

№ 1(43), 2025

MIESIĘCZNIK
POŁOCKI.

Tom I.
Rok 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 ДЗЯРЖАЎНАГА ЎНІВЕРСІТЭТА
Серыя Е. Педагагічныя навукі

У серыі Е навукова-тэарэтычнага часопіса друкуюцца артыкулы, якія прайшлі рэцэнзаваўне, змяшчаюць новыя навуковыя вынікі ў галіне педагогікі, адукацыі і выхавання, метадыкі 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

Отв. за выпуск И. Н. Андреева.

Редактор Т. А. Дарьянова.

Подписано к печати 30.05.2025. Бумага офсетная 80 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.
Усл. печ. л. 15,35. Уч.-изд. л. 18,50. Тираж 50 экз. Заказ 212.

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.6:02+021.7

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-2-6

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БИБЛИОТЕКЕ В УСЛОВИЯХ ЕЕ БРЕНДИНГА

Е.С. БЫСТРОВА*(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)*ORCID <https://orcid.org/0009-0009-2421-2693>

Дано определение понятия «ценностное отношение студентов к библиотеке в условиях ее брендинга», выявлена его компонентная структура. Представлено содержание модели формирования у студентов ценностного отношения к библиотеке в условиях ее брендинга. Модель включает в себя организационный (целевой), содержательно-деятельностный и контрольно-результативный блоки. Обоснованы критерии и уровни сформированности у студентов ценностного отношения к библиотеке как бренду – низкий, средний и высокий.

Ключевые слова: модель, моделирование, библиотечно-информационное образование, студенты, ценности студентов, профессиональные ценности, ценностное отношение, глокализация, брендинг, бренд библиотеки, ценность библиотеки.

Введение. Важным направлением деятельности библиотеки, которое повышает ее ценность, является создание бренда. Применительно к библиотечной сфере бренд можно определить как уникальные характеристики конкретной библиотеки, влияющие на восприятие ее как ценности пользователями, сотрудниками, студентами-библиотекарями, потенциальными партнерами. Библиотека-бренд в значительной мере влияет на формирование имиджа региона. Н.В. Лопатина [1] подчеркивает усиление значения деятельности библиотек в разрешении актуальных экономических и социокультурных проблем конкретных территорий, вызванных противоречивым характером функционирования двух противоположных тенденций – глобализации и регионализации (локализации). Таким образом, одним из культурных феноменов, усиливающих необходимость создания бренда библиотеки, является глокализация – синтез глобализации и локализации, позволяющий библиотекам посредством своих информационных ресурсов и услуг привлекать в регион глобальные тенденции и продвигать местную культуру в мировое информационное пространство. Т.е. с одной стороны, при создании библиотечно-информационных ресурсов и услуг библиотеки опираются на всеобщие тренды в области информационной деятельности, культуры, экономики, политики; с другой – транслируют культурно-исторические особенности региона, формируя тем самым его уникальный облик в глазах мировой общественности. Формирование библиотечного бренда в контексте глокализации позволяет библиотекам осуществлять краеведческую деятельность, вовлекая в нее местное сообщество, что расширяет возможности изучения и сохранения культурного наследия регионов, способствует репрезентации возможностей библиотек как информационных и социокультурных центров региона. В совокупности это содействует реализации задач по удовлетворению и развитию информационных потребностей пользователей, применению новых форм и методов работы, созданию инновационных библиотечных продуктов и услуг краеведческого содержания. Вместе с тем необходимость повышения на информационном рынке конкурентоспособности библиотеки, ее ценности как главного информационного и социокультурного центра региона требует выработки новых подходов к профессиональной подготовке будущих библиотекарей-библиографов. Таким образом, формирование ценностного отношения студентов к библиотеке как бренду является актуальной проблемой для библиотековедения.

Разработка ценностных аспектов библиотечно-информационного образования имеет важное значение для динамичного развития общества, реализации государственной молодежной и культурной политики. Л.А. Пронина [2] выделяет категории ценности бренда библиотеки: для самой библиотеки, для пользователей, для библиотекарей. Поскольку воспитание у молодых библиотекарей-библиографов отношения к библиотеке как ценности формируется на всех стадиях профессионального становления, в т.ч. и во время обучения в университете, считаем целесообразным дополнить классификацию, предложенную Л.А. Прониной, ценностями, которые библиотека как бренд несет в себе для студентов-библиотекарей. В качестве таких ценностей могут выступать перспективы карьерного роста, интересные направления работы, возможности развития компетенций в области библиотечного брендинга и апробации полученных в университете знаний и умений. Однако сущность и специфика ценности библиотеки как бренда для студентов нуждается в уточнении, и данная проблема может быть решена в т.ч. с помощью разработанной модели формирования ценностного отношения студентов к библиотеке в условиях ее брендинга. Поскольку основной вид деятельности студентов – это обучение в вузе, то процесс формирования системы их ценностей возможен посредством целенаправленного педагогического воздействия. В педагогике накоплен достаточный опыт применения метода моделирования процесса формирования ценностного отношения в ходе учебной

деятельности – к образованию, профессиональной деятельности, семье и семейным отношениям, культуре и искусству и др. В библиотековедении моделирование как метод научного познания используется при профессиональной подготовке библиотекарей-библиографов, развитии необходимых компетенций [3, с. 32]. Методологической основой для разработки модели формирования ценностного отношения студентов к библиотеке в условиях ее брендинга послужили работы Т.А. Ковальчук [4], А.Ч. Милонец [5], Е.Э. Политевич [6], И.А. Семкиной [7], М.М. Сироткиной [8], А.П. Сманцера и Т.А. Ханалыева [9], Т.П. Чикиндиной [10] и др.

«Ценностное отношение студентов к библиотеке как к бренду» можно определить как совокупность личностных и профессиональных качеств студента, обеспечивающих восприятие библиотеки в качестве важнейшего элемента аксиосферы будущего специалиста, при которой бренд рассматривается как средство повышения ценности библиотеки для местного сообщества и себя лично. В составе ценностного отношения специалистами в области педагогики выделяют различные компоненты, например (по А.А. Сивцевой [10]), когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий. На наш взгляд, при определенной степени уточнения данная структура ценностного отношения может быть применена в контексте нашего исследования. В компонентной структуре ценностного отношения студентов к библиотеке в условиях ее брендинга можно выделить:

- мотивационный компонент: повышение мотивации студентов на работу в библиотеке-бренде, их стремление сделать библиотеку брендом;
- когнитивный компонент: развитие у студентов знаний в области библиотечного брендинга;
- деятельностный компонент: формирование умений и навыков студентов в области библиотечного брендинга;
- эмоционально-чувственный компонент: развитие спектра эмоций, связанных с библиотекой-брендом.

Цель статьи – разработать и обосновать педагогическую модель формирования у студентов ценностного отношения к библиотеке в условиях ее брендинга.

В ходе исследования применялись методы моделирования, анализа, синтеза, операционализации понятий, изучения документных источников.

Основная часть. В педагогике наиболее распространенным типом моделей является структурно-функциональная. А.М. Новиков и Д.А. Новиков дают определение модели как вспомогательного объекта, отражающего характеристики реальных предметов и явлений [12, с. 83].

Перед разработкой педагогической модели необходимо определить ее ресурсную базу [7]. В рамках нашего исследования разработанная модель была внедрена в деятельность факультета информационно-документных коммуникаций Белорусского государственного университета культуры и искусств. Учреждение имеет достаточные ресурсы (кадровые, информационные, материальные и др.) для успешной реализации такого направления педагогической деятельности, как моделирование процесса формирования ценностного отношения студентов к библиотеке в условиях ее брендинга. Вспомогательными учреждениями послужили Президентская библиотека Республики Беларусь, Национальная библиотека Беларуси. Основным инструментом реализации модели послужила учебная дисциплина «Брендинг библиотек региона».

Нами была разработана модель формирования ценностного отношения у студентов к библиотеке в условиях ее брендинга, которая состоит из взаимосвязанных блоков: ориентационного (целевого), содержательно-деятельностного и контрольно-результативного.

Ориентационный (целевой) блок педагогической модели включает в себя цель, задачи, принципы, функции, методологические подходы к процессу формирования ценностного отношения студентов к библиотеке в условиях ее брендинга.

Цель модели – сформировать у студентов ценностное отношение к библиотеке как бренду в единстве мотивационного, когнитивного, деятельностного, эмоционально-чувственного компонентов.

Для обеспечения формирования целостного и всестороннего ценностного отношения у студентов к библиотеке как бренду важно выделить методологические подходы, которые определяют направленность и общую стратегию педагогического процесса. Так, в процессе формирования ценностного отношения у студентов к библиотеке как бренду считаем целесообразным использовать следующие методологические подходы: системный, компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический [13].

