эмоциональная осведомленность»,  $p = 0,03 < 0,05$ ,  $r = 0,2$ , что свидетельствует о том, что чем больше медицинские работники осведомлены в вопросах эмоций, эмоциональности, тем они общительнее, словоохотливее, легче вступают в контакт, т.е. экстравертированы, и наоборот, чем меньше медицинские работники знают об эмоциях, о многообразии их проявлений, тем они более замкнуты, отгорожены, имеют трудности коммуникации, т.е. интровертированы.

Мы обратили внимание на положительную взаимосвязь между шкалами «Экстраверсия/интроверсия» и «Самотивация»,  $p = 0,002 < 0,05$ ,  $r = 0,29$ . Если медицинский работник общителен, легко принимает

решение, готов к риску, любит активную деятельность, не жалуется на монотонный труд, то и самомотивация у таких лиц высокая. И наоборот, если медицинский работник малообщителен, безынициативен, зависим от чужого мнения, не желает выходить из своей зоны комфорта, то показатель самомотивации низкий, такие медицинские работники могут хорошо выполнять должностные обязанности, но без собственной мотивации к этому.

Была выявлена положительная взаимосвязь между шкалами «Экстраверсия/интроверсия» и «Распознавание эмоций других»,  $p = 0,017 < 0,05$ ,  $r = 0,23$ , что может свидетельствовать о том, что медицинские работники, быстро и без каких-либо усилий распознающие эмоции других людей: своих близких и родных, коллег, руководства, пациентов и их родственников, легко вступают в контакт и свободно общаются, и наоборот, чем труднее медицинские работники распознают эмоции других людей, тем сложнее им выстроить диалог как на работе, так и дома, тем более скованно они себя чувствуют, тем ниже коммуникативные навыки. Было выявлено в рамках предыдущего исследования, что коммуникативные навыки зависят от профессионального стажа работы медицинских работников [7, с. 130].

Видна положительная взаимосвязь между шкалами «Маскулинизм/феминизм» и «Эмоциональная осведомленность»,  $p = 0,04 < 0,05$ ,  $r = 0,2$ . Чем выше уровень понимания эмоций, их распознавания, градации на мужские и женские, преобладания эмоций среди мужчин и женщин, тем больше фемининных качеств личности у женщин и маскулинных у мужчин.

Отметим положительную взаимосвязь между шкалами «Маскулинизм/феминизм» и «Управление своими эмоциями»,  $p = 0,03 < 0,05$ ,  $r = 0,21$ . Чем лучше медицинские работники контролируют собственные эмоции в различных жизненных ситуациях, тем выше фемининность у женщин и маскулинность у мужчин, т.е. они умеют распознавать и принимать свою сущность. И наоборот, чем ниже показатели управления своими эмоциями у медицинских работников, тем выше маскулинизм у женщин и феминизм у мужчин. Другими словами, у женщин преобладают такие черты характера, как решительность, грубость, раздражительность, повышенная агрессивность, импульсивность, у мужчин – демонстративность, обидчивость, эмоциональная лабильность, несдержанность и бесконтрольность эмоций.

Положительная взаимосвязь между шкалами «Маскулинизм/феминизм» и «Самомотивация»,  $p = 0,02 < 0,05$ ,  $r = 0,22$ , показывает, что чем выше показатель маскулинности у медицинских работников-женщин, тем выше самомотивация, жажда карьерного роста, лидерства и первенства, доминирование, конкуренция. И наоборот, чем ниже этот показатель у женщин, тем выше показатель фемининности и тем ниже самомотивация. Медицинские работники-женщины с такими показателями больше интересуются собой как личностью, как женщиной-женой-матерью, чем профессиональными достижениями.

Также обнаружена положительная взаимосвязь между шкалами «Маскулинизм/феминизм» и «Распознавание эмоций других»,  $p = 0,01 < 0,05$ ,  $r = 0,24$ . Это позволяет нам понять, что чем выше показатели, тем лучше медицинские работники распознают эмоции других, они более чувствительны к их пониманию, и тем выше фемининность, которая проявляется как мягкость, вежливость, доброта, чуткость, забота, эмпатия.

Корреляционный анализ показал наличие как отрицательных, так и положительных взаимосвязей компонентов ситуационной мотивации по опроснику SIMS с показателями личностных особенностей с помощью опросника FPI у медицинских работников среднего звена (таблица 3). Рассмотрим эти взаимосвязи.

Таблица 3. – Взаимосвязь мотивации к профессиональному обучению и личностных особенностей

Переменные	$r_s$	$p$
Внутренняя мотивация/Депрессивность	-0,29	0,002
Внутренняя мотивация/Эмоциональная лабильность	-0,29	0,002
Определенное регулирование/Невротичность	-0,2	0,03
Определенное регулирование/Депрессивность	-0,32	0,0009
Определенное регулирование/Застенчивость	-0,2	0,04
Определенное регулирование/Эмоциональная лабильность	-0,2	0,03
Внешнее регулирование/Уравновешенность	-0,21	0,03

Из таблицы 3 видно, что существует отрицательная взаимосвязь между шкалами «Внутренняя мотивация» и «Депрессивность»  $p = 0,002 < 0,05$ ,  $r = -0,29$ . Чем выше внутренняя мотивация, тем выше инициативность, проявление творчества в профессиональной и образовательной деятельности и ниже уровень депрессивности (или отсутствует вообще).

Была обнаружена отрицательную взаимосвязь между шкалами «Внутренняя мотивация» и «Эмоциональная лабильность»,  $p = 0,002 < 0,05$ ,  $r = -0,29$ . Это означает, что испытуемые с высокими показателями внутренней мотивацией не склонны к перепадам эмоций, чрезмерной подвижности в настроении.

Выявлена отрицательная взаимосвязь между шкалами «Определенное регулирование» и «Невротичность»  $p = 0,03 < 0,05$ ,  $r = -0,2$ . Чем выше осознанность важности цели обучения и профессионального образования, тем выше личностный результат деятельности и ниже невротичность.

Прослеживается отрицательная взаимосвязь между шкалами «Определенное регулирование» и «Депрессивность»,  $p = 0,0009 < 0,05$ ,  $r = -0,32$ . Чем выше внутреннее регулирование целей и стремление

к результатам деятельности, тем выше внутренняя мотивация и осознание своего поведения и ниже депрессивность.

Существует отрицательная взаимосвязь между шкалами «Определенное регулирование» и «Застенчивость»,  $p = 0,04 < 0,05$ ,  $r = -0,2$ . Чем выше показатель застенчивости, тем больше у таких медицинских работников предрасположенность к стрессовому реагированию на различные жизненные ситуации. Высокие показатели отражают наличие тревожности, скованности, неуверенности, что может создавать трудности в общении и социальных контактах. У них ниже внутренняя мотивация, слабое осознание регулирования целей и получения результатов.

Нами отмечена отрицательная взаимосвязь между шкалами «Определенное регулирование» и «Эмоциональная лабильность»,  $p = 0,03 < 0,05$ ,  $r = -0,2$ . Это означает, что с ростом эмоциональной лабильности повышаются нестабильность, неустойчивость эмоций, возбудимость, раздражительность, учащаются перепады настроения. Как следствие – ниже регулирование внутренней мотивации, постановка целей и анализ профессиональных результатов.

Отметим отрицательную взаимосвязь между шкалами «Внешнее регулирование» и «Уравновешенность»,  $p = 0,03 < 0,05$ ,  $r = -0,2$ . «Уравновешенность» в тесте FPI отражает устойчивость к стрессу, уверенность в себе. Следовательно, медицинские работники, имеющие высокие показатели по шкале «Уравновешенность», менее склонны к внешнему регулированию, т.к. взаимосвязь отрицательная. Низкие показатели уравновешенности свидетельствуют о слабой стрессоустойчивости, неуверенности, пессимистичности и пассивности. Выявлена также положительная взаимосвязь между компонентами ситуационной мотивации и показателями личностных особенностей (таблица 4).

Таблица 4. – Взаимосвязь мотивации к профессиональному обучению и личностных особенностей у медицинских работников

Переменные	$r_s$	$p$
Внутренняя мотивация/Общительность	0,19	0,04

Из таблицы 4 мы видим, что существует положительная взаимосвязь между шкалами «Внутренняя мотивация» и «Общительность»,  $p = 0,04 < 0,05$ ,  $r = 0,19$ . Испытуемые с высоким уровнем внутренней мотивации, целеустремленные, желающие познавать новую информацию, стремящиеся к повышению образовательного уровня, с активной жизненной позицией и высокоразвитой коммуникабельностью, легкостью общения, богатым эмоциональным и словарным запасом чаще всего занимают руководящие должности; в данной группе испытуемых – это старшие медицинские сестры.

**Заключение.** Таким образом, были выявлены как положительные, так и отрицательные взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта по методике Холла с показателями личностных особенностей с помощью опросника FPI у медицинских работников.

К отрицательным взаимосвязям относятся такие показатели, как невротичность и саморегуляция, депрессивность и самомотивация, эмоциональная лабильность и самомотивация, застенчивость и самомотивация. Медицинские работники с высокими показателями невротичности имеют трудности совладения с собственными эмоциями, саморегуляцией. Чем выше эмоциональная осведомленность, тем они лучше ориентированы в собственных эмоциях и менее подвержены стрессу, депрессии, что способствует упорядочиванию внешних условий и управлению эмоциями (своими и чужими) для решения практических задач.

У лиц с высокой депрессивностью низкая самомотивация, снижено управление своим поведением за счет управления эмоциями, испытуемые не склонны брать на себя ответственность в целом и в сфере своей непосредственной деятельности, в данном случае в обучении.

Чем выше раздражительность, тем труднее и сложнее испытуемые управляют своим поведением и эмоциями.

Чем выше открытость испытуемых, тем они более уязвимы, обидчивы и, соответственно, хуже управляют своими эмоциями.

Чем выше эмоциональная лабильность, неустойчивость эмоций, тем ниже у испытуемых показатели управления своими эмоциями, распознавания эмоций других и самомотивации. Из-за эмоциональной нестабильности, перепадов настроения они имеют постоянные трудности в проявлении собственных эмоций, контроле своих эмоций, чувств и поведения, сложности в распознавании эмоций других людей.

Чем выше у испытуемых застенчивость, тем ниже эмоциональная осведомленность. Они испытывают повышенную тревожность, мнительность, меньше интересуются чем-то новым, познанием собственного внутреннего состояния и других.

Чем выше показатели управления своими эмоциями и самомотивация, тем ниже показатель застенчивости; испытуемые эмоционально уравновешены и уверены в своем поведении и эмоциях, умеют анализировать, прогнозировать, оценивать.

Чем выше показатель застенчивости, тем хуже испытуемые распознают эмоции других. В силу своей замкнутости и отгороженности они менее общительные в обсуждении эмоций других и их понимании,

и наоборот, чем выше показатель распознавания эмоций других, тем лучше понимают и чувствуют эмоции, и от этого менее застенчивы.

К положительным взаимосвязям относятся такие показатели, как общительность, эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других.

Медицинские работники с высоким уровнем эмоциональной осведомленности грамотны в эмоциях других людей, имеют богатый эмоциональный словарный запас, легко вступают в контакт и умеют высказать об эмоциях и чувствах как своих, так и чужих.

Чем выше развитие коммуникативных навыков, желание и умение общаться, тем лучше испытуемые управляют собственными эмоциями, тем больше они проявляют желания в построении собственных целей. Чем общительнее медицинские работники, тем больше развита эмпатия, сопереживание, сочувствие и сострадание к другим. Они вызывают симпатию, располагают к себе в общении, пациенты больше доверяют им и делятся своими переживаниями.

Положительная взаимосвязь прослеживается между такими показателями, как экстраверсия/интроверсия с эмоциональной осведомленностью, самомотивацией, распознаванием эмоций других. Чем больше медицинские работники осведомлены в вопросах эмоциональности, тем они общительнее, словоохотливее, легче вступают в контакт, т.е. экстравертированы, и наоборот, чем меньше медицинские работники знают о многообразии эмоций и их проявлениях, тем они более замкнуты, имеют трудности коммуникации, т.е. интровертированы. Если медицинский работник общителен, легко принимает решение, готов к риску, любит активную деятельность, не жалуется на монотонный труд, то и самомотивация у таких лиц высокая. И наоборот, если медицинский работник малообщителен, безынициативен, зависим от чужого мнения, не желает выходить из своей зоны комфорта, то показатель самомотивации низкий. Такие медицинские работники могут хорошо выполнять должностные обязанности, но без собственной мотивации к этому.

Подтверждена положительная взаимосвязь маскулинности/феминности с эмоциональной осведомленностью, управлением своими эмоциями, самомотивацией, распознаванием эмоций других людей. Чем выше показатель маскулинности у медицинских работников-женщин, тем выше самомотивация, жажда карьерного роста, лидерства и первенства, доминирование, конкуренция. И наоборот, чем ниже показатель маскулинности у женщин, тем выше показатель феминности и ниже самомотивация. Медицинские работники-женщины с такими показателями больше интересуются собой как личностью, как женщиной-женой-матерью, чем профессиональными достижениями. Чем выше показатели, тем лучше медицинские работники распознают эмоции других, тем они более чувствительны к пониманию чужих эмоций, и тем выше феминность, которая проявляется как мягкость, вежливость, доброта, чуткость, забота, эмпатия.

Таким образом, гипотеза о наличии взаимосвязи между показателями эмоционального интеллекта и личностными особенностями с различной мотивацией к профессиональному обучению подтверждена частично, т.к. были выявлены как положительные, так и отрицательные взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта по методике Холла с показателями личностных особенностей по опроснику FPI и мотивацией, диагностированной с помощью «Шкала ситуационной мотивации», у медицинских работников.

Результаты данного исследования используются для совершенствования профессионального обучения медицинских работников среднего звена на курсах повышения квалификации и специализации в учреждениях здравоохранения в виде тренинговых занятий по развитию эмоционального интеллекта с коррекцией личностных особенностей и увеличением мотивации через осознание значимости профессии медицинского работника.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Новикова А.В. Дискуссия как средство развития soft skills будущего врача // Медицинский дискурс: вопросы теории и практики: материалы 8-й междунар. науч.-практ. и образовательной конф. / Тверь (9 апр. 2020 г.). – Тверь, 2020. – С. 180–183.
2. Опросник Н. Холла (опросник EQ) (Методика оценки «эмоционального интеллекта») // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2005. – С. 57–59.
3. Таушанова Т.А. Адаптация шкалы ситуационной мотивации // Психол. журнал. – 2013. – № 1–2. – С. 90–94.
4. Батаршев А.В. Психодиагностика пограничных расстройств личности и поведения. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2004. – 320 с.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
6. Guay F., Vallerand R., Blanchard C. On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS) // Motivation and Emotion. – 2000. – Vol. 24, № 3. – P. 175–213. DOI: 10.1023A:1005614228250
7. Пименова С.Э. Эмоциональный интеллект и личностные особенности у медицинских работников с разным профессиональным стажем // Электрон. сб. тр. молодых специалистов Полоц. гос. ун-та им. Евфросинии Полоцкой. Сер. Образование. Педагогика. – 2023. – Вып. 48(118). – С. 129–131.

Поступила 06.05.2024

**RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE,  
MOTIVATION FOR PROFESSIONAL TRAINING AND PERSONALITY CHARACTERISTICS  
OF MEDICAL WORKERS**

**S. PIMENOVA**

*(Polotsk regional psychiatric hospital)*

**S. ANDRIEVSKAYA**

*(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)*

*The relationship between emotional intelligence, personal characteristics, and motivation for professional training among mid-level medical workers who underwent professional training in advanced training and retraining courses at the educational institution Polotsk State Medical College named after Hero of the Soviet Union Z.M. is analyzed. Tusnolobova-Marchenko. The indicators of emotional intelligence, situational motivation and personal characteristics of 101 medical workers were studied. It has been established that there are relationships between emotional intelligence, personal characteristics, and motivation for professional training among mid-level medical workers.*

**Keywords:** *medical workers, nurses, emotional intelligence, personal characteristics, motivation.*

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-81-86

## ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ ВО ВЗАИМОСВЯЗЯХ СТИЛЯ ЮМОРА И АНТИСОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ

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

*Проанализированы различия между студентами – юношами и девушками – в выраженности показателей стиля юмора и антисоциальной креативности, а также в характере взаимосвязей стилей юмора и антисоциальной креативности. Были применены методики «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (М. Ранко, в адаптации Н.В. Мешиковой) и «Опросник стилей юмора» (Р. Мартин, в адаптации Е.М. Ивановой). Для обработки данных использовался метод определения различий между независимыми выборками (U-критерий Манна–Уитни) и метод корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).*

*В ходе исследования были выявлены следующие значимые различия между юношами и девушками: 1) по выраженности стилей юмора: агрессивный стиль юмора преобладает у юношей по сравнению с девушками; 2) по выраженности компонентов антисоциальной креативности: показатели нанесения вреда преобладают у юношей. Наряду с этим определены достоверные взаимосвязи между показателями стилей юмора и антисоциальной креативности: у юношей – значимые положительные умеренные корреляции аффилиативного стиля юмора с ложью, а также с интегральным показателем антисоциальной креативности, между самоуничижительным стилем юмора и ложью; у девушек – ряд положительных умеренных взаимосвязей агрессивного стиля юмора со всеми показателями антисоциальной креативности.*

**Ключевые слова:** стиль юмора, антисоциальная креативность, студенты.

**Введение.** Юмор – неотъемлемая часть существования современных людей, его присутствие можно проследить во многих сферах жизни. Он выступает как средство общения, способ сгладить конфликт или избежать его, наладить дружеские отношения, разрядить обстановку. С его помощью человек может оказывать положительное влияние на других людей, поднять им настроение. Юмор способствует созданию благоприятного климата в коллективе, может выступать как средство психологической защиты. Используя юмор, можно уменьшить восприимчивость к боли, регулировать эмоциональное напряжение, минимизировать уровень стресса [1].

Использование юмора в образовательном учебном процессе вуза способствует позитивному душевному состоянию будущих специалистов, повышает мотивацию и интерес к учебе, уменьшает скуку, снижает тревогу и стресс, укрепляет уверенность, повышает продуктивность и поощряет дивергентное и логическое мышление [6, с. 38].

Выявлено четыре основных стиля использования юмора, таких как аффилиативный, самоподдерживающий, агрессивный, самоуничижительный. Аффилиативный стиль направлен на других и характеризуется доброжелательным отношением к людям. Стиль связан с экстраверсией, открытостью новому опыту, положительными эмоциями, жизнерадостностью, бодростью; с успешными межличностными отношениями, хорошей самооценкой, удовлетворенностью качеством жизни. Самоподдерживающий стиль сосредоточен на себе и помогает сохранять оптимистический взгляд в трудной ситуации. Самоподдерживающему стилю юмора также характерна открытость новому опыту, удовлетворенность качеством жизни, самооценностью, успешность установления межличностных отношений, оптимизм. Агрессивный стиль направлен вовне, связан с агрессией, гневом, враждебностью. К данному стилю относятся сарказм, насмешки, подтрунивание, навязчивые шутки, даже когда это неуместно. Самоуничижительный стиль ориентирован на себя с целью получения расположения других, связан с тревогой и депрессией. Данный стиль предполагает чрезмерно унижающий себя юмор, попытки развлечь других, а также смех с другими при насмешках и унижениях с их стороны. Рассматривается как попытка привлечения к себе внимания и получения одобрения других за счет собственной репутации [2; 3; 4].

Под антисоциальной креативностью понимается решение нелегитимной задачи неправомочными или деструктивными способами, наносящими вред другим людям. Присутствует множество действий, отражающих антисоциальную креативность. К ним можно отнести терроризм, граффити, буллинг, вандализм, мошенничество, коррупция, плагиат в научной деятельности и др.

Понятие креативности вошло в психологию в середине XX в. и использовалось в сочетании «интеллектуальная креативность». Одним из первых о существовании антисоциальной креативности заявил Р. Макларен в 90-х гг. XX века. Он обратил внимание исследователей на то, что следует учитывать намерения человека при создании продукта.

Зарубежные авторы подразделяют антисоциальную креативность на два вида, а именно, вредоносную и негативную, которые выделяются по степени интенциональности нанесения вреда. Выделение данных видов креативности необходимо по причине того, что негативные продукты креативности являются побочными в процессе решения проблем, но нанесение вреда оригинальным способом является сознательным для достижения собственных целей.

Существует несколько подходов к изучению данного феномена, которые основаны на различных аспектах этого явления: 1) функциональный подход, предложенный Д. Кропелем и его коллегами, в основе которого модель креативного продукта с точки зрения инженерии [5]; 2) подход к исследованию антисоциальной креативности путем изучения личностей преступников и ситуаций, которые способствуют реализации вредоносного креативного мышления; 3) исследование феномена в направлении его взаимодействия с угрожающими стимулами.