Системный подход (В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, В.Н. Садовский и др.) позволяет рассматривать ценностное отношение студентов к библиотеке как бренду в качестве целостной системы, выделить взаимосвязанные между собой компоненты [Там же, с. 89].

Применение *компетентностного* подхода (О.Л. Жук, И.А. Зимняя и др.) дает возможность сформировать у студентов профессиональные знания, умения и навыки в области библиотечного брендинга, способность реализовывать их в работе [Там же, с. 90].

Специфика *деятельностного* подхода заключается том, что педагогический процесс ориентирован не просто на усвоение объема знаний и развитие определенных навыков, но и на становление будущего специалиста как самостоятельного субъекта профессиональной и творческой деятельности [Там же, с. 91].

Использование *аксиологического* подхода способствует эффективному формированию у студентов профессионального самосознания, в соответствии с которым желание сделать библиотеку брендом будет одним из важнейших мотивов к дальнейшей профессиональной деятельности [Там же, с. 92].

Личностно-ориентированный подход направлен на учет индивидуальных особенностей, интересов и потребностей будущего специалиста, его жизненного и профессионального опыта, опору на его личную систему ценностей, раскрытие творческого потенциала студентов, формирование у них качеств, позволяющих библиотекарю-библиографу эффективно развивать бренд библиотеки и продвигать его [Там же, с. 93].

Опираясь на функции, выделенные И.А. Семкиной (смысловая, познавательная, эмоционального подкрепления, регулятивно-прогностическая) [7], мы дополнили их, исходя из содержания нашего исследования, и считаем, что функции формирования ценностного отношения студентов к библиотеке в условиях ее брендинга могут быть сформулированы следующим образом:

- *мировоззренческая* (осмысление представления о библиотеке как главной профессиональной ценности, развитие аксиосферы будущего специалиста);
- *социально-ориентационная (регулятивная)* (рефлексия, направленная на самоопределение будущего специалиста с дальнейшей деятельностью в области библиотечного брендинга);
- *образовательная* (расширение и углубление знаний в области библиотечного брендинга);
- *эмоционально-чувственная* (положительные эмоции, связанные с библиотекой-брендом; эстетическое восприятие библиотеки как бренда и ценности).

Нами определен ряд принципов формирования ценностного отношения к библиотеке в условиях ее брендинга, которые содействуют реализации вышеперечисленных функций: комплексности, динамичности (гибкости), корпоративного взаимодействия, открытости, интерактивности, эффективности, переимчивости ценностей, ценностной ориентации, системности, регионализма, научности, систематичности (последовательности), мотивации, профессиональной направленности, практико-ориентированного обучения.

Содержательно-деятельностный блок модели включает содержание профессиональной подготовки будущих библиотекарей в области библиотечного брендинга и определяет этапы реализации методики, педагогические технологии, формы и методы, используемые в процессе формирования ценностного отношения к библиотеке в условиях ее брендинга.

Исходя из цели исследования, считаем, что формирование ценностного отношения студентов к библиотеке в условиях ее брендинга должно осуществляться на трех этапах:

- *гносеологический*, предполагающий формирование знаний в области библиотечного брендинга, развитие интереса к ним;
- *операционно-деятельностный*, в процессе которого студенты учатся применять полученные знания на практике, приобретают опыт решения прикладных задач в области библиотечного брендинга;
- *эвристический*, направленный на выработку устойчивого и системного представления студентами, в чем лично для них заключается ценность библиотеки как бренда, профессиональную саморефлексию, оценку своих возможностей как специалиста в области библиотечного брендинга.

На вышеперечисленных этапах используется комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных педагогических технологий. Нами предлагается использовать технологию активизации познавательной деятельности, направленную на развитие заинтересованности в дальнейшем углублении знаний и умений в области библиотечного брендинга, стремления к постоянному профессиональному самосовершенствованию. Посредством проблемного обучения обеспечивается активизация мыслительной деятельности студентов, развитие умений действовать самостоятельно и творчески. Технология дискуссионного обучения содействует развитию у студентов критического мышления, углубленному осмыслению неразрешенных в библиотековедении проблем библиотечной аксиологии и брендинга. Технология проектного обучения ориентирована на разработку студентами проектов, в ходе чего получают развитие практические навыки, связанные с видами деятельности в области библиотечного брендинга. Технология учебного исследования направлена на формирование знаний, умений и навыков в области научно-исследовательской деятельности, развитие аналитического мышления. Технология творческого обучения предполагает формирование способностей нестандартно решать проблемы, существующие в теории и практике библиотечного брендинга. Названные технологии реализованы в различных педагогических формах и методах: проблемные лекции, эвристические беседы, дискуссионные качели, мозговой штурм, практические задания в аудиторных условиях, разработка проекта, эссе, творческие задания.

Контрольно-результативный блок позволяет оценить степень достижения запланированного результата. Исходя из цели разработки нашей модели, ожидаемым результатом ее реализации выступает повышение уровня сформированности мотивационного, когнитивного, деятельностного, эмоционально-чувственного компонентов ценностного отношения к библиотеке как бренду. Данный блок позволяет обобщить результаты работы по выработке устойчивой мотивации, системных знаний, формированию умений и навыков в области библиотечного брендинга, приобретению соответствующего опыта профессиональной деятельности, эмоционально-ценностных установок, связанных с библиотекой как брендом и ценностью. Контрольно-результативный блок модели содержит диагностические критерии сформированности ценностного отношения студентов к библиотеке как бренду, уровни оценки сформированности каждого структурного компонента ценностного отношения к библиотеке в условиях ее брендинга.

При разработке критериев сформированности ценностного отношения студентов к библиотеке в условиях ее брендинга мы опирались на выделенные структурные компоненты ценностного отношения студентов

к библиотеке как бренду. На основании научных исследований по проблеме формирования системы ценностей студентов нами были определены следующие критерии: 1) мотивационный – осознание значимости библиотечного брендинга, мотивированность сделать библиотеку важным социокультурным и информационным центром региона, ориентированность на приобретение соответствующих компетенций; 2) когнитивный – сформированность знаний в области библиотечного брендинга; 3) деятельностный – сформированность умений и навыков в области библиотечного брендинга, а также опыта их практического применения; 4) эмоционально-чувственный – развитость спектра положительных эмоций, связанных с библиотекой как брендом и ценностью.

Исследователи в области педагогики, в частности, С.С. Важенина [14], выделяют три уровня сформированности ценностного отношения: низкий, средний и высокий. Применительно к нашей теме при *низком* уровне отсутствует интерес к изучению основ библиотечного брендинга, ценностных аспектов деятельности библиотеки как бренда региона. Студенты демонстрируют достаточно традиционное восприятие библиотеки и не осознают значимости библиотечного брендинга как средства повышения ценности библиотеки. Педагогическая диагностика выявляет полное или практически полное отсутствие знаний теоретических основ библиотечного брендинга, их бессистемность. Студенты умеют решать лишь самые типовые задачи в области деятельности библиотек по созданию бренда и повышению ее ценности, не проявляя при этом творческой инициативы. У студентов не сформировано эмоционально-чувственное восприятие библиотечного бренда, они не способны сформулировать, в чем для них заключается ценность библиотеки в контексте брендинга, или дают лишь самые общие ответы при обсуждении соответствующих проблем.

При *среднем* уровне присутствует профессиональный интерес к изучению библиотечного брендинга. Студенты демонстрируют достаточно устойчивые знания в области библиотечного брендинга. Будущие библиотекари умеют осуществлять различные виды деятельности в области библиотечного брендинга. Наличествует в целом позитивное эмоционально-чувственное восприятие библиотеки как ценности и бренда. На основе имеющихся знаний студенты могут логически сделать выводы, в чем заключается ценность библиотеки как бренда.

При *высоком* уровне студенты хорошо мотивированы на работу в библиотеке, обладающей характеристиками бренда, и в полной мере осознают значимость деятельности по созданию бренда библиотеки как средства повышения ее ценности. Они обладают полными знаниями в области библиотечного брендинга, готовы самостоятельно осуществлять деятельность по созданию и продвижению бренда библиотеки, проявляют творческую инициативу, предлагают инновационные подходы к проблеме повышения ценности библиотеки как бренда. У студентов сформирован широкий спектр эмоций, связанный с библиотекой как ценностью и брендом, они имеют полное и системное представление, в чем для них как для будущих специалистов заключается ценность библиотеки как бренда, уверенно и аргументированно высказывают собственную точку зрения по данному вопросу.

Заключение. Таким образом, сущность моделирования процесса формирования ценностного отношения студентов к библиотеке состоит в педагогическом воздействии, цель которого – повысить уровень сформированности мотивационного, когнитивного, деятельностного и эмоционально-чувственного компонентов ценностного отношения к библиотеке в условиях ее брендинга. Модель формирования ценностного отношения студентов к библиотеке в условиях ее брендинга может быть внедрена в образовательный процесс учреждений высшего образования. В процессе изучения учебной дисциплины «Брендинг библиотек региона» студенты знакомятся с основными понятиями библиотечного брендинга в контексте глокализации, учатся применять полученные знания на практике, что оказывает влияние на развитие их аксиосферы, восприятие библиотеки-бренда как главной профессиональной ценности. Грамотно сформированное ценностное отношение к библиотеке в условиях ее брендинга содействует развитию мотивации на работу в библиотеке и стремления сделать ее брендом, приобретению профессиональных компетенций в области библиотечного брендинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лопатина Н.В. Современные методологические подходы и теоретические инструменты регионального библиотековедения // Культура: теория и практика. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-metodologicheskie-podhody-i-teoreticheskie-instrumenty-regionalnogo-bibliotekovedeniya> (дата обращения: 20.02.2025).
2. Пронина Л.А. Технология создания и внедрения бренда библиотеки // Библиотеки Тамбовской области: сб. – Тамбов, 2014. – Вып. X. – С. 6–14.
3. Редькина Н.С. Моделирование в библиотековедении и практике работы библиотек // Библиотековедение. – 2015. – № 6. – С. 30–34.
4. Ковальчук Т.А. Методика формирования профессиональных компетенций библиотечных специалистов по работе с музейными коллекциями библиотек // Весн. Беларус. дзярж. ўн-та культуры і мастацтваў. – 2022. – № 2(44). – С. 110–120.
5. Милонец А.Ч. Организационно-деятельностная модель формирования логистической компетенции библиотекаря-комплектователя // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2021. – № 1. – С. 119–125.
6. Политевич Е.Э. Моделирование процесса формирования информационной культуры учащихся в библиотеке колледжа технического профиля // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2017. – № 7. – С. 30–38.
7. Семкина И.А. Модель формирования ценностного отношения девушек к семье в условиях социально-культурного партнерства // Искусство и культура. – 2019. – № 4. – С. 96–101.

8. Сироткина М.М. Модель процесса формирования ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности у студентов педагогических специальностей // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2013. – № 7. – С. 14–18.
9. Сманцер А.П., Ханалыев Т.А. Формирование у студентов ценностного отношения к образованию в процессе обучения. – Минск: БГУ, 2009. – 303 с.
10. Сивцева А.А. Выявление критериев сформированности ценностных ориентаций студентов младших курсов неязыковых вузов // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=385> (дата обращения: 20.02.2025).
11. Чикиндин Т.П. Методика формирования ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности на всех этапах профессионализации // Весн. Магілёў. дзярж. ўн-та імя А.А. Куляшова. Сер. С, Псіхол.-пед. навукі (педагагіка, псіхалогія, методыка). – 2020. – № 1(55). – С. 10–15.
12. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования: учеб.-метод. пособие. – 4-е изд. – М.: URSS; Либроком, 2017. – 270 с.
13. Быстрова Е.С. Методологические подходы к формированию ценностного отношения студентов-библиотекарей к библиотеке как бренду в процессе образовательной деятельности // Весн. Беларус. дзярж. ўн-та культуры і мастацтваў. – 2024. – № 3(53). – С. 87–95.
14. Важенина С.С. Методика формирования ценностного отношения к искусству у студентов вуза культуры средствами художественной деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 5(48). – С. 13–17.

Поступила 24.03.2025

MODEL OF STUDENTS' VALUE ATTITUDE FORMATION TOWARDS THE LIBRARY IN THE CONTEXT OF ITS BRANDING

K. BYSTROVA

(Belarusian State University of Culture and Arts, Minsk)

The article defines the concept of “students’ value attitude towards the library in the context of its branding” and identifies its component structure. The content of the model of students' value attitude formation towards the library in the context of its branding is presented. The model includes organizational (target), content-activity and control-result blocks. The criteria and levels of students' value attitude formation towards the library as a brand are substantiated – low, medium and high.

Keywords: *model, modeling, library and information education, students, student values, professional values, value attitude, glocalization, branding, library brand, library value.*

УДК 378.4

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-7-12

**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК СФЕРА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТОВ****канд. пед. наук, доц. И.В. ЖУРЛОВА, К.С. БИРУЛЬ****(Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)**

Раскрыто понятие «социальный интерес»; представлены результаты исследования сущности и развития социальных интересов студентов педагогического университета; отмечена роль проектной деятельности, а также возможности социального партнерства в развитии социальных интересов студенческой молодежи. Приведены результаты исследования сущности социальных интересов студентов и их готовности к социальному партнерству, проанализирована эффективность их проектной деятельности на основе проведенного анкетирования по авторской анкете «Социальный интерес и проектная деятельность» и методике Дж. Кренделла «Шкала социального интереса». Предложены перспективные направления проектной деятельности обучающихся: образовательно-развивающее, профориентационное, воспитательно-идеологическое, научное, экологическое, валеологическое, правовое. В отношении каждого направления приведены цели проектной деятельности, социальные партнеры и примерные формы проектной работы.

Ключевые слова: социальный интерес, социальное партнерство в системе образования, проектная деятельность, дорожная карта проектной деятельности учреждения высшего образования.

Введение. Исторический анализ педагогической теории и практики демонстрирует, что феномен социального партнерства приобрел значимость на территориях России и Беларуси во второй половине XIX в. Этот период характеризовался усилением социальных проблем и активизацией роли общественности в их решении, включая образовательную сферу. Эффективность решения этих задач в системе образования была обусловлена взаимодействием государственных органов власти и органов управления образованием с различными субъектами социальной сферы, такими как добровольные объединения граждан, земства, представители российского капитала и профессиональные организации (союзы) [1].

В настоящее время общество также сталкивается с рядом социальных вызовов, требующих активного участия граждан в решении различных проблем. В этом контексте социальное партнерство, основанное на взаимодействии граждан, государства, коммерческих и некоммерческих организаций, играет ключевую роль в достижении общественного благополучия. Однако эффективное социальное партнерство невозможно без активного участия индивидов с выраженным социальным интересом и готовностью к сотрудничеству.

Как показывает анализ социальной практики, сегодня учреждения образования играют важную роль в формировании у обучающихся понимания социальных ситуаций, а также в развитии мотивации к их решению. В современном образовательном процессе высшей школы реализуются различные формы внеаудиторной работы, стимулирующие развитие социальных интересов студентов – социально значимые проекты, дискуссии, благотворительные акции и т.д. Эти педагогические формы и методы способствуют развитию не только социального интереса, но и коммуникативных и проблемно-поисковых умений и навыков, которые необходимы для успешного становления личности обучающегося.

Одним из эффективных видов деятельности, способствующих развитию у студентов социального интереса, вступает, на наш взгляд, проектная деятельность. Исследованию сущности проектной деятельности обучающихся как фактора развития их социальных интересов посвящено большое количество работ (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, Е.С. Полат, В.В. Гузеев и т.д.). Особый интерес в связи с нашим исследованием вызывает анализ проектной деятельности как мотивационной основы осуществления студентами социального партнерства. Это обусловлено тем, что социальное развитие личности осуществляется, как правило, в коллективной (учебной, общественной и профессиональной) деятельности и основывается на применении навыков сотрудничества и кооперации в ходе решения проблем [2].

Цель исследования: выявление условий эффективности развития социальных интересов студентов педагогического университета.

Методологическая основа исследования основывается:

- на Концепции социального партнерства (П.Ж. Прудон), «Теории социальной солидарности» (Э. Дюркгейм), «Теории социального действия» (М. Вебер);
- методологическом принципе пяти «П», определяющем структуру проектной деятельности: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации, партнеров, средств – продукт – портфолио (презентация) (А.И. Блесман, Ю.П. Земсков, Е.В. Асмолова, Н.Ф. Яковлева, С.А. Полевой и др.);
- теории развития социальных интересов, согласно которой социальный интерес рассматривается как интегративное качество личности, выражающееся в направленности внимания на потребности и чувства других людей, на решение социальных проблем, создание условий для развития и самореализации (Т.Д. Дубовицкая, Г.Ф. Тулитбаева и др.).

Для достижения поставленных целей и задач в исследования используются следующие методы: теоретический анализ, эмпирические методы (анкетирование, беседа, проектирование), статистические методы (обработка и анализ данных, полученных в результате анкетирования).