Важность и актуальность изучения данного феномена заключается в необходимости предвосхищения осуществления актов антисоциальной креативности во избежание нанесения вреда окружающим.

В современной психологии изучение антисоциальной креативности только начинается. Возможно, именно по этой причине нами не обнаружено исследований половых различий во взаимосвязях стиля юмора и антисоциальной креативности. Особенно актуальным для изучения данной взаимосвязи является студенческий возраст, поскольку именно студентам в период формирования их личности присуща высокая степень свободы и независимости, самостоятельность принятия решений и ответственность за них [6, с. 199].

**Основная часть.** Цель исследования – определить половые различия в характере взаимосвязей и выраженности показателей стилей юмора и когнитивно-аффективных свойств личности (антисоциальной креативности и эмоционального интеллекта) у юношей и девушек.

Методы исследования: организационный (сравнительный), эмпирический (опрос), обработка эмпирических данных ( $U$ -критерий Манна–Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена), интерпретационный (структурный).

Для диагностики стилей юмора использовался «Опросник стилей юмора», разработанный Р. Мартином, в адаптации Е.М. Ивановой; для измерения антисоциальной креативности – методика «Поведенческие особенности антисоциальной креативности», разработанная М. Ранко, в адаптации Н.В. Мешковой.

Исследование проводилось на базе Полоцкого государственного университета имени Ефросинии Полоцкой. В состав выборки вошли студенты в возрасте 17–24 года ( $M = 18,80$ ,  $SD = 1,44$ ). Общее количество испытуемых – 92 человека (50 девушек, 42 юноши).

На первом этапе исследования при помощи критерия  $U$ -критерий Манна–Уитни были изучены различия между юношами и девушками по выраженности стилей юмора. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Различия между юношами и девушками по выраженности стилей юмора

Переменная	Сумма рангов		$U$ -критерий Манна–Уитни	Уровень значимости
	юноши	девушки		
Аффилиативный стиль юмора	1938,5	2339,5	1035,5	0,91
Самоподдерживающий стиль юмора	2098,5	2179,5	904,5	0,25
Агрессивный стиль юмора	2223,5	2054,5	779,5	0,03
Самоуничижительный стиль юмора	2019,00	2259,00	984,00	0,60

Как видно из таблицы 1, на достоверном уровне юноши и девушки различаются по выраженности агрессивного стиля юмора, т.к.  $p \leq 0,05$ . Далее для сравнения медиан рассмотрим «ящичную» диаграмму переменной «агрессивный стиль юмора» у испытуемых женского и мужского пола (рисунок 1).

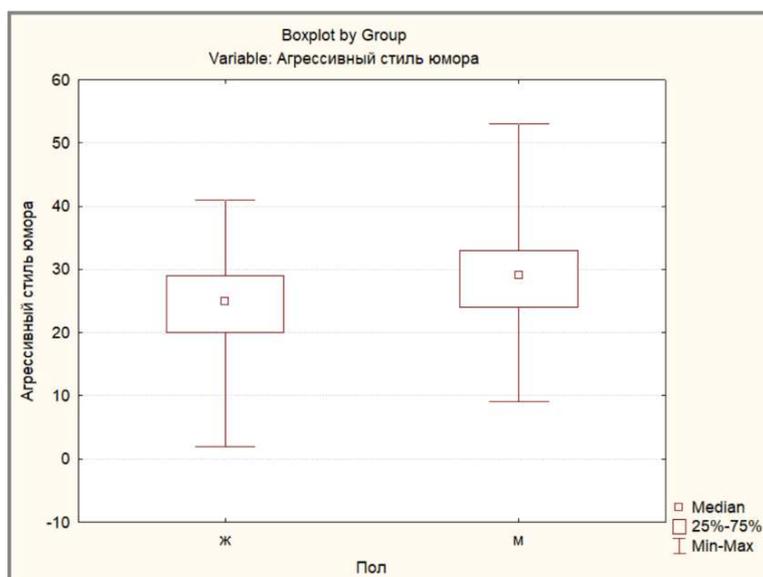


Рисунок 1. – Медианы агрессивного стиля юмора у юношей и девушек

Примечание: ж – девушки, м – юноши.

Агрессивный стиль юмора преобладает у юношей по сравнению с девушками (см. рисунок 1).

Полученные результаты согласуются с результатами исследования Е.М. Ивановой, осуществленного при адаптации опросника стилей юмора Мартина, согласно которому юноши на достоверном уровне более склонны к использованию агрессивного стиля юмора, чем девушки [4]. Мужчины в большей степени склонны шутить, подтрунивать, поддразнивать, оскорблять и получают большее удовольствие от шуток и анекдотов на агрессивные и сексуальные темы. Шутки такого рода чаще унижают женщин и выставляют их объектом насмешки. Оскорбление является одной из наиболее очевидных форм вербальной агрессии в ряду таких форм, как угроза, насмешка, порицание, упрек, обвинение, жалоба, сплетня и т.д. [8, с. 155–156]. Мужчины чаще женщин используют грубые и злые шутки, чтобы привлечь к себе внимание, произвести впечатление и построить себе положительный образ в глазах других. Кроме того, в мужских группах чаще, чем в женских, наблюдается поддразнивание [9, с. 210–211].

Женщинам больше нравится «бессмысленный» юмор. По Е.П. Ильину [9], женщины чаще мужчин используют юмор (например, смешные случаи из жизни) с целью добиться сближения с партнером и установить контакт в группе.

На втором этапе исследования при помощи *U*-критерия Манна–Уитни изучены различия между юношами и девушками по показателям антисоциальной креативности (таблица 2).

Таблица 2. – Различия между юношами и девушками по показателям антисоциальной креативности

Переменная	Сумма рангов		<i>U</i> -критерий Манна–Уитни	Уровень значимости
	юноши	девушки		
Нанесение вреда	2205,5	2072,5	797,5	0,04
Ложь	2038,5	2239,5	964,5	0,50
Злые шутки	1986,5	2291,5	1016,5	0,80
Интегральный показатель антисоциальной креативности	2092,00	2186,00	911,00	0,27

Исходя из данных, представленных в таблице 2, на достоверном уровне юноши и девушки различаются по показателю «нанесение вреда», т.к.  $p \leq 0,05$ . Учитывая, что для сравнения медиан используется непараметрический метод, рассмотрим «ящичную» диаграмму переменной «нанесение вреда» у испытуемых женского и мужского пола (рисунок 2).

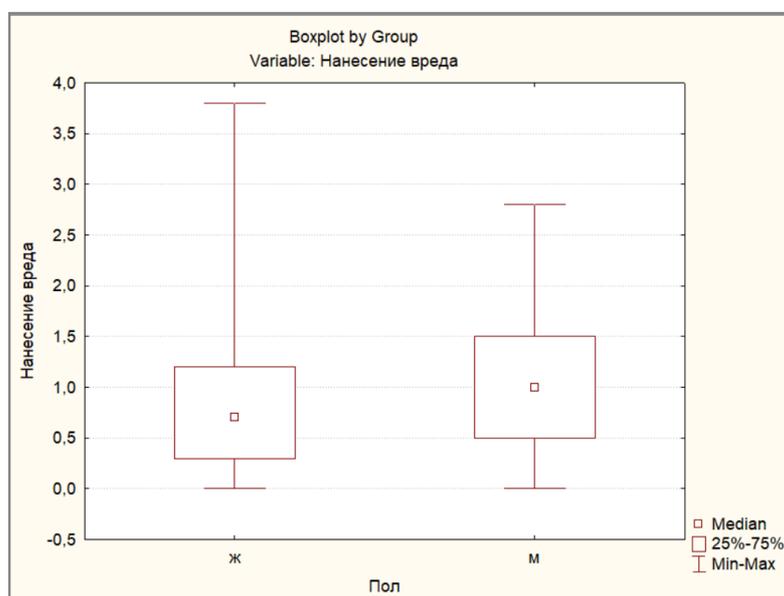


Рисунок 2. – Медианы переменной «нанесение вреда» у юношей и девушек

Примечание: ж – девушки, м – юноши.

Из рисунка 2 видно, что нанесение вреда в большей степени свойственно юношам, чем девушкам. Оно проявляется в вербальной и физической агрессии. Согласно исследованию Т.В. Нечепуренко, юноши значительно более подвержены влиянию эгоцентрических мотивов, побуждающих к агрессии, таких как неприятие другого человека, стремление показать свою силу и власть, излишняя подозрительность, намерение проучить, наказать обидчика за содеянное [10]. Мужчины относятся к агрессии как к инструменту, рассматривая ее как модель поведения, к которой прибегают для получения разнообразного социального и материального вознаграждения.

Определено, что, чем более склонен юноша расценивать агрессивность как нечто неконтролируемое, предопределенное и инстинктивно обусловленное, тем более он склонен к ней прибегать как к средству регуляции отношений с другими людьми. Чем более склонен молодой человек расценивать агрессивность как ненависть, нетерпимость, проявление стремления причинить зло другим людям, тем с большей готовностью он прибегает к вербальной агрессии. Физическую агрессию юноши проявляют, если агрессия кажется неконтролируемой и инстинктивно обусловленной, если ответственности за нее они приписывают внешним обстоятельствам. Мужчины чувствуют за собой право выражать агрессию и берут на себя ответственность за нее тем более явно, чем сильнее, по их мнению, среда провоцирует их на агрессивный ответ. Чем больше выгод в различных сферах жизнедеятельности через агрессивное поведение получает мужчина, тем скорее он приписывает ответственность за собственную агрессию провокации окружающей среды [10].

Еще одно объяснение выявленных различий состоит в том, что мужчины в меньшей степени испытывают чувство вины и тревоги.

Женщины, напротив, более обеспокоены тем, чем агрессия может обернуться для них самих, например, возможностью получить отпор со стороны жертвы [11].

На третьем этапе исследования с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена был проведен корреляционный анализ переменных стиля юмора и антисоциальной креативности отдельно на выборке юношей и на выборке девушек (таблица 3).

Таблица 3. – Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена переменных «стиль юмора» и «антисоциальная креативность» на выборке юношей и на выборке девушек

Переменные		Юноши		Девушки	
стиль юмора	антисоциальная креативность	$r_s$	$p$	$r_s$	$p$
Аффилиативный	Нанесение вреда	0,13	0,40	0,03	0,82
	Ложь	0,56	$p < 0,001$	0,17	0,31
	Злые шутки	0,24	0,12	-0,10	0,48
	Интегральный показатель антисоциальной креативности	0,32	0,04	0,01	0,92
Самоподдерживающий	Нанесение вреда	-0,12	0,42	0,07	0,62
	Ложь	0,01	0,94	0,14	0,34
	Злые шутки	-0,04	0,77	0,13	0,35
	Интегральный показатель антисоциальной креативности	-0,00	0,95	0,06	0,67
Агрессивный	Нанесение вреда	0,08	0,60	0,52	$p < 0,001$
	Ложь	0,04	0,80	0,44	$p < 0,001$
	Злые шутки	0,26	0,10	0,53	$p < 0,001$
	Интегральный показатель антисоциальной креативности	0,11	0,48	0,52	$p < 0,001$
Самоуничижительный	Нанесение вреда	0,04	0,77	0,23	0,10
	Ложь	0,36	0,02	0,20	0,17
	Злые шутки	0,21	0,17	0,22	0,12
	Интегральный показатель антисоциальной креативности	0,25	0,10	0,25	0,07

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

Далее мы сравнили полученные значимые корреляции для определения различий в их характере между выборками. Юноши и девушки различаются по всем обнаруженным значимым корреляциям (см. таблицу 3).

Рассмотрим взаимосвязи стилей юмора с переменными антисоциальной креативности на выборке юношей.

У юношей наблюдается значимая положительная умеренная взаимосвязь аффилиативного стиля юмора и лжи ( $p < 0,001$ ), у девушек указанная корреляция не выявлена ( $p > 0,05$ ). Это означает, что чем больше выражен у юношей аффилиативный стиль юмора, тем более они склонны ко лжи. Предполагается, что представители данного стиля юмора могут использовать ложь в шутках для получения большего эффекта от них. Для юношей характерна ложь, создающая желаемый имидж, способствующая достижению уверенности в себе; ложь из корыстных побуждений, приносящая удовольствие. Девушки используют ложь, которая носит оправдываемый ситуативный характер; самообман для достижения уверенности в себе [12, с. 109].

У юношей наблюдается значимая положительная умеренная взаимосвязь аффилиативного стиля юмора и интегрального показателя антисоциальной креативности ( $p < 0,05$ ). Чем более выражен аффилиативный стиль юмора у юношей, тем более они склонны к антисоциальной креативности. У девушек подобная тенденция не выражена. Принимая во внимание, что аффилиативный юмор склонен к использованию лжи, не исключено, что представители данного стиля юмора могут перейти к использованию агрессивного стиля. К агрессии и агрессивному стилю юмора более склонны юноши [4].

На выборке юношей обнаружена положительная умеренная взаимосвязь самоуничижительного стиля юмора и лжи ( $p < 0,05$ ). Это означает, что чем более выражен самоуничижительный стиль юмора, тем в большей степени юноши склонны ко лжи. На выборке девушек данная взаимосвязь не обнаружена ( $p > 0,05$ ). Представители данного стиля юмора нацелены на получение расположения других людей путем унижения себя. Предполагается, что правдивых шуток для унижения может быть недостаточно, и человек может солгать в них, чтобы результат был очевиден. Индивид способен шутить и лгать даже в ущерб собственной репутации. Мужчинам, как правило, легче, чем женщине, продвинуться по карьерной лестнице, получить должности повыше, поэтому присутствует вероятность того, что девушки не рассматривают получение уважения со стороны других людей путем унижения себя. Подобный способ может привести к ущербу и потере репутации, которую женщине в профессиональной сфере вернуть труднее, чем мужчине.

У девушек наблюдаются положительные умеренные взаимосвязи агрессивного стиля юмора с нанесением вреда, ложью и злыми шутками ( $p < 0,001$ ). У юношей данные взаимосвязи не обнаружены ( $p > 0,05$ ). Это означает, что чем более выражен агрессивный стиль юмора у девушек, тем более они склонны к нанесению вреда, злым шуткам и лжи. Критика, унижения, оскорбления, злые шутки, манипулирование, шантаж могут использоваться с целью мести обидчикам, наказания провинившихся, избавления от тех, кто мешает осуществлению планов по возвышению себя. В целях манипулирования, поддразнивания и насмешек человек может использовать ложь для получения более впечатляющего эффекта от сказанного. Девушкам легче оказать подобное влияние на других людей, т.к. у них на более высоком уровне развит межличностный эмоциональный интеллект и его компоненты (у юношей более развит внутриличностный эмоциональный интеллект и его компоненты) [13]. Агрессию и гнев у девушек, характерные для данного стиля юмора, можно объяснить процессом формирования гендерной идентичности. Ролевое поведение мужчин и женщин начинает размышаться, в результате чего каждый пол приобретает характеристики противоположного, и это влияние распространяется на все сферы жизнедеятельности.

На выборке девушек обнаружена положительная умеренная взаимосвязь агрессивного юмора и интегрального показателя антисоциальной креативности ( $p < 0,001$ ). У юношей данная взаимосвязь не обнаружена ( $p > 0,05$ ). Это означает, что чем выше выраженность агрессивного стиля юмора, тем больше вероятность проявления антисоциальной креативности.

Важную роль в антисоциальной креативности играет враждебность – когнитивный компонент агрессии. Высокий уровень враждебности у человека является индикатором возможного наличия негативного креативного потенциала [14, с. 36]. Враждебность проявляется в насмешках, подшучиваниях и прочих проявлениях данного стиля юмора. Агрессия и враждебность могут возникать из-за ощущения угрозы, несправедливости, чувства беспомощности. Организм человека в кратчайшие сроки пытается предпринять все меры, чтобы обеспечить защиту, и поднимает уровень тестостерона в крови. При избытке гормона человек становится более вспыльчивым, раздражительным. Предполагается, что ощущение угрозы и чувство беспомощности чаще испытывают девушки, т.к. они физически слабее. Кроме того, проявление несправедливости более заметно в сторону женщин, что можно проследить на протяжении всего хода истории.

**Заключение.** Таким образом, обнаружены достоверные различия между юношами и девушками по выраженности переменной «агрессивный стиль юмора», которая преобладает у юношей в отличие от девушек. Составляющая антисоциальной креативности «нанесение вреда» также преобладает на мужской выборке.

На исследуемых выборках были определены различия в характере взаимосвязей между стилями юмора и компонентами антисоциальной креативности: у юношей обнаружены значимые положительные умеренные корреляции аффилиативного стиля юмора с ложью, а также с интегральным показателем антисоциальной креативности, между самоуничижительным стилем юмора и ложью; у девушек был обнаружен ряд положительных умеренных взаимосвязей агрессивного стиля юмора со всеми показателями антисоциальной креативности (нанесение вреда, ложь, злые шутки, интегральный показатель антисоциальной креативности).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Джелиева З.Т., Быдтаева Э.Л. Юмор как средство успешной коммуникации // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. № 4. – С. 1–3.
2. Самоуничижительный юмор в России и особенности стилей юмора москвичей / Е.М. Иванова, О.В. Митина, Е.А. Стефаненко и др. // Сиб. психол. журн. – 2014. – № 51. – С. 163–175.
3. Буенок А.Г. Психологический анализ предпочитаемых стилей юмора в управленческой деятельности // Сиб. психол. журн. – 2012. – № 45. – С. 60–64.
4. Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина / Е.М. Иванова, О.В. Митина, А.С. Зайцева и др. // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. № 2. – С. 71–85.
5. Cropley A. J. Creativity and cognition: Producing effective novelty // Roper Review. – 1999. – V. 21. – P. 253–260.
6. Алланазаров Е.К. Причины возникновения девиантного поведения среди студентов высших учебных заведений // Вестн. науки. – 2023. – Т. 4, № 5(62). – С. 197–201.
7. Гельман В.Я. Использование юмора в процессе обучения // Современное образование. – 2021. – № 4. – С. 38–46.
8. Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия. – М.: КомКнига, 2006. – 360 с.

9. Ильин Е.П. Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.: ил. – (Мастера психологии).
10. Нечепуренко Т.В. Гендерная специфика структуры агрессивности студентов // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. – 2008. – № 2. – С. 71–78.
11. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
12. Служаева В.Ю. Гендерная мотивация психологии лжи в подростковом и юношеском возрасте // Вестн. магистратуры. – 2014. – Т. 1, № 3(30). – С. 105–110.
13. Митрюшина Н.Б. Особенности эмоционального интеллекта в юношеские годы (к постановке проблемы) // Вестн. ПГГПУ. Сер. Психология и педагогика. – 2020. – № 1. – С. 109–113. DOI: 10.24411/2308-7218-2020-10112
14. Адаптация опросника «Поведенческие особенности асоциальной креативности» / Н.В. Мешкова, С.Н. Ениколопов, О.В. Митина и др. // Психол. наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 6. – С. 25–40. DOI: 10.17759/PSE.2018230603

Поступила 06.05.2024

## GENDER DIFFERENCES IN THE CORRELATION BETWEEN HUMOR STYLE AND ANTISOCIAL CREATIVITY IN STUDENTS

**A. POKORO, I. ANDREYEVA**  
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

*The differences between students - boys and girls - in the expression of indicators of humor style and antisocial creativity, as well as in the nature of the relationship between humor style and antisocial creativity were analyzed. The following methods were used «Behavioral features of antisocial creativity», developed by M. Ranko, adapted by N.V. Meshkova, «Questionnaire of humor styles», developed by R. Martin, adapted by E.M. Ivanova. For data processing we used the method of determining the differences between independent samples Mann-Whitney U-criterion and the method of correlation analysis (Spearman's rank correlation coefficient).*

*The study revealed the following significant differences between boys and girls: 1) in the expression of humor styles: aggressive humor style prevails in boys compared to girls; 2) in the expression of components of antisocial creativity: indicators of inflicting harm prevail in boys. Along with this, reliable correlations between the indicators of humor styles and antisocial creativity were determined: in young men significant positive moderate correlations of affiliative style of humor with lying, as well as with the integral indicator of antisocial creativity, between self-deprecating style of humor and lying were found; in girls a number of positive moderate correlations of aggressive style of humor with all indicators of antisocial creativity were found.*

**Keywords:** *humor style, antisocial creativity, students.*

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-87-92

## ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ЦВЕТОТИПОМ ПОВЕДЕНИЯ И СЕКСУАЛЬНЫМИ УСТАНОВКАМИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

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

*Проанализированы взаимосвязи типов цветового поведения с сексуальными установками на выборке студентов отдельно для юношей и девушек. Использовался тест Г.Э. Бреслава на определение типа цветового поведения и опросник Г. Айзенка на выявление установок к сексу. Для обработки данных применялся метод корреляционного анализа Спирмена.*

*В ходе исследования у девушек выявлены следующие значимые слабые и умеренные корреляции переменных типов цветового поведения с установками к сексу: 1) показатели синего цветотипа поведения обнаруживают отрицательную взаимосвязь с «дозволенностью» и положительную с «целомудрием»; 2) показатели красного цветотипа поведения – положительные взаимосвязи с «реализованностью», «порнографией», «сексуальной возбудимостью», «физическим сексом» и «агрессивным сексом», а также отрицательную с «целомудрием»; 3) показатели желтого хроматипа поведения – положительные корреляции с «реализованностью», «сексуальной возбудимостью» и «физическим сексом»; 4) показатели зеленого цветотипа поведения – отрицательную взаимосвязь с «отвращением к сексу» и положительную с «сексуальной возбудимостью».*

*На мужской выборке студентов: 1) с синим цветотипом поведения обнаружена отрицательная взаимосвязь с «реализованностью»; 2) с красным хроматипом поведения – отрицательная корреляция с «сексуальной застенчивостью» и положительная с «физическим сексом»; 3) с желтым цветотипом поведения – положительные взаимосвязи с «реализованностью» и «физическим сексом», а также отрицательная с «сексуальной застенчивостью»; 4) с зеленым цветотипом поведения – положительная взаимосвязь с «реализованностью».*

**Ключевые слова:** цветотип поведения, сексуальные установки, студенты.

**Введение.** Описание, объяснение и предсказание человеческого поведения все еще является одной из самых изучаемых сфер психологии. Ученые классифицируют поведение человека по самым разнообразным основаниям, будь это темперамент, особенности культуры, активность/пассивность личности, возраст фиксации либидо или же уровень содержащихся в организме гормонов. Одной из таких классификаций является разделение людей на несколько типов цветового поведения. Как следует из названия, в основе систематизации – цвет. Данное направление не получило такого широкого распространения, как, например, характеристика типов темперамента, поэтому исследования в данной области немногочисленны.