Основная часть. Социальный интерес – понятие, введенное А. Адлером для обозначения чувства сопричастности, включенности в общность, переживания ответственности и заботы о ней. Адлер рассматривает социальный интерес как врожденный, который развивается только при соответствующих условиях воспитания. Это понятие характеризует не только чувства человека по отношению к его ближайшему окружению, но также к человечеству в целом как настоящему, так и будущему [3].

Социальный интерес – одно из ключевых понятий в области педагогики и психологии, которое описывает мотивацию индивида к взаимодействию с другими людьми и активному участию в социальной жизни. В контексте педагогики социальный интерес играет важную роль в формировании личности и социализации индивида [4]. С точки зрения психологии социальный интерес связан с развитием эмпатии, умением понимать и уважать различия во мнениях и ценностях [5].

Социальный интерес выражается в разнообразных формах. В качестве примера можно привести готовность человека к помощи и сотрудничеству даже при неблагоприятных обстоятельствах.

В педагогической практике социальный интерес проявляется, как правило, через организацию коллективной работы, которая способствует формированию у молодежи позитивного отношения к обществу и готовности принимать активное участие в его жизни [6; 7]. Таким образом, социальный интерес является важным аспектом педагогической работы, направленной на формирование гармонично развитой личности, способной к активной и продуктивной жизни в обществе.

Как показывает собственная социально-педагогическая практика, методической основой развития социального интереса обучающихся в учреждении высшего образования может выступать их коллективная проектная деятельность, обуславливающая их социальную активность, ответственность и самостоятельность в решении различных проблем.

Как известно, успех совместной деятельности участников обусловлен уровнем развития их умений сотрудничества. В этом отношении коллективную проектную деятельность мы будем рассматривать как сферу развития у студентов социальных интересов и умений сотрудничества на первом уровне (сотрудничество внутри команды, партнеры – студенты). В качестве второго (высшего) уровня развития у обучающихся социальных интересов и умений сотрудничества нам видится сфера социального партнерства, представляющая участников проектной деятельности от различных учреждений (организаций), что расширяет спектр возможностей и средств в решении проектных задач, а также позволяет расширить представления студентов о сущности и функциональном назначении культурно-просветительских и производственно-экономических структур общества (сотрудничество в социуме, партнеры – социальные институты).

В связи с этим констатирующим этапом нашего исследования выступила диагностика развития социального интереса студентов и их социальной активности как мотивационной основы участия в проектной деятельности и реализации социального партнерства.

В ноябре 2024 г. в рамках диссертационного исследования «Подготовка будущих педагогов к реализации социального партнерства в условиях гетерогенной образовательной среды» в учреждении образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» нами было проведено анкетирование обучающихся на тему «Социальный интерес и проектная деятельность». Цель анкеты: изучение сущности социальных интересов студентов и их готовности к социальному партнерству, а также оценка эффективности их проектной деятельности. Испытуемым было необходимо ответить на 16 вопросов, выбрав наиболее подходящий вариант ответа.

В анкетировании приняли участие 486 обучающихся факультетов технологического-биологического, филологического, физико-инженерного, дошкольного и начального образования. Большинство респондентов (180 человек) – в возрастной группе 20–22 лет, а наименьшее количество респондентов (165 человек) обучаются на первых и вторых курсах университета (18–19 лет). Анализ ответов респондентов показал следующие результаты.

Преобладающее количество студентов считают важным участие в общественной жизни университета (180 человек), однако значительная часть (120 респондентов) участвует в университетских мероприятиях и проектах лишь иногда. Готовность помогать другим обучающимся выражена у большинства (150 респондентов высказались о том, что часто готовы помогать), готовность к сотрудничеству оценивается как высокая (150 респондентов). 300 студентов участвовали в межпредметных проектах, большинство из которых были образовательными (150 респондентов) и научными (100 респондентов). Студенты оценивают межпредметные проекты как полезные (150 респондентов) и умеренно полезные (120 респондентов). Участие в проектах оценивается как активное (120 респондентов) и умеренное (150 респондентов). В то же время участие студентов в проектах социальной и социально-педагогической направленности является весьма незначительным (50 респондентов), что требует, на наш взгляд, целенаправленной работы по вовлечению студенческой молодежи в проектную деятельность на основе развития их социального интереса и навыков социального партнерства.

Большинство студентов считают важным взаимодействие университета с социальными партнерами (150 респондентов), однако чаще всего такое взаимодействие происходит лишь иногда (180 человек). Наиболее полезными социальными партнерами считаются учреждения дополнительного образования и учреждения культуры (150 человек) и производственные предприятия и организации (120 человек). Наиболее развитыми навыками, по мнению респондентов, являются коммуникативные навыки (180 человек) и навыки сотрудничества (150 человек), которые они приобрели в процессе взаимодействия.

Результаты анкетирования показали, что у студентов, несомненно, есть интерес к самостоятельной проектной работе, но он в большей мере реализуется в рамках предметной образовательной деятельности. В то же время респонденты проявляют интерес к социальным проблемам: готовность к участию в социальных проектах и мероприятиях на высоком уровне продемонстрировали 150 респондентов и очень высоким – 120 респондентов. Обучающиеся предложили различные идеи для активизации проектной деятельности, в т.ч. проектной деятельности социальной направленности, включая более тесное взаимодействие с социальными партнерами, введение новых форматов проектов и обеспечение доступа к современным технологиям.

С целью диагностики социальных интересов студентов нами также использовалась методика Дж. Кренделла «Шкала социального интереса». Методика содержит 24 пары личностных качеств (9 из них – буферные). Согласно методике, респонденты выбирают из каждой пары качество, которым предпочли бы обладать. Пары составлены следующим образом: одно качество соответствует личным устремлениям респондента, а другое – носит социально ориентированный характер (например, быть «энергичным» или «способным сотрудничать»).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что проявление социального интереса будущие педагоги характеризуют как способность сопереживать другому (проявлять эмпатию), проявлять альтруистические установки (возможно, в ущерб себе), оказывать помощь окружающим, решать социальные проблемы различной направленности посредством волонтерской и проектной деятельности.

Эмпирическое исследование также продемонстрировало следующие показатели уровней развития социального интереса студентов: низкий уровень (0–2 балла) отсутствует, уровень развития ниже среднего имеют – 34,2% респондентов, средний уровень развития продемонстрировали 45,6%, уровень выше среднего представлен в ответах 11,7% респондентов, высокий уровень развития показали 8,5% опрошенных.

Исходя из результатов исследования и в целях развития социального интереса студентов средствами проектной деятельности, мы предлагаем «Дорожную карту проектной деятельности учреждения высшего образования», где значительная роль в разработке и реализации проектов принадлежит самим будущим педагогам, осуществляющим социальное партнерство в процессе взаимодействия с различными субъектами проектной работы.

Примерный вариант оформления «Дорожной карты проектной деятельности учреждения высшего образования» можно представить следующим образом (таблица).

Таблица. – Дорожная карта проектной деятельности учреждения высшего образования

№ п/п	Направление проектной деятельности и тема проекта	Социальные партнеры проектной деятельности	Этапы проектной деятельности	Сроки реализации проектных мероприятий	Формы и методы работы в проекте	Участники мероприятий и лица, ответственные за сотрудничество
1						
2						
					

Мы полагаем, что будет целесообразным в качестве целевой аудитории, участвующей в разработке и реализации проектной деятельности, рассматривать студентов 1–4 курсов обучения разных факультетов. Причем на одном факультете может быть разная тематика проектов, обусловленная социальными интересами будущих педагогов. Выбор темы проекта (социального интереса) зависит от психологического климата и окружающей информационной среды, в которой находятся обучающиеся. Тема проектной деятельности определяется на учебный год.

Ниже мы предлагаем тематику проектов в соответствии с выделенными нами направлениями реализации социального партнерства в системе образования [3; 4]:

1. *Образовательно-развивающее* (взаимодействие университета с учреждениями общего среднего образования, учреждениями дополнительного образования детей и молодежи, образовательными центрами, образовательными курсами и т.д.; цель – развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства). Примером может быть образовательный проект «Воплотим мечты в реальность». Социальные партнеры: учреждение образования «Национальный центр художественного творчества детей и молодежи», учреждение образования «Республиканский центр экологии и краеведения», учреждение образования «Национальный детский технопарк»,

а также образовательные центры, учреждения дополнительного образования и подобные структуры регионального уровня. Возможные формы работы: встречи с представителями организаций социальных партнеров, известными персонами, достигшими успехов в своей деятельности, творческие мастер-классы, дискуссия «Я умею лучше всех», конкурсы рисунков и плакатов «Мой день отдыха», экскурсии в учреждения дополнительного образования детей и молодежи, творческие конкурсы и фестивали и др.