Психология цвета изучает законы воздействия цвета на поведение человека, его эмоции и мышление, сознание и подсознание [1, с. 7]. Г.Э. Бреслав создал свою цветовую классификацию, основываясь не на внешних характеристиках человека, включающих оттенки глаз, кожи и волос, а полагаясь на цели, на достижение которых направлено поведение человека.

Согласно Г.Э. Бреславу, существует четыре типа цветового поведения: синий, зеленый, красный и желтый. У «синих» людей преобладают две цели: найти защиту и избежать одиночества. Такие личности пассивны, чрезмерно чувствительны, обидчивы, пессимистичны, сдержаны и тактичны. Среди внешних проявлений можно отметить медлительность в действиях, скованность в мимике, тихую речь. «Зеленый» тип стремится к собственной значимости, титулам, званиям и власти. Они энергичны, настойчивы, целеустремленны, старательны и предприимчивы. Для них характерны закрытые позы и различные знаки агрессии. Цель «красных» – получение возбуждения и раздражения. Им присущи вспыльчивость, агрессивность, возбудимость, эмоциональность и резкость. Внешне наблюдаемые признаки: язык часто облизывает губы, руки постоянно находятся в движении, речь беглая, голос громкий. Цель «желтый» – свобода и независимость. Люди данного хроматипа поведения общительны, открыты, оптимистичны, легко идут на контакт и без труда обзаводятся новыми знакомствами. Они оживленно говорят, их движения отличаются грациозностью, а руки все время стремятся к какому-либо действию.

Что касается сексуальных установок, то стоит отметить изменения в сексуальных тенденциях за последние десятилетия. Для настоящего времени характерны социальное и моральное принятие добрачной сексуальности и сожителства, сужение сферы запретного в культуре, рост общественного интереса к эротике, более раннее начало сексуальной жизни. Но данные тенденции стали проявляться только ближе к концу XX столетия, до этого тема секса была под строгим запретом. В связи с этим психология секса изучена недостаточно, а исследования по различным направлениям сексологии ограничены.

К мало разработанной тематике исследований можно отнести и сексуальные установки – отношение к сексу, представление о допустимых и недопустимых нормах сексуального поведения для себя и других. Выявлено три основных вида сексуальных установок: 1) традиционные установки: единственная функция секса – зачатие ребенка; 2) реляционные установки: секс как инструмент поддержания близких отношений; 3) рекреационные установки: секс выступает в качестве средства получения удовольствия [2].

Сегодня изучение сексуальных установок как никогда важно, т.к. сексуальная удовлетворенность признается одним из главных факторов удовлетворенности браком и его прочности [3, с. 41–48]. Однако в связи с консервативными взглядами и неловкостью, которую чувствуют люди, обсуждая тему секса, информации по данной теме недостаточно.

**Основная часть.** *Цель исследования* – выявить половые различия в степени выраженности и во взаимосвязи типов цветового поведения и сексуальных установок у студентов.

Гипотеза исследования – показатели цветотипов поведения и сексуальных установок различным образом взаимосвязаны в зависимости от пола респондентов.

Для проведения эмпирического исследования был использован метод опроса. Применялась батарея методик в следующем составе: «Тест на определение типа цветового поведения» Г. Бреслава, «Опросник установок к сексу» Г. Айзенка. Обработка статистических данных совершалась при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Исследование проводилось на базе Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой. В состав выборки вошли студенты в возрасте 17–24 лет ( $M = 18,8$ ;  $SD = 1,47$ ). Объем выборки 90 человек (43 юноши и 47 девушек).

На первом этапе исследования мы выявили значимые корреляции между типами цветового поведения и сексуальными установками отдельно на выборке девушек и выборке юношей. Значимые корреляции ( $p \leq 0,05$ ), выявленные на выборке юношей, представлены на рисунке 1, на выборке девушек – на рисунке 2.

Согласно данным, отображенным на рисунках, у юношей и девушек показатели красного цветотипа поведения образуют умеренную положительную корреляцию с «физическим сексом»; одна и та же взаимосвязь наблюдается у представителей обоих полов между показателями желтого цветотипа поведения и «реализованностью» (у юношей – умеренная положительная, у девушек – слабая положительная), а также «физическим сексом» (в том и в другом случаях взаимосвязь умеренная положительная). Остальные взаимосвязи специфичны для каждой выборки, они будут рассмотрены ниже.

У девушек выявлена умеренная отрицательная взаимосвязь показателей синего цветотипа с «дозволенностью» (терпимостью). В мужской выборке такая взаимосвязь не установлена. Это говорит о том, что чем более выражен синий цветотип поведения у девушек, тем более серьезно они относятся к половым связям. Объяснить данный феномен можно с помощью слабых защитных механизмов, характерных для изучаемого цветотипа поведения. Такие люди боятся быть брошенными и ненужными, вследствие чего со всей ответственностью относятся к выбору окружения и партнеров. На наш взгляд, полученные результаты могут быть связаны с многовековыми устоями. В прежние времена невеста обязана была соблюдать целомудрие. Девственность ценилась настолько высоко, что было настоящим бедствием лишиться ее, не вступив в брак. В этом случае «нечистую» невесту могли вернуть родителям, подвергнуть публичному осмеянию или телесному наказанию, а в некоторых странах приговорить к смерти [4, с. 63]. Но для юношей иметь множество половых связей было допустимо. Это не было наказуемо, как в случае с женщинами. Следовательно, их отношение к сексу менее серьезно.

У юношей показатели синего цветотипа поведения образуют умеренную отрицательную корреляцию с «реализованностью» (удовлетворенностью). Иными словами, чем более представлен этот хромотип поведения у представителей мужского пола, тем в большей мере они разочарованы своей сексуальной жизнью. У девушек такой взаимосвязи не наблюдается. Различие во взаимосвязях нами трактуется следующим образом: юноши априори больше нуждаются в сексе, т.к. сексуальное желание и активность зависят от тестостерона, содержание которого в крови мужчин в несколько раз выше, чем у женщин. Но из-за своей пассивности, робости и обидчивости «синим» непросто найти сексуального партнера. Девушкам легче перенести сексуальную пассивность, т.к. их престиж не зависит от количества половых партнеров, как это часто бывает у юношей, и их желание не так сильно в связи с определенным природой количеством гормонов. Юношам тяжело справиться с бездействием в этой сфере, вследствие чего и проявляется сексуальная неудовлетворенность.

Анализируя особенности синего хромотипа, следует отметить еще одну корреляцию, которая присутствует у девушек: умеренная положительная взаимосвязь показателей данного типа поведения с «целомудрием». Эти результаты свидетельствуют, что представительницы синего хромотипа воздерживаются от проявлений сексуальности, не любят думать на тему секса, не склонны вести активную половую жизнь. Представленные результаты мы уже объясняли ранее: «синие» всегда стремятся построить отношения на уровне чувств, расценивая сексуальные действия как нечто пошлое и поверхностное. Наличие указанной взаимосвязи у представителей женского пола и отсутствие у мужского объясняется следующим образом: для юношей первый сексуальный опыт – это приобретение. Это талисман, который указывает путь в будущее; однако не в смысле сердцевинного аспекта самости, а как одна из эмблем мужских способностей. Для девушек невинность – это нечто, рассматриваемое как данность (которую, как правило, нужно сохранять до брака). Для большинства вопрос состоит не в том, воспользоваться или нет ранним сексуальным опытом, а в том, как выбрать правильные обстоятельства и время. Юноши ждут этого события, ускоряя сексуальную инициативу, девушки – «замедляя» ее [5, с. 74].

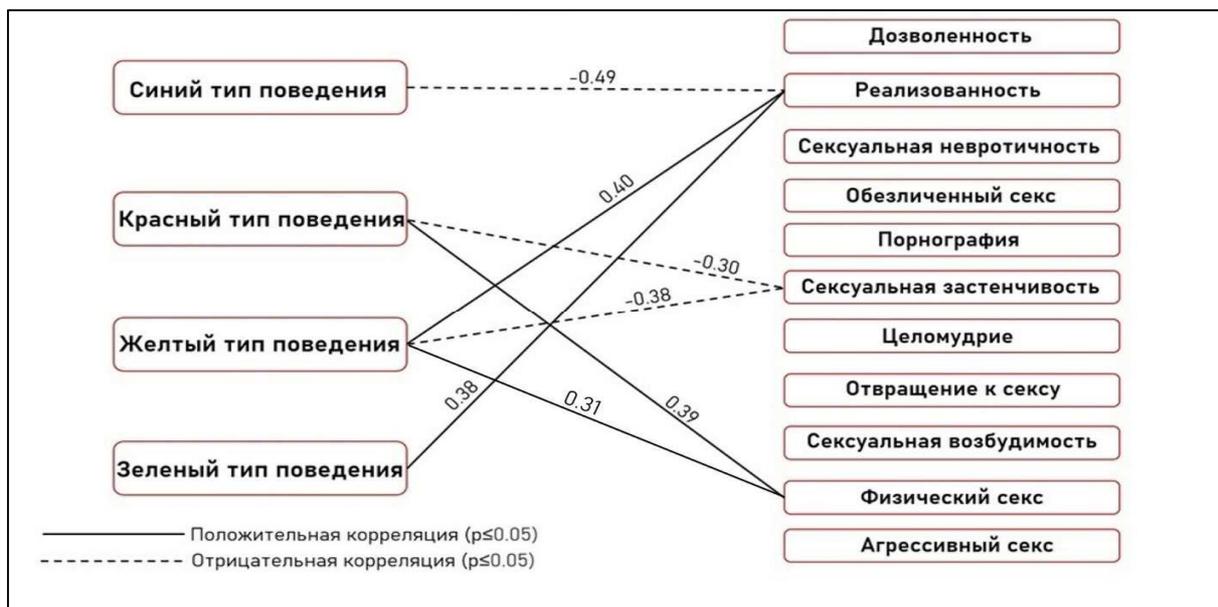


Рисунок 1. – Корреляционная плеяда взаимосвязи показателей цветových типов поведения и сексуальных установок у юношей

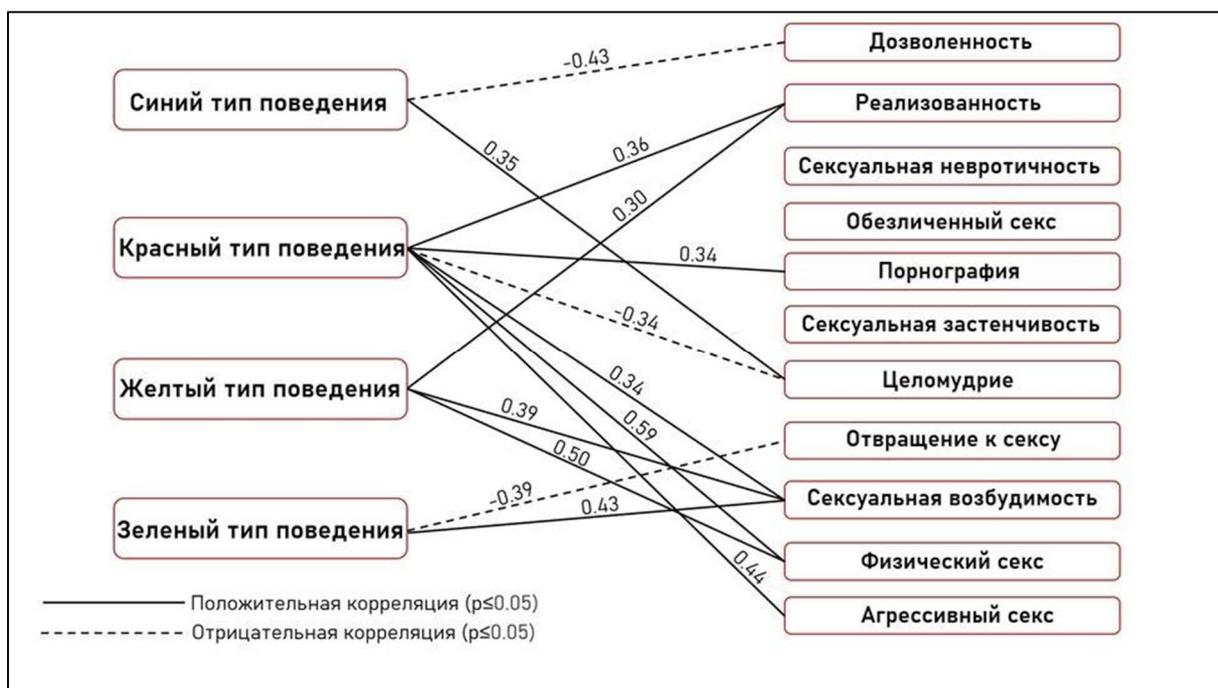


Рисунок 2. – Корреляционная плеяда взаимосвязи показателей цветových типов поведения и сексуальных установок у девушек

У девушек наблюдается умеренная положительная взаимосвязь показателей красного хромотипа с «реализованностью» (удовлетворенностью). У «красных» юношей такой корреляции не обнаружено. Наличие данной взаимосвязи у представителей женского пола и отсутствие у мужского говорит о полной удовлетворенности сексуальной жизнью первых и неоднозначности у вторых (ни положительной, ни отрицательной взаимосвязи выявлено не было). Это может быть обосновано тем, что многие юноши тщательно скрывают свои плотские, неприличные желания (обильность таких мыслей объясняется постоянным стремлением к возбуждению красного цветотипа поведения), вследствие чего не получают должного удовлетворения, стараясь в первую очередь доставить удовольствие партнерше. Благодаря такому «преклонению» девушки с красным типом поведения чувствуют наслаждение от полового акта.

У девушек отмечается умеренная положительная взаимосвязь с показателями красного цветотипа поведения с «порнографией». Это значит, что чем больше данный цветотип поведения выражен у студенток, тем больше

они одобряют использование порнографических материалов и отдают предпочтение подобному досугу. Полученные данные напрямую связаны с целью красных: порнографические снимки, видео и книги вызывают возбуждение половых органов. У юношей такой взаимосвязи не выявлено. Любовь к порно может быть связана с мастурбацией, которая часто сопровождает просмотр подобного рода материалов. По мнению многих женщин, оргазмы, возникающие в результате мастурбации, дают большее удовлетворение, чем оргазмы при половом акте; возможно, что при мастурбации женщина сосредоточена только на своих ощущениях и потребностях и не зависит от темперамента и темпа фрикций партнера (Hite, 1977) [4, с. 98].

У юношей показатели красного цветотипа поведения образуют слабую отрицательную корреляцию с «сексуальной застенчивостью». Это говорит о том, что чем больше выражен красный цветотип поведения у мужского пола, тем меньше их смущают разговоры о сексе. Они также могут спокойно шутить на интимные темы и не испытывать дискомфорта при взаимодействии с противоположным полом. Такие особенности «красных» связаны с характерной для них раскрепощенностью, активностью и общительностью. У девушек такая взаимосвязь не выражена. Отсутствие сексуальной застенчивости у юношей может быть связано с тем, что мужчины более самоуверенны и независимы, чем женщины, что может проистекать как от более низкой их невротичности, так и от завышенной самооценки (R. Bernreuter, 1938) [6, с. 100]. Девушки в связи с отсутствием выраженной самоуверенности ведут себя более скромно и застенчиво.

У девушек выявлена умеренная отрицательная взаимосвязь показателей красного цветотипа поведения с «целомудрием». Точнее сказать, при увеличении выраженности данного цветотипа поведения у женской выборки уменьшается стремление к сохранению девственности. Наличие данной корреляции помогает исследуемому цветотипу поведения спокойно достигать необходимого раздражения и возбуждения. У юношей такой взаимосвязи обнаружено не было. Полученная корреляция с женским полом может быть связана с меняющимися тенденциями. Девушки чувствуют, что они имеют право на сексуальную активность, включая половое сношение, в таком возрасте, который кажется подходящим им самим [5, с. 38]. Такое отношение к сексу зависит и от множества факторов, будь это воспитание или же тип темперамента, именно поэтому у различных цветотипов поведения оно разное. Тем не менее, современное общество уже принимает добрые сексуальные связи и спокойнее относится к характерному для нынешнего времени раннему сексуальному дебюту.

Интересной представляется умеренная положительная взаимосвязь показателей красного хромотипа поведения с «сексуальной возбудимостью». Иными словами, чем больше у женского пола выражен красный хромотип поведения, тем меньше условий им необходимо для возникновения сексуального возбуждения. У юношей такой взаимосвязи выявлено не было. Возможно, что постоянное желание получить новые ощущения делает «красных» непривередливыми к внутренним и внешним факторам. Объяснение половым различиям мы предлагаем следующее: большую роль в сексуальном возбуждении играют фантазии, т.к. они могут либо раззадорить человека, либо свести возбуждение на нет (из-за того, что картинка в голове не соответствует реальности). В ходе исследования, проводимого в Институте Мастерса и Джонсона, выяснилось, что большинство женщин, которых возбуждают фантазии, отражающие такие необычные виды сексуальной активности, как насилие, кровосмешение, скотоложество или садомазохизм, говорят, что у них нет желания реализовать свои фантазии. Что касается мужчин, то они более склонны к риску. Примерно две трети из проинтервьюированных нами мужчин с такого рода фантазиями заявили, что они хотели бы попробовать реализовать их в подходящих условиях [4, с. 426]. Вероятно, именно из-за наличия или отсутствия желания воплотить «неприличные» фантазии в реальность юноши и девушки различаются по легкости возбуждения.

У девушек отмечается положительная взаимосвязь показателей красного цветотипа поведения с «агрессивным сексом». Это говорит о том, что при повышении выраженности красного хромотипа поведения у лиц женского пола, тем больше они склонны к агрессивным импульсам во время секса. Данные показатели связаны с процессами маскулинизации и феминизации. Девушки перенимают мужские образцы поведения, в т.ч. и в сексе, и как итог проявляют агрессию по отношению к партнеру во время полового акта.

У юношей наблюдается умеренная отрицательная взаимосвязь показателей желтого цветотипа поведения с «сексуальной застенчивостью». Чем больше проявляется желтый хромотип поведения у мужского пола, тем меньше они чувствуют нервозность и дискомфорт при общении с противоположным полом и обсуждении интимных тем. Девушки с данным типом цветового поведения такой взаимосвязи не имеют. Объяснение данному феномену было найдено в книге «Трансформация интимности»: нельзя не учитывать и специфичность воспитания в традиционную эпоху. На обсуждение темы сексуальных отношений с детьми (в особенности с девочками) накладывалось почти абсолютное табу. В ходе первичной социализации с помощью самых разнообразных информационных источников у ребенка постепенно формировалось представление об этой стороне жизни как о чем-то темном, пугающем и нечистом. Многие женщины выходили замуж, фактически совершенно не имея никаких знаний о сексе, не зная, что делать с нежелательными для них побуждениями мужчин, и вынуждены были терпеть это [5, с. 26]. Именно поэтому парни с желтым типом поведения менее застенчивы, чем девушки.

На женской выборке выявлена умеренная положительная взаимосвязь показателей желтого хромотипа поведения с «сексуальной возбудимостью». Данную корреляцию мы уже объясняли ранее: чем выше выраженность данного хромотипа поведения, тем меньше условий необходимо для появления возбуждения. У юношей

такой взаимосвязи обнаружено не было. Корреляция связана с желанием «желтых» новых ощущений и впечатлений, которые можно получить только в новых условиях. Легкость возникновения женского возбуждения и трудность в возникновении сексуального возбуждения у мужчин может быть связана с тревогой вторых. Мужские тревоги по поводу своей сексуальности были в значительной степени скрыты от взгляда настолько долго, насколько имели место различные социальные условия, которые покровительствовали ей. Если способности и потребности женщины в сексуальном выражении тщательно удерживались под покровом до XX века, столь же долго она также была конкурентом, травмирующим мужчину [5, с. 135]. Импотенция, ночные эмоции, преждевременные эякуляции, беспокойства относительно размеров и функционирования пениса – эти и другие причины являются источником тревоги. Из-за подобного рода переживаний мужчинам тяжелее возбудиться, чем девушкам, которым постоянно делают комплименты, и секс является способом повышения самооценки. По этому поводу было проведено исследование. В настоящее время для большинства девочек-подростков (больше 90%) секс – самый простой способ повышения самооценки. Поэтому девушки с низкой самооценкой, менее симпатичные более склонны к раннему началу половой жизни, чем физически привлекательные [6, с. 148].

У юношей показатели зеленого цветотипа поведения образуют умеренную положительную взаимосвязь с «реализованностью» (удовлетворенностью). Другими словами, при повышении выраженности данного хроматипа поведения у юношей повышается и удовлетворенность сексуальной жизнью. Взаимосвязь уже была описана нами ранее: «зеленые» боятся оказаться принужденными к чему-либо, стесненными или зависимыми от чего-то или кого-то; они ценят все, что связано с престижем и требуют послушания и восхищения от других. Данные особенности ведут к тщательному отбору сексуального партнера. Идеально подобранный партнер есть гарантия качественного секса. Разница в удовлетворенности объясняется следующим образом: исследование сексуальных реакций американцев указывает на то, что в супружеских парах мужчины регулярно достигают физического удовлетворения, а женщины нет. В одном из исследований приводятся цифры, что 70% опрошенных женщин не испытывали оргазм во время традиционного коитуса. Женщины видят причину этой аноргазмии в том, что мужчины слишком торопятся, грубы и невнимательны, они не способны понять эротического и романтического значения нежного, медленного возбуждения [6, с. 155].

У девушек наблюдается умеренная отрицательная корреляция показателей зеленого цветотипа поведения с «отвращением к сексу». Такие показатели отражают здоровую сексуальную потенцию нормальных людей [5, с. 115]. При увеличении выраженности зеленого цветотипа поведения у женского пола уменьшается отвращение к сексу. На мужской выборке таких результатов обнаружено не было. Это связано с тем, что «зеленые» девушки с удовольствием учатся, чтобы добиться успехов в карьере. Благодаря чтению и просмотру телевизионных передач они извлекают информацию из многочисленных дискуссий о сексе, связях и различных факторах, оказывающих влияние на положение женщин [5, с. 75], и их представления о сексе достаточно разноплановы. Юноши меньше отдают предпочтение чтению книг и больше компьютерным играм, чем и обуславливаются различия во взаимосвязях.

Только на женской выборке выявлена взаимосвязь между показателями зеленого цветотипа поведения и «сексуальной возбудимостью». Ранее в характеристике «зеленых» упоминалось, что такие люди довольно активны и целеустремленны, а по С.Л. Расинской, испытуемые, имеющие высокий уровень сексуальной энергии, активнее по сравнению с людьми, оценивающими свой уровень сексуальной энергии как средний [7]. Простоту возникновения женского возбуждения и сложность мужского мы уже объясняли: причина – тревожность мужчин и желание женщин повысить самооценку.

**Заключение.** Таким образом, были обнаружены общие корреляции между цветотипом поведения и сексуальными установками как для женской, так и для мужской выборки. Среди них взаимосвязь показателей красного цветотипа поведения с «физическим сексом», показателей желтого хроматипа поведения с «реализованностью» и «физическим сексом».

Помимо общих корреляций, были выявлены половые различия во взаимосвязях между цветотипами поведения и сексуальными установками. У девушек выявлены следующие корреляции: умеренная отрицательная между показателями синего цветотипа поведения и «дозволенностью», а также умеренная положительная с «целомудрием»; умеренные положительные взаимосвязи между показателями красного цветотипа поведения и «реализованностью», «порнографией», «сексуальной возбудимостью» и «агрессивным сексом», а также умеренная отрицательная с «целомудрием»; умеренная положительная между показателями желтого хроматипа поведения и «сексуальной возбудимостью»; умеренная отрицательная между показателями зеленого цветотипа поведения и «отвращением к сексу», а также умеренная положительная с «сексуальной возбудимостью».

Корреляции, которые были обнаружены только на мужской выборке, следующие: умеренная отрицательная между показателями синего цветотипа поведения и «реализованностью»; слабая отрицательная между показателями красного цветотипа поведения и «сексуальной застенчивостью»; умеренная отрицательная между показателями желтого цветотипа поведения и «сексуальной застенчивостью»; умеренная положительная между показателями зеленого хроматипа поведения и «реализованностью».

Наша гипотеза о том, что студенты мужского и женского пола с разными цветовыми типами поведения различаются по сексуальным установкам, подтвердилась частично.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бреслав Г.Э. Цветопсихология и цветолечение для всех. – СПб.: Б.&К., 2000. – 212 с.
2. Келли Г.Ф. Основы современной сексологии. – СПб.: Питер, 2000. – 889 с.
3. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб.: Речь, 2002. – 270 с.
4. Мастерс У., Джонсон В., Колодни Р. Основы сексологии. – М.: Мир, 1998. – 692 с.
5. Гидденс Э. Трансформация интимности: Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах / пер. с англ. В. Ангурин. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
6. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
7. Расинская С.Л. Сексуальность как признак различия в самооценке состояний мужчин и женщин // Вестн. Самар. гум. акад. Сер. Психология. – 2013. – № 2(14). – С. 30.

Поступила 06.05.2024

**DIFFERENCES IN THE NATURE OF THE RELATIONSHIP  
BETWEEN THE COLOR TYPE OF BEHAVIOR  
AND SEXUAL ATTITUDES IN BOYS AND GIRLS**

**V. TSYPLYAKOVA, I. ANDREYEVA**  
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

*The article analyzes the interrelationships of types of color behavior with sexual attitudes in a sample of students separately for boys and girls. The test of G.E. Breslav to determine the type of color behavior and the questionnaire of G. Eysenck to identify attitudes to sex were used. Spearman's correlation analysis method was used to process the data.*

*In the course of the study, the following significant weak and moderate correlations of variable types of color behavior with attitudes towards sex were revealed in girls: 1) indicators of the blue color type of behavior show a negative relationship with "permissiveness" and a positive relationship with "chastity"; 2) indicators of the red color type of behavior form positive relationships with "fulfillment", "pornography", "sexual excitability", "physical sex" and "aggressive sex", as well as negative with "chastity"; 3) indicators of the yellow chromotype of behavior show positive correlations with "fulfillment", "sexual excitability" and "physical sex"; 4) indicators of the green color type of behavior form a negative relationship with "aversion to sex" and a positive one with "sexual excitability".*

*In the male sample of students, we identified a number of weak and moderate correlations between the color type of behavior and sexual attitudes: 1) with the blue color type of behavior, a negative relationship with "realization" was found; 2) with the red chromotype of behavior, a negative correlation with "sexual shyness" and a positive one with "physical sex" was revealed; 3) representatives of the yellow color type of behavior are characterized by positive relationships with "realization" and "physical sex", as well as a negative one with "sexual shyness"; 4) with the green color type of behavior, a positive relationship with "realization" was found.*

**Keywords:** color type of behavior, sexual attitudes, students, boys, girls.

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-93-99

**ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЬЗОВАНИЯ СМАРТФОНОМ  
С ЗАСТЕНЧИВОСТЬЮ, САМОУВАЖЕНИЕМ, УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ЖИЗНЬЮ  
И САМООЦЕНКОЙ****д-р социол. наук, проф. В.П. ШЕЙНОВ***(Республиканский институт высшей школы, Минск)***ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2191-646X>,****канд. ист. наук, доц. В.А. КАРПИЕВИЧ***(Белорусский государственный технологический университет, Минск)***ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6198-618X>****В.О. ЕРМАК***(Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Минск)*

Взаимосвязи зависимости от смартфона с многочисленными проявлениями психологического неблагополучия побудили ввести конструкт «проблемное пользование смартфоном», включающий в себя зависимость от смартфона (как причину) и всевозможные проблемы, связанные с этой зависимостью. Цель данного исследования – выявить в белорусском социуме возможные взаимосвязи проблемного пользования смартфоном с агрессивностью, застенчивостью, самоуважением, самооценкой, удовлетворенностью жизнью. Эмпирической основой исследования послужили результаты онлайн-тестирования 2740 респондентов (средний возраст  $M = 23,3$ ,  $SD = 9,7$ ), среди них 1770 женщин ( $M = 24,4$ ,  $SD = 7,2$ ) и 969 мужчин ( $M = 21,9$ ,  $SD = 12,1$ ). В исследовании использованы: Короткая версия опросника зависимости от смартфона (автор В.П. Шейнов), опросник зависимости от социальных сетей (авторы В.П. Шейнов, А.С. Девицын), опросник агрессивности (автор В.П. Шейнов), Шкала самоуважения М. Розенберга в адаптации А.А. Золотаревой, Шкала удовлетворенности жизнью (авторы Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев), опросник застенчивости (авторы А.Б. Белоусова, И.М. Юсупов).

Согласно данному исследованию, в белорусском социуме определены высоко значимые отрицательные взаимосвязи проблемного пользования смартфоном с агрессивностью, удовлетворенностью жизнью, самоуважением, самооценкой и положительные – с застенчивостью и зависимостью от социальных сетей. Теснота связей, выявленных в данном исследовании, и полученных зарубежными исследователями, сопоставимы, о чем свидетельствуют значения корреляции Пирсона (соответствующих непараметрических корреляций у зарубежных коллег обнаружить не удалось).

Практическое значение полученных результатов состоит в возможности их использования в разъяснительной работе (среди учащихся, их родителей, педагогов, психологов учреждений образования) об опасности попадания в зависимость от смартфона ввиду ее взаимосвязей с неблагоприятными личностными характеристиками.

**Ключевые слова:** зависимость от смартфона, проблемное пользование смартфоном, взаимосвязи, агрессивность, удовлетворенность жизнью, самоуважение, самооценка, застенчивость, зависимость от социальных сетей.

**Введение.** Активное пользование смартфоном нередко формирует зависимость от него, а эта зависимость оказалась тесно связанной со многими проявлениями психологического неблагополучия. В частности, зависимость от смартфона напрямую взаимосвязана со снижением успеваемости учащихся и студентов и уменьшением производительности труда [9, с. 235].

Наличие многочисленных взаимосвязей зависимости от смартфона с психологическим неблагополучием побудило ввести конструкт «проблемное пользование смартфоном», включающий в себя зависимость от смартфона (как причину) и всевозможные проблемы, связанные с этой зависимостью [42] и изучать этот конструкт.

Исследователи определяют «проблемное использование смартфона» как «любой тип его использования, приводящий к субъективному дистрессу или нарушению важных областей функционирования. Проблемное использование смартфонов в широком смысле определяется как «навязчивая модель использования смартфона, которая может привести к негативным последствиям, нарушающим повседневную деятельность его пользователя» [51].

Конструкт «проблемное использование смартфона» включает в себя: 1) зависимость от смартфона как причину и 2) последствия, связанные с зависимостью от смартфона. Каждое из указанных последствий измеряется собственной методикой, поэтому «проблемное использование смартфона» измеряется опросником зависимости от смартфона.

Проблемное использование смартфона включает в себя, в частности, следующие проблемы: ущерб учебе и работе, неблагоприятные последствия в отношениях с окружающими и для здоровья, проблемы со сном, а также пользование смартфоном в неприемлемых ситуациях, таких, например, как учебные занятия в школе, колледже и вузе, совещания, переговоры, вождение автомобиля и т.д. [23]. Выявлена прямая связь между зависимостью от смартфона и использованием им во время вождения [41].

В настоящее время из-за увеличения контактов через смартфон, обмена видео и цифровыми сообщениями количество личных взаимодействий значительно сократилось [51].

Исследования неоднократно выявляли положительную связь между активным использованием смартфонов и проблемным использованием смартфонами [38].

Проблемное использование смартфоном положительно связано с проблемным использованием социальными сетями [39; 46].

Распространенность проблемного использования смартфоном среди студентов университетов колеблется в пределах от 36,5 до 67%, в среднем – 52% [18]. Женщины с высоким уровнем образования более склонны к проблемному использованию смартфона [17]. Студентки сообщили о более высоких показателях распространенности проблемного использования смартфоном, чем мужчины [50].

Проблемное использование смартфоном включает положительную связь зависимости от смартфона со стрессом [52; 54], тревогой [15; 28; 37; 55], депрессией [15; 21; 37; 55].

Проблемное использование смартфоном отрицательно коррелирует с удовлетворенностью жизнью [29; 35].

Найдены доказательства связи проблемного использования смартфоном с чертами невротизма и импульсивности [19], низкой самооценкой [20], макиавеллизмом и нарциссизмом [45].

Проблемное использование смартфона нередко приводит к физическим проблемам (например, болям в шее или перенапряжению глаз) и отрицательно влияет на успеваемость студентов и качество сна [18]. Между проблемным использованием смартфоном и успеваемостью выявлена значительная отрицательная корреляция [35; 48].

Наиболее часто последствиями проблемного использования смартфоном являются проблемы эмоционального (душевного) здоровья [12; 17; 22; 30], нарушение сна и эмоциональной регуляции [11; 55].

Распространенными предикторами проблемного использования смартфоном является использование социальных сетей, игр, развлекательных приложений и среднее время использования смартфона в выходные дни [43]. Продолжительность разговоров по телефону также служит потенциальным прогностическим фактором для формирования проблемного использования смартфоном [18].

Результаты показывают, что предикторами проблемного использования смартфоном служат и некоторые персональные качества [38]. В частности, такими значимыми предикторами являются симптомы обсессивно-компульсивных расстройств, депрессии, женский пол [53] и психотизм [38].

Показано, что стресс и низкая самооценка являются значимыми предикторами проблемного использования смартфоном [48].

Важными факторами риска проблемного использования смартфоном оказались депрессивные симптомы, возможные социальные тревожные расстройства, одиночество, семейные конфликты и завышенная учебная нагрузка [50]. Негативная аффективность может быть ключевым механизмом, с помощью которого «страх упустить выгоду» (FOMO) может стимулировать проблемное использование смартфонами [27]. В свою очередь и проблемное использование смартфоном является предиктором депрессии, тревожности и психологического неблагополучия [13].

Среди неблагоприятных проявлений проблемного использования смартфоном оказалась отрицательная взаимосвязь зависимости от смартфона с самоуважением у мужчин и женщин [8, с. 313]. Пониженное самоуважение может привести к зависимости от смартфона [33]. Напротив, высокое самоуважение служит защитным фактором против зависимости от смартфонов [26].

Существует значительная положительная корреляция между застенчивостью и зависимостью от смартфона – от сильной [14; 16] до умеренной [40].

Значительную ( $p < 0,05$ ) отрицательную связь с зависимостью от смартфона имеет асертивность [32]. При этом неасертивное поведение оказывает доминирующее влияние на зависимость от гаджетов – на 83,8%, на остальные 16,2% повлияли другие факторы [24]. В свою очередь, и зависимость от смартфона способствует неасертивному поведению [7].

Важной отличительной чертой проблемного использования смартфонов является низкая самооценка [20; 34], более высокая самооценка значимо связана с меньшей зависимостью от смартфона [47].

В исследованиях установлена значительная отрицательная корреляция между удовлетворенностью жизнью и зависимостью от смартфона [31]. Причем корреляция высоко значимая:  $r = -0,23$ ,  $p < 0,001$  [49]. Рост зависимости от смартфонов связан с меньшей удовлетворенностью жизнью [25]. И даже риск попадания в зависимость от смартфона отрицательно связан с удовлетворенностью жизнью [44]. С зависимостью от смартфонов отрицательно коррелирует и общий уровень качества жизни [36].

В ряде статей сообщалось об отрицательных связях между проблемным использованием смартфоном и удовлетворенностью жизнью [29].

Большинство из приведенных результатов получено зарубежными исследователями. Ввиду их важности возникает вопрос, имеют ли место аналогичные взаимосвязи в русскоязычном социуме.

В соответствии со сказанным выше, *цель данного исследования* – выявить в русскоязычном социуме возможные взаимосвязи зависимости от смартфона с асертивностью, застенчивостью, самоуважением, самооценкой, удовлетворенностью жизнью.

**Методы исследования.** Эмпирической основой исследования послужили результаты онлайн-тестирования 2740 респондентов (средний возраст  $M = 23,3$ ,  $SD = 9,7$ ), среди них 1770 женщин ( $M = 24,4$ ,  $SD = 7,2$ ) и 969 мужчин ( $M = 21,9$ ,  $SD = 12,1$ ).

В исследовании использованы: Короткая версия опросника зависимости от смартфона [6], опросник зависимости от социальных сетей [9], сокращенная версия опросника ассертивности [10], Шкала самоуважения М. Розенберга в адаптации А.А. Золотаревой [2], шкала удовлетворенности жизнью [4], опросник застенчивости [1], опросник самооценки [3].

Для статистического анализа использованы программы из SPSS-22. Принят уровень значимости  $p = 0,05$ .

**Результаты и их обсуждение.** Проверка по критерию Колмогорова–Смирнова показала, что только зависимость от смартфона имеет нормальное распределение, а все остальные изучаемые переменные имеют распределения, отличающиеся от нормального. Поэтому возможные связи будем отыскивать с помощью непараметрической корреляции. В качестве таковой выбрана корреляция Кендалла, поскольку она позволяет выявлять и нелинейные связи. Поскольку непараметрические корреляции дает заниженный показатель связи, то для более точной ее оценки приведем и значения соответствующих корреляций по Пирсону, учитывая, что зависимость от смартфона имеет нормальное распределение.

Взаимосвязи зависимости от смартфона с ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, застенчивостью, самоуважением, самооценкой и зависимостью от социальных сетей представлены в нижеследующих таблицах 1–3.

Таблица 1. – Корреляции зависимости от смартфона с ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, застенчивостью, самоуважением, самооценкой и зависимостью от социальных сетей (женщины и мужчины,  $N = 2740$ )

Корреляции		Зависимость от соцсетей	Ассертивность	Удовлетворенность жизнью	Застенчивость	Самоуважение	Самооценка
Пирсона	<i>r</i>	<b>,758**</b>	<b>-,245**</b>	<b>-,217**</b>	<b>,256**</b>	<b>-,317**</b>	<b>-,182**</b>
	<i>p</i>	0,000	,000	,000	,000	,000	,000
Кендалла	$\tau$	<b>,580**</b>	<b>-,193**</b>	<b>-,162**</b>	<b>,192**</b>	<b>-,238**</b>	<b>-,149**</b>
	<i>p</i>	0,000	,000	,000	,000	,000	,000

*Примечание.* В этой и во всех следующих таблицах выделены корреляции, статистически значимые при указанном уровне значимости *p*.

В таблице 1 корреляции Пирсона и Кендалла показывают высокосignимые отрицательные взаимосвязи зависимости от смартфона с ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, самоуважением, самооценкой и положительные – с застенчивостью и зависимостью от социальных сетей.