2. *Профориентационное* (взаимодействие учреждения высшего образования с учреждениями общего среднего образования, организациями и предприятиями сферы экономики; цель – включение студентов в процесс ориентации школьников на профессии и специальности, необходимые городу, региону, стране, которые представлены в университете; формирование углубленных знаний студентов о получаемых в университете профессиях и специальностях, сохранение и закрепление молодых кадров (специалистов) в экономически важных сферах деятельности). Пример: профориентационный проект «Кем быть?». Социальные партнеры: ОАО «Полесье», ОАО «Мозырский НПЗ» и др. Возможные формы работы: встречи с представителями востребованных профессий в городе, проведение со школьниками игры «Моя будущая профессия», дискуссия «Мой профессиональный выбор», организация во время педагогической практики в школе конкурса рисунков и плакатов «Профессии будущего», экскурсий на предприятия города, челлендж «Династии в профессии» и др.

3. *Воспитательно-идеологическое* (взаимодействие учреждения высшего образования с государственными органами, общественными объединениями и организациями; цель – ориентация студентов на контекст идеологии белорусского государства, где особое место занимают государственный суверенитет, национальный интерес, национальная безопасность, социальная справедливость, экономическое благосостояние, развитие гражданского общества). Например, социальный проект «Будущее страны». Социальные партнеры: Белорусский республиканский союз молодежи (БРСМ), Белорусская республиканская пионерская организация, региональный союз ветеранов и др. Возможные формы работы: встречи с представителями государственной власти, деловая игра «Молодежный лидер», дискуссия «Перспективные направления», конкурс рисунков и плакатов «Моя страна», экскурсия в учреждения государственной власти, челлендж «Символы моей страны» и др.). Социальный проект «День победы – праздник с сединою на висках». Социальные партнеры: ветеранские общественные объединения и организации. Возможные формы работы: встречи с ветеранами, изготовление подарков и концерт для ветеранов, игра «Зарница», дискуссия «Жить – Родине служить. Что это значит?», конкурсы рисунков и плакатов «Этих дней не смолкнет слава», экскурсии в мемориальный комплекс «Брестская крепость» и по местам боевой славы региона и др.

4. *Научное* (взаимодействие учреждений высшего образования с учреждениями общего среднего образования, производственными, научно-исследовательскими структурами; цель – реализация научной деятельности посредством создания лабораторий, филиалов при учреждениях образования для реализации научных заказов, развитие научного потенциала учащейся молодежи). Например, научно-образовательный проект «Будь первым». Социальные партнеры: отдел образования Мозырского райисполкома, УО МГПУ имени И.П. Шамякина, институт «Полесьепроект», Полесский институт растениеводства, НИИ железнодорожного транспорта УО БелГУТ и др. Возможные формы работы: встречи с представителями научного-исследовательского сектора УО МГПУ имени И.П.Шамякина, организация деятельности научных обществ, имеющих в составе учащихся школ и студентов университета, деловая игра «Ученые мира», дискуссия «Быть ученым – это...», конкурс рисунков и плакатов «Эврика», челлендж «Не сложные опыты» и др.

Также самостоятельными перспективными направлениями проектной деятельности могут выступать следующие:

- *экологическое* (цель – вовлечение обучающихся в природоохранную деятельность). Социальные партнеры: учреждение высшего образования, местные лесничества и опытные лесхозы, *районные инспекции природных ресурсов и охраны окружающей среды*, межрайонные инспекции охраны животного и растительного мира и др.;

- *валеологическое* (цель – формирование у студентов навыков здорового образа жизни; профилактика употребления психоактивных веществ, а также различных форм аддиктивного поведения; включение будущих педагогов в спортивно-оздоровительную деятельность). Социальные партнеры: учреждение высшего образования, учреждения здравоохранения, зональные центры гигиены и эпидемиологии, спортивные общества и клубы и др.;

- *правовое* (цель – профилактика и коррекция правонарушительного поведения обучающихся; включение студентов в волонтерскую деятельность с правонарушителями-учащимися школ). Социальные партнеры: учреждение высшего образования, структуры МВД (Инспекция по делам несовершеннолетних, отдел охраны правопорядка и профилактики, ГАИ), структуры местной исполнительной власти (Комиссия по делам несовершеннолетних), учебно-профилактические и лечебно-профилактические учреждения закрытого типа (например, учреждение образования «Петриковское государственное специальное профессионально-техническое училище закрытого типа № 1 легкой промышленности») и др.

В процессе реализации проектной деятельности будущие педагоги осуществляют исследовательскую, социальную, инновационную деятельность.

Исследовательская составляющая: участники проекта исследуют культурные, социальные и др. явления и процессы, а также проблемы окружающей действительности, анализируют социальные интересы различных групп в социуме и их влияние на различные аспекты общественной жизни (в т.ч. анализ исторических и современных примеров успешного социального партнерства для выявления общих тенденций и ключевых факторов успеха).

Социальная составляющая: проект направлен на развитие социальных навыков участников, таких как сотрудничество, эмпатия, уважение к мнению других и способность к конструктивному общению. Участники активно взаимодействуют друг с другом в рамках групповых заданий, дискуссий и проектной деятельности, что способствует формированию понимания и уважения к различиям. Целью проекта является также активизация участия студентов в общественной жизни и стимулирование их общественной активности и инициативности.

Инновационная составляющая: проект предполагает разработку креативных и инновационных решений для развития социальных интересов студентов в условиях социального партнерства в образовательной или общественной среде. Участники будут разрабатывать новаторские идеи и проекты, направленные на позитивные изменения в обществе. Проект поощряет творческое мышление и активное применение полученных знаний и навыков для разработки инновационных подходов к решению социальных проблем.

Форма выполнения проекта – работа в группах, распределение ролей в соответствии с интересами обучающихся. Проекты рассчитаны на внеаудиторную деятельность. Проектная деятельность сочетается с воспитательной работой.

Актуальность проектной деятельности в рамках социального партнерства состоит в том, что в современном мире все большее значение придается социальным навыкам и умениям, необходимым личности для успешной адаптации в обществе и взаимодействию с другими людьми. Проект, предполагающий активную деятельность нескольких социальных партнеров, позволяет студентам развивать навыки сотрудничества, эмпатии, уважения к мнениям других и умение находить компромиссы, понять свою роль в обществе и влияние, которое они могут оказать на окружающую среду [8].

Заключение. Проведенное исследование позволило заключить, что ведущими условиями эффективности развития социальных интересов студентов педагогического университета выступают следующие:

- включение студентов в коллективную проектную деятельность, отвечающую их социальным интересам;
- направленность проектной деятельности на приобретение будущими педагогами социальных навыков и умений, необходимых для успешной адаптации в обществе и взаимодействия с другими людьми, на формирование навыков сотрудничества, социальной активности, ответственности и инициативности, на содействие осознанию ими преобладающих социальных проблем в обществе и своих возможностей по преобразованию окружающей среды;
- ориентация проектной деятельности студентов на активное сотрудничество с представителями других образовательных, культурно-просветительских, производственно-экономических структур (организация социального партнерства при выполнении проектной деятельности);
- организация социального партнерства в рамках проектной деятельности с опорой на формы работы, позволяющие формировать у студентов умения разрабатывать собственные проекты; развивать творческое мышление; укреплять социальную кооперацию и оказывать содействие учащимся (участникам проекта) в профессиональном самоопределении;
- включение студентов в процессе проектной работы в волонтерскую деятельность с учащимися учреждений общего среднего образования, что позволяет им отрабатывать профессионально-педагогические умения взаимодействия со школьниками различных возрастных ступеней с учетом социальных интересов и проблем последних.

Таким образом, путем разработки и реализации собственных проектов студенты становятся активными участниками процесса изменения и улучшения общества. Умения сотрудничать друг с другом и представителями других организаций, решать конфликты, инициировать и реализовывать проектные мероприятия являются важными условиями эффективности будущей профессиональной деятельности и личностного становления, а также развитие их социальных интересов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журлова И.В., Бируль К.С. Развитие социального партнерства в системе образования Беларуси: исторический аспект // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ўн-та імя І.П. Шамякіна. – 2022. – № 2(60). – С. 45–52.
2. Степихова В.В. Социальное партнерство в решении актуальных проблем воспитания // Соц. педагогика. – 2006. – № 2. – С. 31–36.
3. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов на/Д: Феникс, 1998. – 448 с.
4. Козел В.И. Социальное партнерство в системе педагогического образования // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 10. – С. 15–20.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. – М.: Ин-т практ. психологии, 1995. – 349 с.