Зависимость от смартфона у женщин в целом выражена значительно сильнее [5], это показывают и результаты тестирования в данном исследовании. Так, среднее значение показателя зависимости от смартфона у женщин (равное 17,9) статистически значимо ( $p \leq 0,001$ ) превосходит аналогичный показатель (15,0) у мужчин, поэтому полученные результаты следует проверить по отдельности для мужчин и женщин. Результаты представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2. – Корреляции зависимости от смартфона с ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, застенчивостью, самоуважением, самооценкой и зависимостью от социальных сетей (женщины,  $N = 1770$ )

Корреляции		Зависимость от соцсетей	Ассертивность	Удовлетворенность жизнью	Застенчивость	Самоуважение	Самооценка
Пирсона	<i>r</i>	<b>,753**</b>	<b>-,215**</b>	<b>-,216**</b>	<b>,231**</b>	<b>-,315**</b>	<b>-,159**</b>
	<i>p</i>	0,000	,000	,000	,000	,000	,000
Кендалла	$\tau$	<b>,575**</b>	<b>-,175**</b>	<b>-,165**</b>	<b>,172**</b>	<b>-,236**</b>	<b>-,131**</b>
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Таблица 3. – Корреляции зависимости от смартфона с ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, застенчивостью, самоуважением, самооценкой и зависимостью от социальных сетей (мужчины,  $N = 969$ )

Корреляции		Зависимость от соцсетей	Ассертивность	Удовлетворенность жизнью	Застенчивость	Самоуважение	Самооценка
Пирсона	<i>r</i>	<b>,763**</b>	<b>-,300**</b>	<b>-,260**</b>	<b>,297**</b>	<b>-,355**</b>	<b>-,259**</b>
	<i>p</i>	0,000	,000	,000	,000	,000	,000
Кендалла	$\tau$	<b>,581**</b>	<b>-,233**</b>	<b>-,189**</b>	<b>,230**</b>	<b>-,268**</b>	<b>-,203**</b>
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Таблицы 2 и 3 свидетельствуют о наличии и у женщин, и у мужчин всех взаимосвязей зависимости от смартфона, полученных на их общей выборке.

При этом теснота взаимосвязей зависимости от социальных сетей со всеми рассматриваемыми характеристиками личности у мужчин выше, чем у женщин – и по Пирсону, и по Кендаллу.

Представленные в таблицах 1–3 отрицательные взаимосвязи зависимости от смартфона соответствуют установленным в ряде зарубежных исследований отрицательным взаимосвязям с самооценкой [20; 34; 47], удовлетворенностью жизнью [25; 29; 31; 36; 44], самоуважением [9; 26; 33], ассертивностью [7; 24; 32].

Показанная таблицами 1–3 значимая положительная корреляция между застенчивостью и зависимостью от смартфона соответствует установленным в ряде зарубежных исследований положительным взаимосвязям [14; 16; 40].

Положительная взаимосвязь зависимости от смартфона с зависимостью от социальных сетей (см. таблицы 1–3) является подтверждением установленного ранее аналогичного результата [5].

Таким образом, в число проблем, создаваемых зависимостью от смартфона для русскоязычных его пользователей, входят обнаруженные нами в данном исследовании отрицательные взаимосвязи зависимости от смартфона с ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, самоуважением, самооценкой и положительные – с застенчивостью и зависимостью от социальных сетей.

Определенную информацию об изучаемых характеристиках личности дает таблица 4.

Таблица 4. – Средние значения показателей зависимости от смартфона и связанных с ней характеристик личности

Характеристики личности	Пол	Количество испытуемых	Среднее значение	Стандартное отклонение	Значимость (двухсторонняя)
Зависимость от смартфона	Мужчины	969	15,0021	9,12754	0,000
	Женщины	1770	<b>17,9068</b>	9,13895	
Зависимость от социальных сетей	Мужчины	969	30,4778	11,14247	0,000
	Женщины	1770	<b>32,4316</b>	11,17152	
Ассертивность	Мужчины	969	<i>64,0413</i>	12,15552	0,469
	Женщины	1770	<i>63,6921</i>	11,96105	
Фактор-1 ассертивности «Уверенность»	Мужчины	969	<b>32,7224</b>	6,40960	0,030
	Женщины	1770	32,1689	6,37949	
Фактор-2 ассертивности «Решительность»	Мужчины	969	<i>31,3189</i>	6,42442	0,422
	Женщины	1770	<i>31,5232</i>	6,29425	
Удовлетворенность жизнью	Мужчины	969	20,1476	6,71020	0,000
	Женщины	1770	<b>21,1927</b>	6,21097	
Застенчивость	Мужчины	969	5,6491	3,84551	0,038
	Женщины	1770	<b>5,9819</b>	4,16189	
Самоуважение	Мужчины	944	28,8676	4,69250	0,011
	Женщины	1730	<b>29,3468</b>	4,63496	
Самооценка	Мужчины	914	20,8337	5,57933	0,003
	Женщины	1693	<b>21,4914</b>	5,22989	

Таблица 4 показывает, что средние значения показателей женщин по зависимости от смартфона, зависимости от социальных сетей, удовлетворенности жизнью, застенчивости, самоуважению и самооценке статистически значимо превосходят соответствующие показатели мужчин (большие значения выделены п/ж, практически не отличающиеся – курсивом).

Различие средних значений показателя ассертивности статистически незначимо, поэтому следует признать, что это качество представлено у женщин и мужчин в равной степени. Этому соответствует то, что средние значения фактора-2 («решительность»), в целом представлены у мужчин и женщин в равной степени.

Однако среднее значение фактора-1 ассертивности («уверенность в себе») у мужчин статистически значимо превосходит среднее значение этого фактора у женщин.

**Заключение.** В белорусском социуме выявлены высокозначимые отрицательные взаимосвязи проблемного пользования смартфоном с ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, самоуважением, самооценкой и положительные – с застенчивостью и зависимостью от социальных сетей.

Теснота взаимосвязей зависимости от смартфона со всеми перечисленными характеристиками личности у мужчин выше, чем у женщин – и по Пирсону, и по Кендаллу.

Установленные в данном исследовании взаимосвязи зависимости от смартфона в целом соответствуют аналогичным связям, полученным в ряде зарубежных исследований.

Средние значения показателей женщин по зависимости от смартфона, социальных сетей, удовлетворенности жизнью, застенчивости, самоуважению и самооценке на высоком уровне значимости превосходят соответствующие показатели мужчин. Фактор-1 ассертивности «уверенность в себе» у мужчин статистически значимо превосходит данный фактор у женщин.

В число проблем, создаваемых зависимостью от смартфона для русскоязычных его пользователей, входят обнаруженные в данном исследовании отрицательные взаимосвязи зависимости от смартфона с ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, самоуважением, самооценкой и положительные – с застенчивостью и зависимостью от социальных сетей.

Практическое значение полученных результатов состоит в возможности их использования в разъяснительной работе (среди учащихся, их родителей, педагогов, психологов учреждений образования) об опасности попадания в зависимость от смартфона ввиду ее взаимосвязей с неблагоприятными личностными характеристиками.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова А.Б., Юсупов И.М. Диагностика застенчивости // Психол. диагностика. – 2005. – № 2. – С. 47–57.
2. Золотарева А.А. Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга // Вестн. Ом. ун-та. Сер. Психология. – 2020. – № 2. – С. 52–57.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 2003. – 256 с.
4. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всерос. социол. конгресса. – М.: Ин-т социологии РАН, Рос. о-во социологов, 2008. (Диск CD, ISBN 978-6-89697-157-3)
5. Шейнов В.П. Взаимосвязи зависимости от смартфона с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности: обзор зарубежных исследований // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. – 2021. – Т. 18. – № 1. – С. 235–253. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-1-235-253
6. Шейнов В.П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» // Ин-т психологии Рос. академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2021. – № 1. – С. 97–115. DOI: 10.38098/iran.opwp.2021.18.1.005
7. Шейнов В.П. Связь зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности // Журн. Белорус. гос. ун-та. Социология. – 2020. – № 4. – С. 120–127. DOI: 10.33581/2521-6821-2020-4-120-127
8. Шейнов В.П., Девицын А.С. Личностные корреляты зависимости от смартфона женщин и мужчин // Психология человека в образовании. – 2021. – Т. 3. – № 3. – С. 313–328. DOI: 10.33910/2686-9527-2021-3-3-313-328
9. Шейнов В.П., Девицын А.С. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей // Системная психология и социология. – 2021. – № 2. – С. 41–55. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04
10. Шейнов В.П., Девицын А.С. Факторная структура опросника асертивности // Журн. Белорус. гос. ун-та. Социология. – 2021. – № 4. – С. 110–118. DOI: 10.33581/2521-6821-2021-4-110-118
11. Problematic smartphone use and sleep disturbance: the roles of metacognitions, desire thinking, and emotion regulation / M. Akbari, M. Seydavi, S. Sheikhi et al. // *Frontiers in Psychiatry*. – 2023. – Vol. 14. – Article 1137533. DOI: 10.3389/fpsy.2023.1137533
12. Akpunne B.C., Akinawo O.E. Internet addiction, problematic smartphone use and psychological health of Nigerian University Undergraduates // *International Neuropsychiatric Disease Journal*. – 2018. – Vol. 12, № 3. – Article 46846. DOI: 10.9734/indj/2018/v12i330093
13. Akpunne B.C., Uzonwanne F.C. Problematic smartphone use as a predictor of depression, anxiety and psychological distress among undergraduate students in four selected Nigerian universities // *Journal of Communication and Media Research*. – 2020. – Vol. 12, № 2. – P. 92–103.
14. Aktaş H., Yılmaz N. Smartphone addiction in terms of the elements of loneliness and shyness of university youth // *International Journal of Social Sciences and Education Research*. – 2017. – Vol. 3, № 1. – P. 85–100. DOI: 10.24289/ijsser.283590
15. The association between problematic smartphone use and symptoms of anxiety and depression – a meta-analysis / C. Augner, T. Vlasak, W. Aichhorn et al. // *Journal of Public Health*. – 2023. – Vol. 45, № 1. – P. 193–201. DOI: 10.1093/pubmed/fdab350
16. Bian M., Leung L. Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital // *Social science computer review*. – 2015. – Vol. 33, № 1. – P. 61–79. DOI: 10.1177/089443931452
17. Busch P.A., McCarthy S. Antecedents and consequences of problematic smartphone use: A systematic literature review of an emerging research area // *Computers in human behavior*. – 2021. – Vol. 114. – Article 106414. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106414
18. Candussi C.J., Kabir R., Sivasubramanian M. Problematic smartphone usage, prevalence and patterns among university students: A systematic review // *Journal of Affective Disorders Reports*. – 2023. – Vol. 14, № 1. – Article 100643. DOI: 10.1016/j.jadr.2023.100643
19. Carvalho L.F., Sette C.P., Ferrari B.L. Problematic smartphone use relationship with pathological personality traits: Systematic review and meta-analysis // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. – 2018. – Vol. 12, № 3. – Article 5. DOI: 10.5817/CP2018-3-5
20. A meta-analysis on the association between self-esteem and problematic smartphone use / S. Casale, G. Fioravanti, S.B. Bennucci et al. // *Computers in Human Behavior*. – 2022. – Vol. 134, № 4. – Article 107302. DOI: 10.1016/j.chb.2022.107302
21. Cheng Y., Meng J. The association between depression and problematic smartphone behaviors through smartphone use in a clinical sample // *Human Behavior and Emerging Technologies*. – 2021. – Vol. 3, № 3. – P. 441–453. DOI: 10.1002/hbe2.258
22. Cho Y.G. Excessive and problematic smartphone use and poor mental health in adolescents // *Korean journal of family medicine*. – 2020. – № 41(2). – P. 73–74. DOI: 10.4082/kjfm.41.2E
23. Csibi S., Griffiths M. D., Demetrovics Z. Analysis of Problematic Smartphone Use Across Different Age Groups within the Components Model of Addiction // *International Journal of Mental Health and Addiction*. – 2021. – 19. – № 3. – P. 616–631. DOI: 10.1007/s11469-019-00095-0.
24. The associations between smartphone addiction and self-esteem, self-control, and social support among Chinese adolescents: A meta-analysis / Y. Ding, X. Wan, G. Lu et al. // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – Article 1029323. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1029323
25. Relationship between smartphone addiction and stress and life satisfaction in medical students / A. Eisanazar, A. Mohammadi, K. Najafi et al. // *Journal of Guilan University of Medical Sciences*. – 2021. – Vol. 30, № 2. – P. 144–155. DOI: 10.32598/JGUMS.30.2.1742.1
26. Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology / J.D. Elhai, R.D. Dvorak, J.C. Levine et al. // *Journal of Affective Disorders*. – 2017. – Vol. 207. – P. 251–259. DOI: 10.1016/j.jad.2016.08.030

27. Fear of missing out: Testing relationships with negative affectivity, online social engagement, and problematic smartphone use / J.D. Elhai, J.C. Levine, A.M. Alghraibeh et al. // *Computers in Human Behavior*. – 2018. – Vol. 89. – P. 289–298. DOI: 10.1016/j.chb.2018.08.020
28. Elhai J.D., Levine J.C., Hall B.J. The relationship between anxiety symptom severity and problematic smartphone use: A review of the literature and conceptual frameworks // *Journal of Anxiety Disorders*. – 2019. – Vol. 62. – P. 45–52. DOI: 10.1016/j.janxdis.2018.11.005
29. Fischer-Grote L., Kothgassner O.D., Felnhofner A. The impact of problematic smartphone use on children's and adolescents' quality of life: A systematic review // *Acta Paediatrica*. – 2021. – Vol. 110, № 12. – P. 1417–1424. DOI: 10.1111/apa.15714
30. Problematic smartphone use and mental health in Chinese adults: a population-based study / N. Guo, T.T. Luk, S.Y. Ho et al. // *International journal of environmental research and public health*. – 2020. – Vol. 17, № 3. – Article 844. DOI: 10.3390/ijerph17030844
31. The relationship between smartphone addiction and life satisfaction: faculty of sport sciences students / K. Hale, A. Cihan, S. Fikret et al. // *International Journal of Psychology and Educational Studies*. – 2020. – Vol. 7, № 1. – P. 86–95. DOI: 10.17220/ijpes.2020.01.008
32. Jain P., Gedam S.R., Patil P.S. Study of smartphone addiction: prevalence, pattern of use, and personality dimensions among medical students from rural region of central India // *Open Journal of Psychiatry & Allied Sciences*. – 2019. – Vol. 10, № 2. – P. 132–138. DOI: 10.5958/2394-2061.2019.00029.6
33. Kim E., Koh E. Avoidant attachment and smartphone addiction in college students: The mediating effects of anxiety and self-esteem // *Computers in Human Behavior*. – 2018. – Vol. 84. – P. 264–271. DOI: 10.1016/j.chb.2018.02.037
34. Kim S.Y. Convergence study on the effects of adaptation, self-esteem and self-control of university students on smartphone addiction // *Journal of Convergence for Information Technology*. – 2017. – Vol. 7, № 6. – P. 103–111.
35. Associations between problematic smartphone use and behavioural difficulties, quality of life, and school performance among children and adolescents / T. Kliesener, C. Meigen, W. Kiess et al. // *BMC psychiatry*. – 2022. – Vol. 22, № 1. – Article 195. DOI: 10.1186/s12888-022-03815-4
36. Kumcagiz H. Quality of life as a predictor of smartphone addiction risk among adolescents // *Technology, Knowledge and Learning*. – 2019. – Vol. 24. – P. 117–127. DOI: 10.1007/s10758-017-9348-6
37. Kuru T., Çelenk S. The relationship among anxiety, depression, and problematic smartphone use in university students: the mediating effect of psychological inflexibility // *Alpha Psychiatry*. – 2021. – Vol. 22, № 3. – P. 159–164. DOI: 10.5455/apd.136695
38. Marciano L., Schulz P.J., Camerini A.L. How smartphone use becomes problematic: Application of the ALT-SR model to study the predicting role of personality traits // *Computers in human behavior*. – 2021. – Vol. 119. – Article 106731. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106731
39. The overlap between problematic smartphone use and problematic social media use: a systematic review / C. Marino, N. Canale, F. Melodia et al. // *Current Addiction Reports*. – 2021. – № 8. – P. 469–480. DOI: 10.1007/s40429-021-00398-0
40. Empirical analysis of factors contributing to smartphone addiction / M.E. Meena, S. Kang, B.A. Nguchu et al. // *Open Journal of Business and Management*. – 2021. – Vol. 9, № 1. – P. 213–232. DOI: 10.4236/ojbm.2021.91012
41. Problematic Use of Mobile Phones in Australia... Is It Getting Worse? / O. Oviedo-Trespalacios, N. Sonali, J.D.A. Newton et al. // *Frontiers in Psychiatry*. – 2019. – Vol. 10. – Article 105. DOI: 10.3389/fpsy.2019.00105
42. Panova T., Carbonell X. Is smartphone addiction really an addiction? // *Journal of Behavioral Addictions*. – 2018. – Vol. 7, № 2. – P. 252–259. DOI: 10.1556/2006.7.2018.49
43. Park J., Jeong J.E., Rho M.J. Predictors of habitual and addictive smartphone behavior in problematic smartphone use // *Psychiatry Investigation*. – 2021. – Vol. 18, № 2. – P. 118–125. DOI: 10.30773/pi.2020.0288
44. Samaha M., Hawi N.S. Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life // *Computers in human behavior*. – 2016. – Vol. 57. – P. 321–325. DOI: 10.1016/j.chb.2015.12.045
45. Servidio R., Griffiths M.D., Demetrovics Z. Dark triad of personality and problematic smartphone use: A preliminary study on the mediating role of fear of missing out // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2021. – Vol. 18, № 16. – Article 8463. DOI: 10.3390/ijerph18168463
46. Problematic smartphone use and problematic social media use: The predictive role of self-construal and the mediating effect of fear missing out / R. Servidio, B. Koronczai, M.D. Griffiths et al. // *Frontiers in Public Health*. – 2022. – Vol. 10. – Article 814468. DOI: 10.3389/fpubh.2022.814468
47. Smartphone addiction and personality traits among Lebanese adults: the mediating role of self-esteem / E. Sfeir, S. Hallit, M. Akel et al. // *Psychology, Health & Medicine*. – 2023. – Vol. 28, № 5. – P. 1190–1200. DOI: 10.1080/13548506.2021.1995886
48. Spiratos K., Ratanasiripong P. Problematic Smartphone Use Among High School Students // *Journal of School Administration Research and Development*. – 2023. – Vol. 8, № 2. – P. 76–86. DOI: 10.32674/jsard.v8i2.4893
49. Vujić A., Szabo A. Hedonic use, stress, and life satisfaction as predictors of smartphone addiction // *Addictive Behaviors Reports*. – 2022. – Vol. 15. – Article 100411. DOI: 10.1016/j.abrep.2022.100411
50. The prevalence and psychosocial factors of problematic smartphone use among Chinese college students: a three-wave longitudinal study / A. Wang, Z. Wang, Y. Zhu et al. // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – Article 877277. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.877277
51. Wang J., Li M., Zhu D. Smartphone Overuse and Visual Impairment in Children and Young Adults: Systematic Review and Meta-Analysis // *Journal of Medical Internet Research*. – 2020. – Vol. 22, № 12. – Article e21923. DOI: 10.2196/21923
52. Wickord L.C., Quaiser-Pohl C.M. Does the type of smartphone usage behavior influence problematic smartphone use and the related stress perception? // *Behavioral Sciences*. – 2022. – Vol. 12, № 4. – Article 99. DOI: 10.3390/bs12040099
53. Wickord L.C., Quaiser-Pohl C.M. Psychopathological symptoms and personality traits as predictors of problematic smartphone use in different age groups // *Behavioral Sciences*. – 2022. – Vol. 12, № 2. – Article 20. DOI: 10.3390/bs12020020
54. Yang H., Liu B., Fang J. Stress and problematic smartphone use severity: smartphone use frequency and fear of missing out as mediators // *Frontiers in Psychiatry*. – 2021. – Vol. 12. – Article 659288. DOI: 10.3389/fpsy.2021.659288

55. Association of problematic smartphone use with poor sleep quality, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis / J. Yang, X. Fu, X. Liao et al. // *Psychiatry research*. – 2020. – Vol. 284. – Article 112686. DOI: 10.1016/j.psychres.2019.112686

Поступила 22.03.2024

**RELATIONSHIP OF PROBLEMABLE SMARTPHONE USE  
WITH SHYNESS, SELF- RESPECT, LIFE SATISFACTION AND SELF-ESTEEM**

**V. SHEYNOV**

*(National Institute for Higher Education, Minsk)*

**V. KARPIYEVICH**

*(Belarusian State Technological University, Minsk)*

**V. YERMAK**

*(Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk)*

*The relationship between smartphone addiction and numerous manifestations of psychological ill-being prompted the introduction of the construct “problematic smartphone use,” which includes smartphone addiction (as a cause) and all sorts of problems associated with this addiction. The purpose of this study is to identify in Belarusian society possible relationships between problematic smartphone use and assertiveness, shyness, self-respect, self-esteem, and life satisfaction. The empirical basis of the study was the results of online testing of 2740 respondents (average age  $M = 23,3$ ;  $SD = 9,7$ ), among them 1770 women ( $M = 24,4$ ;  $SD = 7,2$ ) and 969 men ( $M = 21,9$ ;  $SD = 12,1$ ). The study used: A short version of the smartphone addiction questionnaire (author V.P. Sheinov), a social network addiction questionnaire (authors V.P. Sheinov, A.S. Devitsyn), an assertiveness questionnaire (author V.P. Sheinov), M. Rosenberg's self-esteem scale adapted by A.A. Zolotareva, Life Satisfaction Scale (authors E.N. Osin, D.A. Leontiev), Shyness Questionnaire (authors A.B. Belousova, I.M. Yusupov).*

*This study revealed highly significant negative correlations in Belarusian society between problematic smartphone use and assertiveness, life satisfaction, self-respect, self-esteem, and positive correlations with shyness and addiction to social networks. The closeness of the connections identified in this study and those obtained by foreign researchers are comparable, as evidenced by the values of the Pearson correlation (corresponding non-parametric correlations could not be found among foreign colleagues).*

*The practical significance of the results obtained is the possibility of their use in explanatory work (among students, their parents, teachers, psychologists of educational institutions) about the danger of becoming dependent on a smartphone due to its relationship with unfavorable personal characteristics.*

**Keywords:** *smartphone addiction, problematic smartphone use, relationships, assertiveness, life satisfaction, self-respect, self-esteem, shyness, social network addiction.*

**ФИЛОСОФИЯ**

УДК 141.319(476.5-21Полацк)

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-100-103

**ЦІ БЫЛА ПОЛАЦКАЯ НЕАСХАЛАСТЫКА:  
ДА ПЫТАННЯ АБ ФІЛАСОФСКОЙ ПРЫНАЛЕЖНАСЦІ***канд. філас. навук Г.І. КЛІМОВІЧ**(Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт, Мінск)**ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5555-1190>*

Разглядаецца пытанне прыналежнасці філасофскай традыцыі Полацкай езуіцкай акадэміі ў адносінах да руху неасхаластыкі ў адпаведнасці з мэтай артыкула. З дапамогай метадаў гісторыка-філасофскай рэканструкцыі і кампаратывісцкага аналізу аўтар будзе гістарычныя паралелі паміж асноўнымі элементамі неасхаластычнай філасофіі і праграмнымі ўстаноўкамі інтэлектуальнай спадчыны прадстаўнікоў Полацкай акадэміі. Асноўнымі матэрыяламі даследавання выступаюць акадэмічныя курсы Дж. Анджаліні і В. Бучынскага, а таксама артыкулы “Полацкага штомесячніка”. Навуковая навізна даследавання заключаецца ў дакладным вызначэнні філасофскай прыналежнасці комплексу ідэй полацкіх мысліцеляў у адпаведнасці з фармальным і змястоўным крытэрыямі.

*Ключавыя словы:* схаластыка, неасхаластыка, Полацкая езуіцкая акадэмія, гісторыя філасофіі Беларусі, рэлігійная філасофія, філасофія езуітаў, французская Асвета, рацыяналізм, нямецкая класічная філасофія.

**Уводзіны.** Комплекс філасофскіх ідэй прадстаўнікоў Полацкай езуіцкай акадэміі да гэтага часу з’яўляецца даследаваным недастаткова поўна. У прыватнасці, адкрытым пытаннем застаецца яго сувязь з найбольш уплывовымі напрамкамі рэлігійнай філасофіі XIX стагоддзя. У сваю чаргу гэтая “недаказанасць” прыводзіць да няправільнага вызначэння месца і ролі ідэй прадстаўнікоў акадэміі ў гісторыі філасофскай і сацыяльна-палітычнай думкі Беларусі, а таксама да няправільнай ацэнкі вынікаў іх філасофскай рэфлексіі, скажае магчымасць аб’ектыўнай гістарычнай рэканструкцыі філасофскага ландшафту Полацка як аднаго з найбольш значных культурных цэнтраў беларускай дзяржавы і змяняе культурны ўклад Беларусі ў сусветную інтэлектуальную спадчыну ў цэлым. Усё вышэйсказанае абумоўлівае актуальнасць і неабходнасць звароту да творчасці полацкіх акадэмікаў з мэтай філасофскай ідэнтыфікацыі іх праграмных устаноў.

Такім чынам, мэтай даследавання з’яўляецца вызначэнне філасофскай прыналежнасці комплексу ідэй прадстаўнікоў Полацкай езуіцкай акадэміі. Дасягненне мэты рэалізуецца праз рэканструкцыю спецыфікі рэфлексіі абраных аўтараў (Дж. Анджаліні, В. Бучынскі, Ф.К. Стахоўскі, Ст. Пятровіч, Я. Ротан, Я. Разавен), вызначэнне асноўных тэм іх інтэлектуальных пошукаў і параўнанне іх з характэрнымі рысамі неасхаластычнай вехі рэлігійнай філасофіі ў самым пачатку яе развіцця – у XIX стагоддзі. Даследаванне заснавана на звароце да работ акадэмічнай філасофіі, артыкулаў у перыядычным друку. Асноўнымі метадамі, якія выкарыстоўваюцца ў даследаванні, з’яўляюцца гісторыка-філасофская рэканструкцыя і кампаратывісцкі аналіз.

**Асноўная частка.** Адным з аўтарытэтных напрамкаў рэлігійнай філасофіі, якія развіваліся на працягу стагоддзяў у тым ліку і ў межах філасофскай і сацыяльна-палітычнай думкі Беларусі, з’яўляецца схаластычная традыцыя. Пры гэтым трэба адзначыць, што само вызначэнне асноўных гістарычных этапаў яе развіцця застаецца ў сучаснасці дастаткова складаным пытаннем, паколькі перыяд яе існавання з XV па XVIII стагоддзі знаходзіўся доўгі час па-за праблемным полем гісторыкаў філасофіі. Папулярнай была думка, што да пачатку XIX стагоддзя схаластыка вычарпала практычна ўсё творчы патэнцыял і толькі энцыкліка папы рымскага Льва XIII Aeterni Patris стала прыступкай, якая дазволіла рэлігійнай філасофіі каталіцкага кірунку выйсці на новы ўзровень. Досыць вялікая група даследчыкаў схаластычнай традыцыі падтрымлівала і працягвае падтрымліваць гэтую пазіцыю [1, с. 4; 2, с. 159; 3; 4].

Тым не менш з праведзеных даследаванняў [5] відавочна, што Aeterni Patris была толькі афіцыйным замацаваннем новага вітка развіцця схаластычнай традыцыі, у той час як пошук новых падыходаў да сярэднявечнай спадчыны ішоў ужо задоўга да прыняцця энцыклікі.

Разглядаючы ідэі прадстаўнікоў Полацкай езуіцкай акадэміі, варта адзначыць, што першая спроба ідэнтыфікацыі традыцыі дадзенай інтэлектуальнай супольнасці была ажыццёўлена В.Ф. Шалькевічам, які ўвёў тэрмін «полацкая неасхаластыка» [6, с. 524]. Аднак затым на працягу дастаткова доўгага перыяду часу пазначанае сцвярдженне мела статус гіпатэтычнага. Аўтар у даследаванні ставіць задачай праверыць дадзеную гіпотэзу і затым прыняць яе ці абвергнуць у адпаведнасці як з фармальнымі, так і змястоўнымі крытэрыямі, уласцівымі неасхаластыцы.

У сувязі з гэтым трэба звярнуць увагу на асаблівы літаратурны стыль, характэрны для схаластычных твораў. Яго складнікамі з’яўляюцца зварот да Аб’яўлення і аўтараў класічнай схаластыкі (эпоха Сярэднявечча), рацыянальнасць, выкарыстанне спецыфічнага дыялектычнага падыходу [6]. Указаннем на з’яўленне прыкмет

менавіта неасхаластычнай накіраванасці была, на думку даследчыкаў, адмова ад паўсюднага выкарыстання латыні на карысць нацыянальных моў [1, с. 55]. Яшчэ адна прыкмета, якая ўскосна вызначае менавіта неасхаластычныя ідэйныя комплексы – наяўнасць гістарычных даследаванняў, якія сведчаць аб сталасці традыцыі, яе здольнасці да самарэфлексіі і пераасэнсавання назапашанага культурнага вопыту [1, с. 38]. Але найбольш значнай, на наш погляд, прыкметай праявы сутнасці новага этапу схаластыкі быў зварот да актуальных для XIX стагоддзя філасофскіх тэмаў і персаналій.

Ці быў стыль полацкіх акадэмікаў у сваёй сутнасці схаластычным? На наш погляд, адказ на гэтае пытанне будзе станоўчым. Гэтыя аўтары не толькі звярталіся да праўдаў Аб'яўлення, але і лічылі іх дастаткова аўтарытэтай крыніцай, на якую варта спасылацца ў тым ліку і ў полі філасофскай аргументацыі. Ужыванне праўдаў Аб'яўлення ў першую чаргу ўласціва акадэмічнаму кірунку творчай спадчыны полацкіх аўтараў – дадзены феномен сустракаецца ў філасофскіх курсах В. Бучынскага, Дж. Анджаліні. Так, Дж. Анджаліні прапануе студэнтам выкарыстоўваць спецыфічны варыянт доказу – доказ ад Аб'яўлення, які, на думку аўтара, павінен быць у адным шэрагу з лагічнымі доказами [8, с. 145]. Неабходнасць прыняцця на веру такіх доказаў абгрунтоўваецца шляхам тэалагічнай аргументацыі, якая, у сваю чаргу, з'яўляецца абсалютна прымальнай у рамках рэлігійнай філасофіі. Звяртаецца да праўдаў Аб'яўлення і В. Бучынскі ў межах разгляду трансцэндэнтальнай праблематыкі і яе суаднясення з ідэямі прадстаўнікоў дэізму і пантэізму [9, с. 98].

Аўтарам уласціва таксама і прымяненне дыялектычнага метаду. Як і пры разглядзе папярэдняй прыкметы – звароту да праўдаў Аб'яўлення – дыялектычны метаду ў абсалютнай большасці выпадкаў прысутнічае ў творах акадэмічнай філасофіі прадстаўнікоў Полацкай акадэміі. Гэта звязана з тым, што для Полацкага штомесячніка ў асноўным выбар тэм быў абмежаваны маральна-філасофскай праблематыкай. У акадэмічным жа напрамку студэнты павінны былі пазнаёміцца з усёй архітэктонікай логікі, якая падтрымлівае схаластычную сістэму.

Аналізуючы сам дыялектычны метаду, варта адзначыць, што ў падставе яго ляжаць асноватворныя фігуры сілагізму (Barbara, Cesarii, Darapti, Bramantip), якія выкарыстоўваюцца тут для стварэння магчымасці дыялогу. Для традыцыйнай формы схаластычнай дыялектыкі характэрна спецыфічная лагічная схема, якая ўяўляе сабой сукупнасць наступных элементаў: першы – гэта артыкуляцыя якога-небудзь сцвярджэння, другі быў злучаны з аргументацыяй у падтрымку і супраць разглядаемага сцвярджэння, трэці элемент быў адказны за выснову і фармаваўся ў традыцыйнай для схаластычных трактатаў форме "Я кажу".

Пры звароце да акадэмічных курсаў Полацкай акадэміі, як ужо было адзначана вышэй, таксама магчыма прасачыць выкарыстанне дыялектычнага метаду. У «Пачатках філасофіі» В. Бучынскага, у частцы, прысвечанай метафізіцы, ёсць раздзел пад назвай «Аб прыцыпах доказу», у цэнтры якога знаходзіцца канцэпт дастатковай падставы. В. Бучынскі выкарыстоўвае тут раней апісаную схему: спачатку аўтар дае вызначэнне паняцця прыцыпу, затым пераходзіць ужо непасрэдна да прыцыпу дастатковай падставы, пасля звяртаецца да аргументаў, якія высюўваюцца яго ідэйнымі апанентамі – Вольфам і Лейбніцам, далей ідзе абвяржэнне і выснова [9, с. 13–18].

Гэтая ж структура аргументацыі прысутнічае і ў курсе філасофіі Дж. Анджаліні. У якасці прыкладу можна звярнуцца да першай часткі яго працы – логікі, дзе аўтар задаецца пытаннем: што такое ісціна і якімі з'яўляюцца яе крытэрыі. Асабліва важнасць у межах пазначнай тэматыкі надаецца канцэпту разумовай відавочнасці, які прадстаўляў па сутнасці важную частку схаластычнай традыцыі, паколькі менавіта з ім была звязана магчымасць доказу многіх аб'ектаў метафізічнай тэматыкі. Як і ў папярэднім выпадку, першапачаткова аўтар вызначае само паняцце разумовай відавочнасці, а таксама яго складнікі. Далей ён вызначае крытэрыі разглядаемага паняцця і прыводзіць прычынны супраць дадзеных крытэрыяў. У прыватнасці, гэта сцвярджэнне аб тым, што чалавечаму розуму наогул уласціва памыляцца, такім чынам, і разумовая відавочнасць, якая з'яўляецца яго вынікам, таксама можа змяшчаць памылкі. Далей у якасці прычынна прыводзіцца ідэя аб абмежаванасці магчымасцяў пазнання чалавечага розуму. Апошнім ідзе аргумент ад эмпірыкаў, якія абмяжоўвалі вобласць спазнання толькі пачуццёвым аспектам. Затым ідзе контраргументацыя і выснова аб неабходным існаванні разумовай відавочнасці [1, с. 88–98].

Разама з тым трэба адзначыць, што пазначаныя вышэй характарыстыкі толькі дазваляюць аднесці творчасць полацкіх акадэмікаў да схаластычнага кірунку ў цэлым, але зусім не даказваюць наяўнасці тут менавіта неасхаластычных элементаў. Пошук уласціва сцяў, якія дазваляюць аргументавана сцвярджаць існаванне традыцыі полацкай неасхаластыкі, прадстаўлены аўтарам ніжэй.

У першую чаргу сведчаннем прыналежнасці менавіта да кірунку асучасненай схаластычнай традыцыі з'яўляецца адыход ад лацінскай мовы і выкарыстанне нацыянальных моў. Такое адхіленне было звязана ў большай ступені з працэсамі фармавання нацый. У гэтых адносінах творчасць полацкіх аўтараў трэба ахарактарызаваць як пераходны этап. Падчас працы са студэнтамі яны заставаліся вернымі ўніверсітэцкай традыцыі мінулых стагоддзяў і аддавалі перавагу выкарыстанню латыні. Аднак пры напісанні артыкулаў для шырокай публікі, будучы паліглотамі, звярталіся да досыць вялікай колькасці моў, у тым ліку рускай, французскай і польскай. З іншага боку, даследчыкі, якія падкрэсліваюць выкарыстанне нацыянальных моў як неад'емную рысу неасхаластыкі, адносяць яе ўзнікненне да 60–70 гг. XIX стагоддзя, таму гэты крытэрыі можа ўжывацца адносна прадстаўнікоў Полацкай акадэміі толькі ўмоўна, адрозненне ў часовым прамежку ў цэлым тлумачыць названую вышэй рысу «пераходнасці».

Другой прыкметай, якая вызначае неасхаластычны стыль мыслення, з'яўляецца зварот да гісторыі. Феномен гістарычных даследаванняў, якія закранаюць як ідэі тэалагаў мінулага [10], так і гісторыю царквы [11], роўна як

і спробы пабудовы першых метадалогій гістарычных даследаванняў, дастаткова шырока прадстаўлены ў творчасці дзеячоў Полацкай акадэміі. Адна з магістральных тэм, якая распрацоўваецца аўтарамі ў рамках пазначанай праблематыкі, – гэта карэляцыя гістарычных і тэалагічных доказаў праз прызму параўнання аўтарытэту чалавечага сведчання і праўдаў Аб'яўлення. Да шэрагу такіх работ адносіцца, напрыклад, артыкул Ф.К. Стахоўскага «Разгляд працы Ст. Сакалоўскага *Partitiones ecclesiasticae*» [12]. Яшчэ адным прыкладам гістарычных даследаванняў з'яўляецца артыкул Яна Разавена «Герадот і Дыядор Сіцылійскі: ці варта ім верыць у пытанні егіпецкай манархіі і ці з'яўляецца іх аўтарытэт вышэйшым за аўтарытэт Майсея, калі бачым мы ў ім толькі летапісца, а не пісьменніка, натхнёнага Богам: адказ на артыкул «Кароткі погляд Егіпта» з Львоўскага штормесячніка» [13]. Сюды ж адносіцца артыкул Я. Ротана «Нататка з нагоды нататкі пра стогадовых людзей, змешчаная на старонках Рускага інваліда» [14].

Адным з галоўных крытэрыяў, якія сведчаць пра актуальнасць рэфлексіі полацкіх аўтараў у кантэксце разглядаемай эпохі, была іх рэакцыя на тагачасныя інтэлектуальныя выклікі. Для полацкіх мысліцеляў яны ўвасобіліся ў напружаным дыялогу з прадстаўнікамі французскай і нямецкай ліній філасофіі.

Інтэлектуальная рэвалюцыя эпохі Асветы, якая абвясціла пануючымі прынцыпамі філасофіі рацыяналізм і звязаны з ім аўтаномны розум, а затым паспрабавала распаўсюдзіць іх на ўсе бакі жыцця грамадства, не магла застацца па-за межамі рэфлексіі полацкіх акадэмікаў. Зварот да філасофіі французскай Асветы – гэта не толькі крытыка комплексу ідэй атэістычнага кірунку, які пагражае рэлігійнай традыцыі. Найперш гэта спроба пераадолець інтэлектуальную і экзістэнцыйную катастрофу, якую бачылі полацкія аўтары ў Французскай рэвалюцыі. Нездарма асноўнай тэмай артыкулаў Полацкага штормесячніка пры звароце да французскіх філосафаў з'яўляецца ідэя перамяр'я рэлігіі і філасофіі, а таксама абмеркаванне магчымасці вяртання галоўнай пазіцыі рэлігійнай дагматыкі. Прыкладам дадзенага феномену служыць артыкулы «Ці можна тэлагаў абвінавачваць у тым, што яны паўсталі супраць філасофіі васемнацатага стагоддзя?» [15], «Перамяр'е паміж сучаснай філасофіяй і рэлігіяй» [16].

Рэакцыя на нямецкую філасофію ў асноўным прадстаўлена ў рамках акадэмічных курсаў. Такое абмежаванне звязана з меркаваннем полацкіх філосафаў аб адсутнасці цікавасці да нямецкай філасофіі сярод шырокай публікі [17, с. 7].

Крытыка работ Канта ў Полацкай езуіцкай акадэміі з'яўляецца часткай больш шырокага руху каталіцкай філасофіі. У полацкім выпадку яна збольшага была рэалізавана ў класічных курсах філасофіі Дж. Анджаліні і В. Бучынскага. Заснавана яна была на тых жа праграмных устаноўках, якія ў далейшым будуць пакладзены ў падмурак неатамістычнай філасофіі. Калі Дж. Анджаліні ў асноўным канцэнтраваны на асобных праблемах кантаўскай філасофіі [18, с. 116–125], то ў творчасці В. Бучынскага крытыка ідэй Канта носіць сістэмны характар, ідзе па ўзыходзячай ад логікі [19, с. 20] да маральнай філасофіі [20, с. 32] і філасофіі права [20, с. 94]. Філасофію Канта, паводле Бучынскага, трэба адносіць да так званага «перыяду замяшання», які пачынаецца рэфармацыяй і заканчваецца якраз афармленнем ідэй філасофіі Канта. Асноўнымі пастулатамі, з якімі не можа пагадзіцца В. Бучынскі, з'яўляюцца адмаўленне існавання, на думку аўтара, у кантаўскай філасофіі аб'ектыўнай рэальнасці, немагчымасці спасціжэння аб'ектыўнай ісціны, што, у сваю чаргу, з'яўляецца прамым шляхам да скептыцызму. Не ўспрынялі полацкія аўтары і вучэнне Канта аб прасторы і часе як апыёрных формах. Але самым вялікім каменем спатыкнення, які выклікаў незадавальненне полацкіх неасхаластаў, была крытыка Кантам доказаў існавання Бога, на яе і быў вымушаны адказаць В. Бучынскі ў сваёй метафізіцы. Галоўнымі філасофскімі аўтарытэтамі, на якія абапіраецца В. Бучынскі, з'яўляюцца філосаф-езуіт, прафесар Інсбруцкага ўніверсітэта Якуб Цалінгер, а таксама Пётр Міёці – вядомы родапачынальнік антыкантыянскай лініі рэлігійнай філасофіі.