6. Борисов В.А. Социальное партнерство в России: специфика или подмена понятий // Социол. исслед. – 2001. – № 5. – С. 46–55.
7. Зинченко Г.П., Рогов И.И. Социальное партнерство: учеб. для студентов вузов. – М.: Академцентр, Дашков и К. – 2009. – 223 с.
8. Бируль К.С. Адаптирование личностно-ресурсной карты как инструмент реализации социального партнерства // Образование. Наука. Инновации: сб. науч. ст. Молодеж. науч. форума / М-во образования Респ. Беларусь, Мозырский гос. пед. ун-т им. И.П. Шамякина; редкол.: И.О. Ковалевич (отв. ред.) и др. – Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 2023. – С. 3–5.

Поступила 24.03.2025

SOCIAL PARTNERSHIP AS A SPHERE OF PROJECT ACTIVITIES AND DEVELOPMENT OF SOCIAL INTERESTS OF STUDENTS

I. ZHURLOVA, K. BIRUL

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

The article reveals the concept of «social interest»; presents the results of a study of the essence and development of social interests of secondary school students; notes the role of project activities, as well as the possibilities of social partnership in the development of social interests of students.

The authors present the results of a study of the essence of students' social interests and their readiness for social partnership, as well as an analysis of the effectiveness of their project activities based on a survey conducted using the author's questionnaire «Social Interest and Project Activities», as well as using J. Crandall's method «Social Interest Scale». Prospective areas of project activities for students are proposed: educational and developmental, career guidance, educational and ideological, scientific, environmental, valeological, legal. For each area, the goals of project activities, social partners and sample forms of project work are given.

Keywords: *social interest, social partnership in the education system, project activities, roadmap of project activities of an educational institution.*

УДК 159.923:37.012

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-13-18

**ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА
В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹****Е.А. ИЛЬИН***(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Рассматривается концепт гражданской идентичности личности студента в проблемном поле педагогических исследований. Установлено, что современные педагогические исследования демонстрируют неуклонно возрастающий интерес к концепту гражданской идентичности, существенно опережающий смежные научные дисциплины по числу проведенных исследований. Описаны статистические и аналитические итоги ретроспективного анализа диссертационных исследований и научных публикаций в проблемном поле педагогики.

Ключевые слова: гражданин, идентичность, гражданская идентичность, гражданское общество, гражданская социализация, педагогические исследования.

Введение. Государственная политика Республики Беларусь на современном этапе направлена на создание и совершенствование правовых механизмов, способствующих формированию у граждан активной гражданской позиции, укреплению гражданской идентичности и повышению осознания своих прав и обязанностей. Ориентиром в данном процессе выступает ряд нормативно-правовых документов, обеспечивающих стратегическое планирование и правовую регламентацию деятельности в сфере гражданского, патриотического и правового формирования граждан. Ключевым среди них выступает Кодекс Республики Беларусь об образовании², который определяет правовые основы функционирования системы образования, включая вопросы формирующей работы, направленной на развитие у учащихся гражданской ответственности и уважения к государственным ценностям. В данном контексте особое значение приобретает Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 годы³, закрепляющая приоритетные направления формирования у подрастающего поколения социально значимых установок, национального самосознания и патриотизма.

Среди стратегических документов, направленных на обеспечение государственной безопасности и укрепление национальной и гражданской идентичности, важное место занимает Концепция национальной безопасности Республики Беларусь⁴, в которой подчеркивается необходимость консолидации общества вокруг национальных интересов, повышения уровня правовой и гражданской культуры населения. В развитие данных положений разработана Программа патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы⁵, предусматривающая комплекс мероприятий, направленных на формирование у граждан чувства долга перед государством, готовности к защите его интересов и активного участия в общественно-политической жизни.

Актуальность исследования гражданской идентичности в конкретно педагогических исследованиях во многом определяется изменениями в общественной жизни и ценностных ориентациях, которые стали особенно заметны с 2000-х гг. Именно в ходе образовательного процесса закладываются основы самоопределения личности в рамках гражданского общества, обуславливающие необходимость научной рефлексии над методологией и теоретическими подходами к пониманию гражданской идентичности в проблемном поле педагогических исследований.

Основная часть. В современном научном пространстве все более актуальным становится исследование концепта гражданской идентичности в проблемном поле педагогических исследований. Примечательно, что именно в сфере педагогических исследований наблюдается наиболее активная научная деятельность: выявлено

¹ Исследование выполнено в рамках проекта БРФФИ по договору № Г25МП-003 «Гражданская идентичность личности как стратегический ресурс управления гражданской динамикой общества в контексте обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь».

² Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 янв. 2011 г., № 443-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2008 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 06.03.2023 г. // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 23.02.2025).

³ Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 годы [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2024.

⁴ Об утверждении Концепции национальной безопасности Республики Беларусь [Электронный ресурс]: 25 апр. 2024 г. № 5 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P924v0005> (дата обращения: 23.02.2025).

⁵ О Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 дек. 2021 г., № 773 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100773> (дата обращения: 02.12.2024).

12 диссертационных работ, посвященных концепту гражданской идентичности. Данный показатель значительно опережает соответствующие исследования в смежных научных дисциплинах: в социологии и политологии – по 7 защищенных диссертаций, в философии – 3 работы, а в истории и психологии – по 2 фундаментальных исследования по проблеме. Подобная динамика позволяет отметить повышенный интерес к педагогическому осмыслению концепта гражданской идентичности, что вызвано рядом факторов. Во-первых, именно ученые-педагоги и исследователи в области образования активно разрабатывают формирующую методологию, направленную на развитие у обучающихся гражданской идентичности. Во-вторых, педагогика традиционно тесно связана с формированием ценностных установок и мировоззрения. Наконец, междисциплинарная природа концепта гражданской идентичности открывает широкие возможности для исследования, но именно ученые-педагоги часто выступают проводниками идей в данной области, что и объясняет растущую численность подобных фундаментальных работ.

По итогам ретроспективного анализа диссертационных работ, посвященных гражданской идентичности в проблемном поле педагогических исследований в промежутке с 2010-х по 2020-е годы, выяснилось, что данный концепт представлен в 12 защищенных диссертациях. Среди названных педагогических работ 83% общего объема выявленных исследований относятся к специальности 13.00.01 – «общая педагогика, история педагогики и образования», 17% общего объема выявленных работ – по специальности 13.00.08 – «педагогика профессионального образования», что говорит о более активных разработках концепта гражданской идентичности в рамках общей педагогики.

При исследовании распределения работ по ученым степеням 3 диссертации выполнены на докторском уровне, 9 работ защищены как кандидатские; с точки зрения субъектов гражданской идентичности в 7 исследованиях в фокусе внимания находятся учащиеся и студенты, в 4 работах рассматривают гражданскую идентичность применительно к личности в целом, 1 работа посвящена педагогу как носителю гражданских качеств; в названиях глав диссертаций, прямо указывающих на гражданскую идентичность, формулировка встречается в 9 диссертациях, в 3 случаях гражданская идентичность освещается только в отдельном параграфе; наиболее высокий показатель защит приходится на 2018 и 2019 гг. (2–3 исследования), тогда как в период 2010–2017 гг. количество подобных работ ограничивается 1–2 в год. Подобная динамика подтверждает неослабевающий интерес к проблематике гражданской идентичности в педагогике на всем протяжении данного временного интервала.

Интегрированный подход к пониманию гражданской идентичности в педагогических исследованиях проявляется в работах широкого круга ученых-педагогов, среди которых Т.В. Водолажская, Н.П. Кириленко, Н.В. Сафин, Т.А. Каратаева, А.Н. Махинин, С.Н. Голикова, А.А. Логинова, Г.Х. Ахметшина, Е.Н. Тазетдинова, Л.С. Пастухова, Л.Ю. Максимова, И.В. Кожанов и др. Ученые-педагоги уделяют особое внимание формированию у обучающихся адекватной системы ценностей, умению осуществлять рефлексивный анализ гражданской роли, а также накоплению опыта участия в общественно значимых инициативах – все это указывает на настоятельную потребность в дальнейшем расширении педагогических исследований по данному направлению, особенно применительно к белорусскому образовательному пространству.

Т.В. Водолажская подчеркивает, что гражданская идентичность представляет собой «осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл; феномен надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующий ее как коллективного субъекта» [1, с. 140]; в данном определении акцентированы и личностный аспект (осознание человеком собственной принадлежности), и коллективное измерение «надындивидуального сознания», что позволяет трактовать гражданскую идентичность как феномен, обеспечивающий целостное самосознание гражданской общности; подобной позиции придерживается Г.Х. Ахметшина, утверждая, что «гражданская идентичность является важнейшим конституирующим элементом гражданской общности, выступает основой группового самосознания, интегрирует население страны и является залогом стабильности государства»⁶ [с. 15]. Авторская позиция Г.Х. Ахметшиной выделяет особую роль гражданской идентичности в консолидации общества и создании предпосылок для его устойчивого развития, что согласуется с «надындивидуальным сознанием», обозначенным у Т.В. Водолажской.