**Заклучэнне.** Такім чынам, на аснове прыведзеных вышэй аргументаў даказаны факт, што па сваёй форме і зместу філасофская спадчына прадстаўнікоў Полацкай езуіцкай акадэміі сапраўды належыць да неасхаластыкі. У сваю чаргу гэта прыводзіць да змены разумення гістарычнай панарамы і філасофскага ландшафту як Беларусі, так і Расійскай імперыі, роўна як і Заходняй Еўропы. Калі філасофія полацкіх акадэмікаў сапраўды з'яўляецца неасхаластычнай па сваёй сутнасці, то сам пачатак гістарычнага існавання неасхаластыкі варта аднесці не да сярэдзіны XIX стагоддзя, як сцвярджалася раней, а да яго пачатку, а першым яго цэнтрам будзе не Фрыбург або Лувен, а беларускі горад, які знаходзіўся ў гэты час у межах Расійскай імперыі, – Полацк.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Perrier J.L. The revival of scholastic philosophy in the nineteenth century. – New York. – 1909. – 354 p.
2. Wulf M. Scholasticism old and new: an introduction to scholastic philosophy medieval and modern. – Dublin. – 1907. – 328 p.
3. Кимелев Ю.А. Неосхоластика и схоластическая философия // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 3. Философия. – 2023. – № 3. – С. 104–123. DOI: 10131249/rphil/2023.03.07
4. Арапов А.В. Неосхоластика: история и основные концепции // Вестн. ВГУ. Сер.: философия. – 2015. – № 3. – С. 51–58.
5. Клімовіч Г.І. Інварыянты назваў у схаластычнай традыцыі // Науч. тр. Республік. ін-та высш. шк. – № 2. – 2021. – С. 27–32.
6. Шалькевіч В.Ф. Полацкая неасхаластыка // Мировоззренческие и философско-методологические основания развития современного общества: Беларусь, регион, мир: материалы междунар. науч. конф. / Минск (5–6 нояб. 2008 г.) / под ред. Т.А. Адуло. – Минск, 2008. – С. 524–525.
7. List of books in the Neo-scholastic tradition [Electronic resource] – URL: <https://catholicebooks.wordpress.com/2013/03/07/list-of-ebooks-in-the-neoscholastic-manualist-tradition/> (дата обращения: 2019-02-19).
8. Angiolini G. Institutiones Philosophicae ad usum studiosorum Academiae Polocensis. – Polock. – 1819. – 310 p.

9. Buczyński V. *Instutiones philosophicae, pars secunda continens metaphisicam.* – Viennae, 1844. – 302 p.
10. Stachowski F.K. Listy Filipa Padniewskiego krakowskiego biskupa pisane do Zygmunta Augusta króla polskiego, wyjęte z rękopisu znajdującego się w bibliotece Akademii Połockiej // *Miesięcznik Połocki.* – 1818. – T. 1. – № 3. – S. 217–221.
11. Snarski K. Uwagi o Templariuszach z powodu umieszczonej o nich historycznej wiadomości przed tragedią graną na teatrze a Warszawie d.13 kwietnia 1819 roku // *Miesięcznik Połocki.* – 1820. – T. 4. – № 2. – S. 79–110.
12. Stachowski F.K. Rozbiór dziełka Stanisława Sokołowskiego pod napisem *Partitiones Ecclesiasticae* // *Miesięcznik Połocki.* – 1818. – T. 1. – № 1. – S. 43–53.
13. Rozaven J. Herodot i Diodor Sycylijski czy są godni wiary w tym co mówią o dawności monarchii egipskiej; i czy ich powaga większa jest od Mojżesza, jeśli w tym prawodawcy Żydów uważać zechcemy tylko dziejopisa, nie zaś pisarza natchnionego od Boga. Rozprawa napisana z powodu artykułu: Rzut oka na Egipt, umieszczonego w „Pamiętniku Lwowskim” // *Miesięcznik Połocki.* – 1818. – T. 2. – № 8. – S. 219–255.
14. Roothaan J.F. Uwagi nad uwagami o ludziach stuletnich, umieszczonymi w nrze 123 *Ruskiego Inwalida* // *Miesięcznik Połocki.* – 1818. – T. 3. – № 11. – S. 153–171.
15. Czarnocki F.K. Czy można teologów słusznie obwiniać, że na filozofię 18go wieku powstają? // *Miesięcznik Połocki.* – 1820. – T. 4. – № 1. – S. 44–57.
16. Przymierze między dzisiejszą filozofią i religią // *Miesięcznik Połocki.* – 1818. – T. 1. – № 1. – S. 58–62.
17. Przemowa // *Miesięcznik Połocki.* – 1818. – T. 1. – № 1. – S. 1–7.
18. Климович А.И. Анджолини VS Кант: к философскому наследию Полоцкой иезуитской академии // *Кантовский сборник.* – 2023. – Т. 42. – № 1. – С. 107–131. DOI: 10.5922/0207-6918-2023-1-6
19. Buczyński V. *Instutiones philosophicae, pars secunda continens logicam cum praevia in universam philosophiam intrudictione.* – Viennae, 1843. – 159 p.
20. Buczyński V. *Instutiones philosophicae, pars tertia continens ethicam.* – Viennae, 1844. – 206 p.

*Поступила 22.03.2024*

## WAS THERE POLOTSK NEOSCHOLASTICISM: ON THE QUESTION OF PHILOSOPHICAL AFFILIATION

**H. KLIMOVICH**

*(Belarusian State Medical University, Minsk)*

*The question of belonging the philosophical tradition of the Polotsk Jesuit Academy in relation to the Neo-Scholastic movement is considered. Using the methods of historical-philosophical reconstruction and comparative analysis, the author builds historical parallels between the main elements of Neo-Scholastic philosophy and the program settings of the intellectual heritage of Polotsk Academy representatives. The main research materials are the academic courses of J. Angiolini and V. Buczyński, as well as articles from the “Miesięcznik Połocki”. The scientific novelty of the research lies in the precise definition of the philosophical affiliation of the complex of ideas, which belongs to Polotsk thinkers in accordance with formal and substantive criteria.*

**Keywords:** *scholasticism, Neo-Scholasticism, Polotsk Jesuit Academy, history of Belarusian philosophy, religious philosophy, Jesuit philosophy, French Enlightenment, rationalism, German classical philosophy.*

## БЫЛА ЛИ ПОЛОЦКАЯ НЕОСХОЛАСТИКА: К ВОПРОСУ О ФИЛОСОФСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ

**Г.И. КЛИМОВИЧ**

*(Белорусский государственный медицинский университет, Минск)*

*Рассматривается вопрос принадлежности философской традиции Полоцкой иезуитской академии к движению неосхоластики. С помощью методов историко-философской реконструкции и компаративистского анализа автор строит исторические параллели между основными элементами неосхоластической философии и программными установками интеллектуального наследия представителей Полоцкой академии. Основными материалами исследования выступают академические курсы Дж. Анджолини и В. Бучинского, а также статьи «Полоцкого ежесечника». Научная новизна исследования заключается в точном определении философской принадлежности комплекса идей полоцких мыслителей в соответствии с формальным и содержательным критериями.*

**Ключевые слова:** *схоластика, неосхоластика, Полоцкая иезуитская академия, история философии Беларуси, религиозная философия, философия иезуитов, французское Просвещение, рационализм, немецкая классическая философия.*

УДК 37.01:502.3

DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-104-108

**СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*д-р филос. наук С.П. ОНУПРИЕНКО  
(Институт философии НАН Беларуси, Минск)*

*В представленной статье осуществлены следующие инновационные мероприятия:*

- *содержание игровых методик в контексте социально-экологического развития учащейся молодежи;*
- *раскрытие эмоционально-интеллектуальных ориентаций игровых действий в сознании подростков;*
- *выявление основополагающих теоретико-методических подходов в определении доминирующих психолого-социальных установок учащихся в процессе игровой деятельности.*

**Ключевые слова:** *игра, учащиеся, образовательно-воспитательный процесс, социальный опыт, жизненная ситуация, навыки поведения, социоэкологическое развитие.*

**Введение.** На протяжении тысячелетий многоуровневая система образования выполняет особую социальную функцию подготовки подрастающих поколений к будущей жизни как определяющее условие воспроизводства и развития общества. Игра всегда сопровождала воспитательно-образовательный процесс физического, духовного развития человека, часто опережая учебные методики и теснее сближая новые поколения с реальностями окружающего мира. Детская игра выполняет множество функций:

- развивает мышление и речь;
- наблюдательность и память;
- воображение и коммуникативные навыки;
- учит управлять эмоциями, контролировать агрессивность;
- позволяет продуктивно усвоить социальный опыт жизненных ситуаций, прочитанный в книгах, рассказанный старшими, усвоенный из разных источников телекоммуникационной сферы (Интернет, ТВ, компьютер, сотовая связь и т.д.);
- осмыслить социальные особенности из опыта взрослых;
- овладеть навыками поведения, исторически сложившихся для всего человечества, в конкретной этнокультуре своего народа, в локальном территориальном регионе проживания, в семейно-бытовой, учебной и другой обстановке;
- познать элементы соответствующих мировых и региональных культур, древних и современных, специфики субкультур;
- узнать тайны природной среды, растительного и животного мира, строения, функционирования тела, интеллектуального и духовного развития человека;
- участвовать в доступных формах трудовой деятельности;
- воспитывает дружелюбие, чувство справедливости, долга, ответственности за слова и поступки.

Все характеристики игры вряд ли можно перечислить, поскольку все без исключения народные игры готовили ребенка к взрослой жизни, которая осознавалась как серьезный путь с множеством трудностей и испытаний. Результат всегда один – достойное прохождение этапов, стремление к победе.

**Основная часть.** Интерес современных наук к игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе активизировался, начиная со второй половины XX столетия, и был обусловлен не случайными обстоятельствами, а, прежде всего, все более заметным «запаздыванием» и фрагментарностью психолого-педагогического анализа социальных процессов (семья, быт, групповое общение, одиночество и т.д.), что ставит образовательные структуры в роль догоняющих, констатирующих динамику взросления наших детей. В качестве выхода из создавшегося тупикового положения, своеобразным ключом не только к пониманию тенденций психовосприятия социальных трансформаций подрастающими поколениями, но и регулированием всего этого в разумных пределах – является именно игра, точнее серьезное изучение этого процесса. Характер игровой деятельности помогает логичнее и убедительнее рассмотреть процессы становления социо-адаптационных, поведенческих, интеллектуально-мотивационных механизмов, быстро изменяющихся с возрастом физических и духовных качеств юного человека.

Дело в том, что содержание игровой деятельности имеет ряд психоэмоциональных, образно конструирующих, а по сути – интеллектуально развивающих целевых установок, причем в каждом возрастном периоде у человека проявляющихся по-разному. Эти свойства, по мнению З. Фрейда, возникают в особом напряжении или расслаблении сознания, формируя неповторимые чувства возвышенности, уверенности, некоего божественного провидения [1, с. 10–30]. Необходимо добавить, что подобные психоинтеллектуальные свойства, формируемые в процессе игровой динамики, не имеют аналогов в любых формах и видах человеческой деятельности. Следует обратить внимание на особое психосостояние детей и подростков в контексте познания таинственного, ранее неизведанного, что завораживает, придает гипнотическое подсознательное влечение к игре. Основываясь

на материалах многолетних исследований, выдающийся российский психолог В.П. Зинченко выдвинул заключение, суть которого в том, что в первые месяцы жизни младенец, благодаря материнскому угадыванию и удовлетворению его потребностей, создает себе маленький Эдем, «протомир», иллюзию сотворенного им самим райского мира. Ученый приходит к выводу о том, что в этой внутренне ощущаемой, но не осознаваемой гармонии как раз-то и заключена природно-обусловленная игра отношений: первоначально «роженица – плод», а затем «мать – ребенок» [2]. Таким образом, неистребимая у человека (начиная с раннего детства) способность к сказочному мировосприятию, фактически – к мифотворчеству, определяется игронаправленными элементами нашего сознания. Данное состояние заинтересовало и выявило ранее не известные отечественной науке психоориентации, о которых сообщил в своих трудах «патриарх» российской психологии Л.С. Выготский. Он относил магическую стадию в становлении внутреннего мира ребенка к дошкольному возрасту и связывал ее со значением игры в его психологическом развитии. Данное состояние психоориентаций детей и подростков становится возможным благодаря постоянному возрастанию воображаемых комбинаций в сознании ребенка, что насыщает данный феномен в эмоциональном отношении, ведь в игровом поле все события «фильтруются» через эмоционально-образные переживания [3, с. 62–76].

По сути, в игровой деятельности происходит становление смыслового поля логико-системного развития детского сознания. В процессе игры действие выполняется не ради действия, а ради смысла, которым оно обозначено. Возникает смысловое поле, что способствует не только концентрации внимания юного человека, становлению системно-целостной матрицы восприятия окружающей действительности и своего места в ней.

Выявляя уникальные особенности игрового действия, Л.С. Выготский подчеркивал возможности осуществления логических операций в воображаемом смысловом поле, что позволяет рассматривать его как метод сказочного (мнимого) миропонимания [4]. Кстати, нежелание воспринимать все то, что дает нам школа – обычная практика, которую усвоил и пережил каждый человек. Отсюда «профильтровать», «просачковать» – вполне допустимые и оправданные действия как ответная реакция организма на монотонное, точнее сказать, навязанное сознанию ребенка изложение постулатов школьной программы, пусть даже из уст любимых учителей. По этой причине нежелание учиться закономерно характеризует состояние современной школьной политики, в отличие от игровой деятельности, которую наши дети воспринимают со всей ответственностью, честно и не «увеливают» от выполнения четко прописанных правил.

Осмысленное содержание игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе, российский педагог, философ А.Н. Леонтьев приходит к выводу о том, что игровой смысл в процессе игры заслоняет собой динамику реальных событий, погружая юного человека в состояние психологического эскапизма (условного отвлечения от реальности). В играх реализуется конкретное мотивационное действие, имеющее аффективный смысл. Благодаря этому «в играх удовлетворяются желания, эмоциональный план его личности» [5, с. 289].

Таким образом, Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев сфокусировались в одном: основное значение игры заключается, во-первых, в многообразных переживаниях, значимых для юного человека, что в процессе игровой деятельности характеризуется своеобразной психотрансформацией первоначальных аффективных установок и замыслов на позитивно осмысливаемую ситуацию в игре и свои обдуманые поступки в ее процессе. Без этих конфликтно-ориентированных обстоятельств не может быть реального положительного результата. Эти положения подтверждаются многолетними наблюдениями социальных исследователей (В.С. Мерлин, Г. Зиммель, Л.Н. Цой), суть в возбуждающе-конфликтных ситуациях, которые юный человек испытывает как амбивалентный процесс и которые необходимы для достижения связей внутри социальной системы [6, с. 96–108].

Анализируя результаты фундаментальных психолого-педагогических исследований российских и зарубежных специалистов (Л.С. Выготский, Г.А. Глотова, А.В. Запорожец, И.С. Якимская, Ж. Пиаже, Д. Флейвелл и др.), психоаналитик С.В. Маланов (Марийский государственный университет, РФ) отмечает: к возрасту 3 года у ребенка формируются смысловые опоры на внешнюю и внутреннюю речь; после 3 лет в игровой деятельности дошкольник учится проговаривать предполагаемые поступки в осуществлении игровых предметных ситуаций; к возрасту 5–7 лет дети стараются самостоятельно выполнять достаточно сложные абстрактно-логические рассуждения, вычисления с опорой на внутреннюю речь [7, с. 56].

Игровая деятельность в учебно-воспитательном процессе этих действий сочетает в себе, по мнению вышеназванных ученых, одно из важнейших условий психосоциальной готовности ребенка к обучению в школе и последующих приемов анализа, обобщения, конкретизации усваиваемой информации. Здесь опять-таки элементы игровой деятельности выступают стимулятором и корректором пока еще недостаточно глубоко осмысленных, но уже многовариантно проверяемых смыслодержающих высказываний, подкрепленных физическими усилиями в поведении.

У ребят в процессе игры, подчеркивает белорусский педагог-психолог Л.Б. Ительсон, все отчетливее проявляется тенденция становления межпредметных отношений и связей, которые начинают фиксироваться с помощью языковых и знаково-символических средств в качестве активизирующих механизмов в предметно-ориентированной, пространственно-временной сферах, приобретая тем самым абстрактно-обобщенный характер интеллектуально-поведенческой деятельности [8].

По результатам социопсихологических исследований в области педагогической деятельности, в дошкольный период жизни ребенка игра нацелена, во-первых, на его ознакомление с окружающей средой, первичными

ориентирами адаптации в социальных условиях мира взрослых, преломляемого через имитацию этих процессов в сказочно-развлекательном микромире детского восприятия.

Во-вторых, игра формирует чувство ответственности за соблюдение правил, личную инициативу, навыки словесно-поведенческой дисциплины, этико-эстетические нормативы общения.

Подводя краткие итоги воздействия игровой деятельности в жизни учащихся, следует обратить внимание на ряд конструктивных предложений, активизирующих учебно-воспитательный процесс.

Прежде всего, в процессе проведения логически развивающих игр в дошкольных учреждениях не ограничиваться ориентацией детей на рассуждение по поводу прочитанного воспитателем материала или проведение обычных арифметических вычислений. Гораздо эффективнее увязывать тематику игр с конкретными учебными дисциплинами средней школы (например, химия, география, белорусский язык и др.), тем самым снижая порог нервного возбуждения, волнения детей перед предстоящей школой. Кроме того, приобщение «дошколят» к азам серьезных наук позволяет поэтапно распределять информационную нагрузку, формировать у них первоначальные навыки системного, целостного понимания природных, общественных процессов окружающего мира.

Не менее важно, в процессе игровой деятельности с детьми 5–6 лет (старшая группа детского сада) применять и пояснять некоторые простейшие понятия и терминологию из области социокультурной деятельности (например, рассказ, сказка, песня и т.п.). Это будет способствовать более прочному усвоению и закреплению по сравнению с традиционными учебно-принудительными формами передачи знаний.

*Авторское предложение включает следующий метод: при работе с детьми дошкольного возраста использовать диалоговую форму (доверительную беседу продолжительностью 20–30 мин), составленную в виде логико-понятийной игры. Суть метода: 5–7 ребят самостоятельно по очереди рассказывают о том, как они понимают культуру Беларуси. Педагог ненавязчиво корректирует и поясняет аспекты этого действия. Данная методика по теме «Культура и дети» применена автором в ГУО «Ясли-сад № 320 г. Минска».*

Особое внимание следует уделить воздействию игровой деятельности в подростково-юношеский период жизни молодых людей (условно до 15 лет), где игра приобретает еще большее теоретико-методологическое и одновременно методическое значение в становлении их социально-культурного потенциала и общих возрастных тенденций социального развития.

Суть дела в том, что у детей до 6 лет включительно данный процесс активизируется в основном в семейно-родственной среде (чаще в сельской местности), дошкольных учреждениях, в то время как с 6–7-летнего возраста неизбежным их спутником на долгих 9–11 лет становится общеобразовательная школа, формирующая неповторимый мир впечатлений, но уже в стенах учебного заведения и коллективного окружения. Например, Л.С. Выготский отмечал сходство детской игры и фантазии; при том, что между ними существует множество различий. По словам Л.С. Выготского, фантазийный смысл состоит в том, что подросток «находит живое средство направления эмоциональной жизни, овладения ею. Подобно тому, как взрослый человек при восприятии художественного произведения... преодолевает собственные чувства, так точно и подросток с помощью фантазии просветляет, уясняет сам себе, воплощает в творческих образах свои эмоции, свои влечения [9, с. 269–270]. Л.С. Выготский отмечал характерные фантазийные особенности восприятия подростком окружающей действительности, ставящие перед ним многоцелевые задачи, решение которых напоминает своеобразную жизненную игру достижения социально значимых результатов непосредственно в данный возрастной период [9, с. 269–270]. По этому поводу, на наш взгляд, целесообразно педагогам и родителям учитывать следующие особенности психовосприятия учащихся окружающего мира и своего отношения к нему:

– психоориентации подростков «впервые обращаются в интимную сферу переживаний, которая скрывается обычно от близких и чужих людей, становится исключительно субъективной формой мышления исключительно для себя»;

– подросток старается спрятать свои фантазии «как сокровенную тайну»;

– «именно в фантазиях подросток впервые нащупывает свой жизненный план» и «творчески приближается к его построению и осуществлению». Иными словами, в этих, создаваемых юным человеком социально-мировоззренческих аспектах среды, пока еще не всегда гармонично сочетающихся, начинает формироваться самосознание, становящееся, по Л.С. Выготскому, итоговым новообразованием возраста.