А.Н. Махинин утверждает, что «гражданская идентичность личности – элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом своей определенности и непрерывности в процессах принятия, присвоения культурной модели «гражданин», транслируемой значимыми с точки зрения личности социальными институтами, общностями, группами, отдельными субъектами»⁷ [с. 11]. Тем самым А.Н. Махинин выделяет процедуру принятия и присвоения статуса «гражданин» в качестве культурной роли, что подтверждается и у А.А. Логиновой, которая замечает: «гражданская идентичность есть результат процесса

⁶ Ахметшина Г.Х. Патриотическое воспитание как фактор формирования гражданской идентичности учащейся молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2015. – 28 с.

⁷ Махинин А.Н. Формирование российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Белгород, 2014. – 22 с.

соотнесения себя с гражданской общностью, с ее ценностями и нормами, который выводит учащегося на осознание своей принадлежности к гражданской общности, на осознание себя как гражданина своей страны, как члена гражданского общества»⁸ [с. 5]. Позиции двух исследователей объединяет процессуальный подход к рассматриваемому феномену, предполагающий осознание человеком собственной вовлеченности в совокупность социальных и культурных регуляторов.

С.Н. Голикова под гражданской идентичностью понимает «осознание, восприятие и оценка педагогом собственной принадлежности к гражданскому обществу, базирующиеся на результатах личностного самоопределения, проявляющиеся в установках и отношениях и обеспечивающие компетентность в гражданском образовании»⁹ [с. 10]. Центр внимания смещается на фигуру учителя (преподавателя), предполагая, что именно его профессиональная позиция, а также степень осмысленности собственной гражданской роли определяют эффективность формирующего процесса. По Е.Н. Тазетдиновой, «гражданская идентичность – профессионально значимое качество личности, представляющее собой совокупность качеств и убеждений, позволяющих эффективно владеть навыками гражданского поведения, способствующих пониманию социальной значимости своего труда и выполнению своей деятельности, исходя из осознания ответственности за принятые решения в интересах государства»¹⁰ [с. 7–8]. Данный подход дополняет идею С.Н. Голиковой, расширяя профессиональную составляющую гражданской идентичности до уровня универсальных качеств личности, ориентированных на гражданскую ответственность.

И.В. Кожанов делает вывод о том, что «гражданская идентичность личности представляется как социальный, психологический, культурный и педагогический феномен, являющийся уникальной характеристикой индивидуальности личности, осознающей принадлежность к сообществу граждан того или иного государства, что имеет для индивида значимый смысл, ее социального поведения, отражающего активное участие в общественно-политической жизни гражданского общества»¹¹ [с. 13]. Ученый-педагог, таким образом, акцентирует междисциплинарную природу данного феномена, позволяющую рассматривать гражданскую идентичность одновременно как социальное, культурное, психологическое и педагогическое явление.

Наиболее часто ученые-педагоги связывают гражданскую идентичность с принадлежностью к гражданскому сообществу, что составляет 43% всех выделенных дефиниций. Равное число определений, суммой 29% от общего числа, характеризуют гражданскую идентичность как интегративное личностное качество и как результат формирования гражданского мировоззрения и самосознания (рисунок 1).

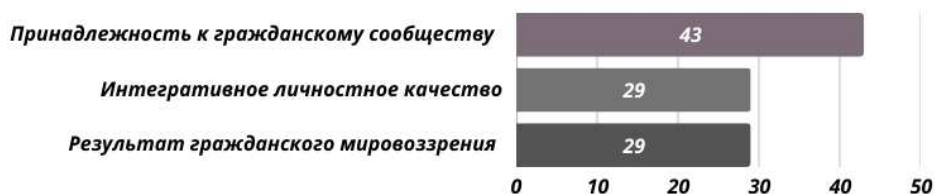


Рисунок 1. – Процентное соотношение выделенных дефиниций гражданской идентичности в проблемном поле педагогических исследований

Согласно результатам контент-анализа исследований гражданской идентичности в проблемном поле педагогики, из 12 диссертационных работ 7 диссертаций были сфокусированы на изучении концепта гражданской идентичности относительно молодежи – учащихся и обучающихся (студентов). Отметим результаты педагогических исследований относительно субъектов гражданской идентичности.

Гражданская идентичность дошкольника находит отражение в исследованиях С.М. Дзидзоевой, З.П. Красношлык, Л.А. Кучиевой, а также в работах Е.А. Сорокоумовой, Н.Ю. Молостовой, Н.Ю. Шуваевой и В.Б. Голоденко; гражданская идентичность школьника (учащегося) учреждений общего среднего образования представлена Е.Е. Соловьевой, С.И. Поповой, А.С. Белкина, А.А. Логиновой и Ш.И. Булуевой, Е.А. Бырыловой; гражданская идентичность студента (обучающегося) профессионально-технического и среднего специального образования рассматривается Е.Н. Тазетдиновой, С.В. Дроздовой и Р.Д. Богатыревой; гражданская идентичность студента (обучающегося) учреждений высшего образования освещается Л.С. Пастуховой, И.В. Кожановым; гражданская

⁸ Логинова А.А. Формирование гражданской идентичности школьников средствами интернет-проектов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Самара, 2010. – 26 с.

⁹ Голикова С.Н. Развитие гражданской идентичности педагогов в процессе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Омск, 2012. – 23 с.

¹⁰ Тазетдинова Е.Н. Формирование гражданской идентичности обучающихся колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Иркутск, 2019. – 23 с.

¹¹ Кожанов И.В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Уфа, 2018. – 44 с.

идентичность педагога (преподавателя) в пространстве высшей школы и учреждений дополнительного профессионального образования представлена в работах С.Н. Голиковой, Р.М. Алиева и Т.В. Дьячковой.

С.М. Дзидзоева, З.П. Красношлык, Л.А. Кучиева в исследовании гражданской идентичности дошкольника отмечают, что «период дошкольного детства по своим психологическим особенностям наиболее благоприятен для формирования гражданской идентичности, так как для детей дошкольного возраста характерны высокая восприимчивость, легкая обучаемость, безграничное доверие взрослым, стремление подражать им, эмоциональная отзывчивость и интерес ко всему окружающему» [2, с. 54].

Е.Е. Соловьева, С.И. Попова выделяют, что «в основной школе важно формирование всех компонентов гражданской идентичности: когнитивного (всестороннее знание о своей стране, области, го роде или деревне, размышление о судьбе народа), эмоционально-ценностного (чувство причастности к своему кругу, школьному классу, любовь к родной при роде), поведенческого (участие в соревнованиях за честь класса, школы, города, защита окружающей среды и т. д.); подросток критично относится к миру взрослых, это распространяется и на его образы малой родины, страны, народа» [3, с. 24]. А.А. Логинова делает вывод о том, что «в современных условиях в основу разработки практико-ориентированной концепции формирования гражданской идентичности школьников должна быть положена идея единения граждан общества, которые, различаясь по своим нравственным взглядам, ценностям, оценкам, по пониманию социальных изменений, не теряют связи с Отечеством, с традициями, соотносят себя с гражданской общностью и, испытывая чувство гордости за свою Родину, спешествуют процветанию общества»¹² [с. 7].

Е.Н. Тазетдинова в своей работе по исследованию гражданской идентичности обучающихся колледжа указывает на то, что «формирование гражданской идентичности обучающихся профессиональной образовательной организации – целенаправленный, непрерывный процесс, отвечающий современным требованиям, результатом которого является проявление качеств и убеждений, позволяющих эффективно владеть навыками гражданского поведения, способствующих пониманию социальной значимости своего труда и выполнению своей деятельности, исходя из осознания ответственности за принятые решения в интересах государства»¹³ [с. 9].

Л.С. Пастухова при исследовании гражданской идентичности студентов учреждений высшего образования акцентирует внимание на том, что «развитие гражданской идентичности представляет собой сложный процесс социализации, логика которого определяется ситуационно событийным механизмом становления конструкта «гражданские ценности – опыт гражданского поведения» при взаимодействии со студентами»¹⁴ [с. 18]. И.В. Кожанов отмечает, что «этнокультурная социализация выступает в качестве системообразующего фактора формирования гражданской идентичности личности студента, мировоззренческих, нравственно-регулятивных, ценностно-ориентационных, коммуникативных, эмоционально-стимулирующих и эмоционально стабилизирующих, культурологических установок»¹⁵ [с. 13–14].