Анализ трудов в области психоанализа детей и подростков (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко и др.) свидетельствует о возникновении на ранних стадиях онтогенеза особой области иллюзорно-фантастического воображения юного человека. Она, преломляясь через особенности его игровой практики, становится конструктивным критерием формирования прогрессивных, социокультурных, наконец, общечеловеческих качеств, поднимая нас над обыденностью, над скучной «колеей» будней, стимулируя творческий потенциал.

В качестве научно-методического подтверждения вышеотмеченных исследований воздействия игры на сознание молодых людей категории подростково-юношеского возраста автор предпринял социологический экспресс-опрос учащихся, включая использование методики многовариантных ответов респондентов. Данный подход оказался результативным в качестве приведения фактологических материалов становления психосоциальных основ жизнедеятельности школьной молодежи.

Примечательно, что значение физкультурно-спортивных игр, основанных на двигательной активности, координации психофизиологических усилий, чувственно-эмоциональных переживаниях существенно влияют на

общее состояние психофизиологии учеников. 64% из них указали на необходимость этих игр в сохранении и развитии здоровья (оздоровительный аспект), причем 2/3 из сторонников этого подхода – учащиеся младших и средних классов; 53% респондентов отметили положительное воздействие спортивных игр на понимание, разъяснение процессов окружающего мира (мировоззренческий аспект); 51% придерживаются мнения о том, что подвижные игры существенно помогают в приобретении, усвоении, закреплении знаний, умений в учебе и школьной жизни (воспитательно-образовательный аспект).

В свою очередь, система интеллектуально-развивающих игр основана на приемах системно-целостного анализа, обобщения, интуитивного предвидения информационных данных теоретического, абстрактно-логического характера. В отличие от оценок воздействия физкультурно-спортивных игр, «тренировка мыслей» далеко не всегда в полной мере осмысливается юными соотечественниками, вызывая множество вопросов, требуя более серьезного подхода к интеллектуальным играм. Позитивная результативность данной категории игр оказалась в цифровых показателях несколько ниже по сравнению с предыдущей категорией игр. И все-таки 47% подростков уверенно подтвердили мнение о важности тренингов мыслительной деятельности для укрепления физического и духовного здоровья, а главное – формирование сознательной установки на здоровый лад жизни (оздоровительный аспект); 43% учащихся (в основном старших классов) осмысленно увязывают результативность умений в интеллектуальных играх с общими принципами и современными тенденциями мировоззрения молодых людей; 38% ответивших (2/3 составили ученики 9–11-х классов) не применили подчеркнуть роль «мыслительных манипуляций» в эффективности школьного учебного процесса и дальнейшей учебно-производственной жизненной ориентации.

Результаты предпринятого авторского мини-опроса школьной молодежи показали следующее: подавляющее большинство из них (из общей совокупности ответивших) достаточно самостоятельно, ответственно отнеслись к данному научно-педагогическому мероприятию, проявив в нем свою собственную гражданскую позицию и подтвердив необходимость как физического, так и социально-культурного уровней развития будущей смены белорусского общества.

Примечательно отметить еще один аспект в характере вышеотмеченной проблематики. Речь идет о том, что для молодых людей школьного возраста инновационные тенденции интернет-программ привлекательны, главным образом, в виде реализации возможности многовариантной игровой деятельности, имеющей как положительные, так и отрицательные тенденции. Массовая, или потребительская, культура, в т.ч. передаваемая через Интернет, отмечает российский исследователь М.К. Мамардашвили, не открывает нам их смыслы, она нам их назначает, навязывает, просто формулирует их для нас, дает ответ без вопросов: вот это важно, это актуально, это круто – запоминайте. Вопрос «почему» не ставится, причем смысл сильно суженный, фиксированный узкий смысл просто без пояснений спускается «сверху». Это относится, прежде всего, к таким составляющим потребительской культуры, как мода, торговая марка или идеология [10].

В наше время методы социокультурного развития закономерно ретранслируются через новейшие информационные системы, которые далеко не всегда продуктивно влияют на психику детей и подростков.

Например, возникшая в последние десятилетия так называемая экранная зависимость растущего человека приводит к неспособности его концентрироваться на определенном занятии, гиперактивности, повышенной рассеянности, раздражительности. Зависимость порождает потребность детей и молодых людей в постоянной внешней стимуляции, которую они привыкли получать исключительно с экрана, им трудно воспринимать слышимую речь и трудно читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут быстро соединять их, в результате не понимая смысла текста в целом.

**Заключение.** В качестве позитивного разрешения вышеотмеченных проблем имеет место комбинированный вариант сочетания игровой и образовательной практики социокультурного развития. Суть необычного образовательного экспериментального проекта в Солигорске «Библиотека и школа: партнеры в области образования» [11], о чем свидетельствуют материалы «СБ», в приобщении детей и подростков от 6 до 15 лет к чтению художественной и иной литературы в период летних каникул. Например, дети от 6 до 10 лет должны прочитать не менее 10 книг, а те, кому от 11 до 15 лет, – свыше 20 изданий, причем есть книги школьной программы, но также и по выбору учеников. Ребята обязательно ведут дневники чтения, а затем пересказывают содержание прочитанного, тем самым соблюдая правила своеобразной интеллектуальной игры. В самом деле, самостоятельное чтение – важнейший фактор культурного развития, стимулируемый специальным именованным сертификатом школьника и позволяющий учителю белорусской, русской литературы, истории, географии ставить более высокий оценочный балл в предстоящей первой четверти по этим дисциплинам. Здесь же использованы элементы компьютерных программ в форме игрового обучения, через которые педагоги учебного заведения корректируют информационный потенциал экспериментируемых. Методологические основания упоминаемого летнего клуба чтения – в соединении традиционных образовательных и компьютерно-игровых методов социально-культурного диагностирования и апробации новых вариантов социализации молодых людей. При этом, как подчеркивал выдающийся российский ученый, академик РАН Н.Н. Моисеев, «канал эволюции», актуальный еще в XX веке, исчерпал себя, а формирование нового «канала эволюции» с необходимостью полагает в новых условиях развития общества активную действенность и сознательный выбор человека [12]. Задача состоит в выработке принципиально новой теоретически глубоко обоснованной

концепции образования в XXI веке и четко, тщательно выверенной стратегии его организации, причем в условиях нынешних социальных трансформаций.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Фрейд З. Разделение психической личности // Психология личности: хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000. – С. 10–30.
2. Зинченко В.П. Психология доверия. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара: СИОКПП, 2001. – 103 с.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
4. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 4. – С. 5–242.
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психол. произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 289.
6. Цой Л.Н. Социальная организация и самоорганизация: конфликты и развитие личности // Мир психологии. – 2011. – № 2. – С. 96–108.
7. Маланов С.В. Функциональная организация мышления и генезис установления пространственно-временных и предметно-семантических отношений // Мир психологии. – 2014. – № 1. – С. 56.
8. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии. – Минск: Харвест, 2003. – 896 с.
9. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 4. – С. 269–270.
10. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – 2-е изд., изм. и доп. – М.: Прогресс, 1990. – 415 с.
11. Галковский С. Книга правит балл / СБ Беларусь сегодня. – 2014. – 14 мая.
12. Моисеев Н.Н. Универсальный эволюционизм (познание и следствия) // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 3–28.

Поступила 12.03.2024

**SOCIO-ECOLOGICAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN CONTEXT  
OF COGNITIVE AND GAME ACTIVITIES**

**S. ONUPRIENKO**

*(Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Belarus, Minsk)*

*In the presented article, the following innovative activities were carried out: - the content of gaming techniques in the context of the socio-ecological development of students; - disclosure of emotional and intellectual orientations of game actions in the minds of adolescents; - identification of fundamental theoretical and methodological approaches in determining the dominant psychological and social attitudes of students in the process of gaming activities.*

**Keywords:** *game, students, educational process, social experience, life situation, behavioral skills, socio-ecological development.*

## ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

### МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПСИХИЧЕСКОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ»

(Новополоцк, 9–10 апреля 2024 г.)

Еще в 90-х – начале 2000-х гг. сохранение здоровья учащейся и студенческой молодежи не являлось приоритетной характеристикой системы образования Республики Беларусь. Однако активное использование в образовательном процессе компьютера, усложнение содержания изучаемого материала, повышение требований к качеству знаний обучаемых на всех ступенях потребовали от законодателей и методистов более пристального внимания к данной проблеме, касающейся разработки соответствующей нормативно-правовой документации, определения целевых ориентиров, соответствующих средств их достижения.

Организация образовательного процесса в условиях педагогики здоровьесбережения получила начало в системе дошкольного образования. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 35 от 16.07.2000 г. была принята Концепция дошкольного образования. Среди приоритетных впервые были сформулированы задачи, напрямую затрагивающие вопросы сохранения здоровья воспитанников. Такие как:

- формирование здоровьесберегающего процесса воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях;
- создание в детских садах условий для деятельности, укрепляющей здоровье детей.

После принятия Кодекса об образовании требование здоровьесбережения становится целевым ориентиром для всего образования Республики Беларусь. Так, в ст. 41 Кодекса Республики Беларусь об образовании (2011) указано, что учреждения образования обеспечивают охрану здоровья обучающихся. Система мероприятий должна включать следующие направления:

- оказание медицинской помощи;
- определение оптимальной учебной нагрузки, режима учебных занятий, продолжительности каникул;
- пропаганда и обучение навыкам здорового образа жизни;
- организация оздоровления;
- создание условий для занятий физической культурой и спортом;
- профилактика и пресечение вредных привычек.

Задача охраны здоровья обучающихся изложена и в правах обучающихся (ст. 30, п. 1.8) Закона Республики Беларусь от 14 января 2022 г. № 154-З «Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании».

Педагогика здоровьесбережения в последние десятилетия стала не только объектом пристального внимания со стороны законодателей, но и предметом исследования ученых, педагогов-практиков. Делается попытка определить методологические основы технологии здоровьесбережения, сформулировать ее содержательные и процессуальные характеристики, разработать соответствующее программно-методическое обеспечение.

В педагогической теории и современной образовательной практике стали широко использоваться такие понятия, как «здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе», «здоровьесберегающие образовательные технологии», «образовательные технологии педагогики здоровьесбережения», «экология здоровья» и т.д. Но пока они не имеют единой трактовки.

Для обсуждения проблем в области охраны здоровья обучающихся, опыта применения соответствующих технологий в образовательном процессе в Полоцком государственном университете имени Евфросинии Полоцкой 9–10 апреля 2024 г. была проведена Международная научно-практическая конференция *«Здоровьесберегающие технологии: психическое и физическое здоровье»*. Ее организатором выступили кафедры технологии и методики преподавания, физической культуры и спорта Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой и Академия физической культуры и спорта Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (Ростов-на-Дону).

Направления работы конференции были обозначены достаточно широко:

- социально-психологические детерминанты здоровьесбережения у молодежи;
- здоровьесберегающие технологии в образовании;
- актуальные проблемы формирования здоровьесберегающей среды в образовательном пространстве;
- медико-физиологические аспекты и возрастные особенности применения здоровьесберегающих технологий;
- организация здоровьесберегающего пространства в образовательных организациях для лиц с ограниченными возможностями;
- сохранение психического и физического здоровья в профессиональной среде;
- эмоции и психическое здоровье;

- взаимодействие когнитивных и аффективных процессов: норма и патология;
- новые технологии в психологическом консультировании и психотерапии на службе психического здоровья личности;
- здоровьесберегающие технологии в физическом воспитании;
- возрастные и профессиональные особенности здоровьесберегающих технологий.

Широкий тематический спектр позволил, во-первых, привлечь внимание не только педагогов, психологов, но и специалистов в области медицины, физической культуры и спорта, философии, политологии, социологии. Во-вторых, участники конференции могли выбрать наиболее удобный для себя формат выступления: офлайн, онлайн или заочное участие.

Всего было представлено более 60 докладов из различных регионов Беларуси, России (11 регионов), Узбекистана, Приднестровской Молдавской Республики.

К участникам конференции с приветственным словом обратился **П.В. Коваленко**, кандидат технических наук, доцент, проректор по воспитательной работе Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой. Отмечая своевременность данного научного форума, он характеризовал его как «архиважный». Была отмечена определяющая роль государства в охране и укреплении здоровья молодежи, т.к. за ней – будущее. По мнению проректора, заявленная тематика должна дать начало новому направлению проведения научных исследований в университете.

**А.В. Лысенко**, доктор биологических наук, профессор, член российского геронтологического общества (Ростов-на-Дону), своим выступлением задала необходимый тон научной дискуссии. В частности, было отмечено, что одним из основных индикаторов благополучия страны является продолжительность жизни ее граждан. Наука и техника развиваются быстро, но это не отражается на улучшении здоровья нации и сохранении активного долголетия. По мнению докладчика, выходом из кризисной ситуации должно стать возвращение к гуманистическим идеалам и ценностям, а не использование механизма «сглаживания технической и биологической копоненты», как это предлагают глобалисты.

Особый интерес у участников конференции вызвало выступление **Т.Л. Оленской**, доктора медицинских наук, профессора (Полоцк), которая в своем докладе затронула проблему сохранения активного образа жизни у людей старшего возраста, особенно тех, кто перенес некоторые заболевания или травмы. Их реабилитация, в первую очередь, направлена на преодоление так называемого синдрома падения. Здесь важна слаженная работа психологов и специалистов в области физической культуры.

**М.В. Белавкина**, кандидат педагогических наук, доцент Южного федерального университета (Ростов-на-Дону), провела анализ основных социально-психологических факторов, определяющих показатели здоровья первокурсников, подчеркнув необходимость дальнейшего изучения этих детерминант в динамике. Показав значение продуманной и организованной работы, связанной с нивелированием негативных последствий указанных факторов, она обозначила ведущую роль высших учебных заведений в реализации задачи профессионального становления и здоровьесбережения студенческой молодежи.

**Н.П. Радчикова**, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра PsyDATA Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва), считает, что непредсказуемость современной жизни, заставляющая постоянно делать сложные выборы, является многомерным и долговременным стрессором, который может приводить к различным негативным последствиям в психологическом и физическом здоровье подростков. Их психологическое благополучие зависит от выбора способа «совладания» со стрессом. Участники конференции ознакомились с результатами исследования, проведенного на выборке 1718 подростков из разных регионов РФ. Исследование позволило выявить наиболее адаптивные для психологического благополучия подростков способы преодоления стресса.

**Н.Н. Мозговая**, кандидат психологических наук, доцент Южного федерального университета (Ростов-на-Дону), в своем докладе обратила внимание слушателей на понятия «суверенность психологического пространства», «граница личности и жизнестойкость», считая их важными составляющими психологического здоровья обучающихся в условиях «нестабильной реальности». В современной ситуации важно понимать, как педагог может выстраивать свою профессиональную деятельность, учитывая личностные характеристики учащихся, студентов. Раскрыта значимость обозначенных конструктов для развития личности, ее психологического здоровья.

**О.В. Рудыхина**, кандидат психологических наук, доцент, Российской государственной педагогической академии имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург), свой доклад начала с обзора исследований в области проблематики «субъектности». Был сделан вывод о том, что развитие субъектного потенциала оказывает гармонизирующее влияние на разные уровни психической организации личности, в т.ч. и в аспекте показателей здоровья человека. Исследования взаимосвязи показателей субъектности и эмоционального интеллекта у студентов-психологов, проводимые автором, позволили обнаружить положительные корреляционные связи субъектности с параметрами эмоционального интеллекта. Установлено, что будущих психологов, имеющих выраженность регуляторного компонента субъектного потенциала, характеризует умение понимать собственные эмоции и управлять ими, сопереживать другим людям.

Об опыте применения здоровьесберегающих технологий в физическом воспитании доложили преподаватели Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой **А.Е. Мысливчик, О.Ю. Молчанова, В.И. Блажевич, В.Ю. Дятлов**, Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко **О.А. Хмырова**, Новосибирского государственного технического университета **М.В. Зуева**.

В рамках конференции для ее участников, аспирантов, магистрантов, студентов, преподавателей и сотрудников Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой был проведен мастер-класс на тему «*Конфирматорный факторный анализ в разработке опросников для диагностики психического здоровья личности*». Своими умениями поделилась **Н.П. Радчикова**, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований «PsyDATA» Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва). Все заинтересованные данной тематикой познакомились со статистическим инструментом – конфирматорным факторным анализом, который можно использовать при разработке опросников, применяемых в исследовании психического и физического здоровья личности. Конфирматорный факторный анализ проводится для подтверждения выработанных гипотез. Предполагается, что уже выявлено какое-то количество факторов, необходимых для исследования. Анализ служит инструментом для проверки правильности выработанных гипотез, подтверждения выбранной структуры.

Особый интерес мастер-класс вызвал у аспирантов, магистрантов, преподавателей кафедры технологии и методики преподавания, т.к. полученные знания и навыки работы в программе IBM SPSS Statistics возможно использовать при подготовке диссертационных исследований по психологии. Участники высказали благодарность Н.В. Радчиковой за интересную и полезную информацию.

**Т.Л. Оленская**, доктор медицинских наук, профессор (Полоцк), в заключительном слове выразила общее мнение всех участников конференции, поблагодарив руководство университета и организаторов за предоставленную возможность поделиться результатами своих научных теоретических и практических наработок в удобном для докладчиков формате выступления. На высоком уровне была отмечена организация научного собрания и его техническое сопровождение.

*канд. пед. наук, доц. В.Н. Лухверчик,  
канд. ист. наук, доц. С.В. Андриевская  
(Полоцкий государственный университет  
имени Евфросинии Полоцкой)*

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

<i>Андрущенко Н.Ю.</i> Факторы формирования национального самосознания и просвещения в Беларуси (вторая половина XIX – начало XX ст.) .....	2
<i>Богданов Д.С.</i> Педагогические условия формирования технологической грамотности учащихся .....	6
<i>Булдык Г.М., Козак Е.А.</i> Дидактическая система формирования методологической компетентности будущих инженеров при изучении специальных дисциплин .....	11
<i>Липская О.Г.</i> Нравственно-воспитательная проблематика в идейном наследии общества филематов .....	16
<i>Молохович М.В.</i> Модель развития профессиональных компетенций будущих специалистов экономического профиля .....	21
<i>Nassar H., Chekina A.</i> The Essence and Structure of the Arabic Language Competence of Israeli Secondary School Students .....	37
<i>Снопкова Е.И., Шатова А.В.</i> Компетентностный профиль учебной автономии курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел .....	33
<i>Вашикевич К.С.</i> Реализация воспитания социально-личностных компетенций в процессе факультативных занятий .....	39
<i>Знатнова Е.В., Григоревич И.В., Кирильчик А.Ю.</i> Развитие скоростно-силовых способностей у студентов средствами армрестлинга .....	43
<i>Прокопкина С.В., Баймуратова Г.Н.</i> Воздействие степ-аэробики на функциональное состояние здоровья женщин 30–45 лет .....	47
<i>Фан Цзин</i> Использование средств бадминтона в физическом воспитании студентов КНР .....	54

### ПСИХОЛОГИЯ

<i>Андреева И.Н., Иванова Я.А.</i> Образ успешного преподавателя в сознании студентов психологической специальности .....	58
<i>Брикса Ю.О., Белова О.В., Соколовская С.В., Амлеева В.В.</i> Сравнительный анализ особенностей ценностных ориентаций студентов очной и заочной форм обучения .....	65
<i>Остапчук С.В., Бурлакова М.А.</i> Взаимосвязь созависимости и суверенности психологического пространства у студентов .....	70
<i>Пименова С.Э., Андриевская С.В.</i> Взаимосвязь эмоционального интеллекта, мотивации к профессиональному обучению и личностных особенностей у медицинских работников .....	73
<i>Покоро А.А., Андреева И.Н.</i> Половые различия во взаимосвязях стиля юмора и антисоциальной креативности у студентов .....	81
<i>Цыплякова В.С., Андреева И.Н.</i> Взаимосвязь между цветотипом поведения и сексуальными установками у юношей и девушек .....	87
<i>Шейнов В.П., Карпиевич В.А., Ермак В.О.</i> Взаимосвязи проблемного пользования смартфоном с застенчивостью, самоуважением, удовлетворенностью жизнью и самооценкой .....	93

### ФИЛОСОФИЯ

<i>Клімовіч Г.І.</i> Ці была полацкая неасхаластыка: да пытання аб філасофскай прыналежнасці .....	100
<i>Онуприенко С.П.</i> Социально-экологическое развитие учащихся в контексте познавательно-игровой деятельности .....	104

### ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Международная научно-практическая конференция «Здоровьесберегающие технологии: психическое и физическое здоровье» (Новополоцк, 9–10 апреля 2024 г.) <i>(В.Н. Лухверчик, С.В. Андриевская)</i> .....	109
--	-----