С.Н. Голикова в исследовании гражданской идентичности педагога (преподавателя) утверждает, что «в структуре гражданской идентичности педагога выделены побудительно-отношенческий и когнитивно-поведенческий компоненты, объединяющие личностные качества и образования, по своему характеру и уровню сложности отнесенные к четырем группам: нормативно-образующим, ценностно-формирующим, мотивационно-стимулирующим и деятельностно-подготовительным – компетенций педагога в гражданском образовании, проявляющиеся на следующих уровнях: оптимальном, достаточном, допустимом и недопустимом»¹⁶ [с. 10].

Результаты контент-анализа исследований субъектов гражданской идентичности в проблемном поле педагогических исследований демонстрируют разнообразие подходов к изучению данного концепта. Так, 33% выявленных работ акцентируют внимание на дошкольном периоде как на этапе формирования базовых сознательных элементов гражданской идентичности, поскольку именно в раннем детстве закладываются основы будущей гражданской позиции. У ребенка происходит первое знакомство с национальными особенностями государства в семье и при содействии системы дошкольного образования. Далее, 29% исследований посвящены изучению гражданской идентичности учащихся учреждений общего среднего образования, что подчеркивает актуальность дальнейшего развития гражданских установок уже у подростка. Описаны особенности образовательной среды школ в развитии гражданского самосознания среди учащихся. Оставшиеся 38% исследований распределяются между вопросами профессионального, специального и высшего образования, а также анализа личности педагога. В данном направлении акцент делается на механизмах формирования гражданской идентичности

¹² Махинин А.Н. Формирование российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Белгород, 2014. – 22 с.

¹³ Тазетдинова Е.Н. Формирование гражданской идентичности обучающихся колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Иркутск, 2019. – 23 с.

¹⁴ Пастухова Л.С. Социально-проектная деятельность как пространство развития гражданской идентичности молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2019. – 43 с.

¹⁵ Кожанов И.В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Уфа, 2018. – 44 с.

¹⁶ Голикова С.Н. Развитие гражданской идентичности педагогов в процессе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Омск, 2012. – 23 с.

в пространстве, профессионального, среднего специального и высшего образования, а также на значимости роли педагога как носителя и транслятора гражданских ценностей (рисунок 2).

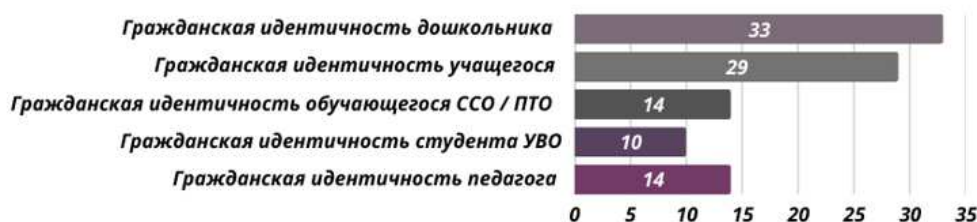


Рисунок 2. – Процентное соотношение выделенных контекстов гражданской идентичности субъекта в проблемном поле педагогических исследований

Выявление и анализ различных подходов к определению понятия «гражданская идентичность», а также системный ретроспективный анализ исследований в данной области позволили выделить ее компонентный состав с целью синтеза научных знаний о данном феномене как объекте именно педагогических исследований.

Результаты контент-анализа исследований свидетельствуют о том, что:

- мотивационно-ценностный компонент гражданской идентичности личности, включающий ценности, убеждения, а также мотивы и установки, широко освещается в исследованиях большинства авторов. В частности, ценностные ориентации и убеждения рассматриваются в 58% научных работ (Т.В. Водолажская, Н.П. Кириленко, Н.В. Сафин, С.Н. Голикова, И.В. Кожанов, Т.А. Каратаева и др.). В то же время мотивы и установки в структуре гражданской идентичности получают внимание в 67% исследований, среди которых работы А.Н. Махинина, А.А. Логиновой, Е.Н. Тазетдиновой и Л.С. Пастуховой;

- когнитивный компонент гражданской идентичности раскрыт в исследованиях у подавляющего большинства ученых-педагогов – 92% исследований указывают на необходимость когнитивной составляющей в структуре гражданской идентичности (комплекс гражданских знаний);

- деятельностный компонент гражданской идентичности, выражающийся в развитии гражданских умений, отмечен в 50% проанализированных публикаций. Несмотря на то что лишь часть авторов напрямую выделяют гражданские умения в структуре гражданской идентичности, все они сходятся во мнении, что без конкретных форм поведения, действий и навыков, направленных на взаимодействие с обществом, формирование гражданской идентичности не может считаться полноценным;

- рефлексивный компонент гражданской идентичности представлен в исследованиях 42% авторов, где прямо упоминаются рефлексивные умения, подразумевающие способность личности оценивать свое гражданское состояние и анализировать личное отношение к государству и обществу. Также в 50% работ авторы выделяют гражданскую позицию в качестве итогового выражения принятия индивидом собственного статуса в обществе.

Заключение. Таким образом, современные педагогические исследования демонстрируют неуклонно возрастающий интерес к концепту гражданской идентичности, существенно опережающий другие научные дисциплины по числу проведенных исследований. Анализ представленных дефиниций показывает преобладание у ученых-педагогов подходов, связывающих гражданскую идентичность либо с принадлежностью к гражданскому сообществу (42% всех определений), либо с интегративным личностным качеством/образованием и результатом сформировавшегося мировоззрения/самосознания (по 29% дефиниций). В структуре гражданской идентичности 92% исследователей выделяют значимость гражданских знаний (когнитивный компонент), в 67% работ подчеркиваются мотивы и установки, в 58% – ценности и убеждения (мотивационно-ценностный компонент), в 50% исследований отмечаются гражданские умения (компонент деятельности) и гражданская позиция, тогда как рефлексивная составляющая в виде рефлексивных умений упоминается в 42% (рефлексивный компонент). Представленные результаты подчеркивают перспективы разработки более целостной модели гражданской идентичности личности студента с позиций проведенных теоретических исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водолажская Т.В. Идентичность гражданская // Образовательная политика. – 2010. – № 5-6(43-44). – С. 140–141.
2. Дзидзоева С.М., Красношлык З.П., Кучиева Л.А. Формирование основ гражданской идентичности в условиях поликультурного дошкольного образования. – Владикавказ: Северо-Осет. гос. пед. ин-т, 2013. – 172 с.
3. Соловьева Е.Е., Попова С.И. Особенности формирования гражданской идентичности в процессе развития личности школьника // Вестн. Православ. Свято-Тихон. Гуманитар. ун-та. Сер. 4: Педагогика. Психология. – 2020. – № 58. – С. 20–34.

Поступила 20.03.2025

**CIVIL IDENTITY OF A STUDENT
IN THE PROBLEM FIELD OF PEDAGOGICAL RESEARCH**

E. ILYIN

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

The article presents the concept of civic identity of a student in the problematic field of pedagogical research. It has been established that modern pedagogical research demonstrates a steadily increasing interest in the concept of civic identity, significantly outpacing related scientific disciplines in the number of studies conducted. The statistical and analytical results of a retrospective analysis of dissertation research and scientific publications in the problematic field of pedagogy are described.

Keywords: *citizen, identity, civic identity, civil society, civic socialization, pedagogical research.*

УДК 370(09)(476)

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-19-22

**ЭКСТЕРНАТ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ КАДРОВ
НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.****Н.Н. ПАРФЕНОВА***(Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)*

Рассматриваются причины появления экстернатной формы подготовки медицинских кадров на территории Беларуси конца XIX – начала XX вв. Раскрываются надзорные задачи правил сдачи специальных экзаменов для получения классного чина. Описываются особенности содержания экзаменов для каждой медицинской специальности. Отмечается высокий интерес к экстернату как форме получения профессионального образования и возможности работать в качестве среднего медицинского специалиста.

Ключевые слова: медицинское образование, подготовка медиков, экстернат, экзамены, фельдшер, дантист, лекарский ученик, аптекарский ученик.

Введение. Проблема нехватки медицинской помощи, прежде всего в сельской местности, сохранялась в течение всего рассматриваемого периода. Особенно остро вопрос медицинского обслуживания сельского населения встал после реформы 1861 г., когда помещики отказались содержать сельских фельдшеров за собственный счет. Для Беларуси данная тема была актуальной, т.к. получить медицинское образование белорусам после закрытия Белостокского повивального института (1802–1837) и Виленской медико-хирургической академии (1832–1842) возможно было только за ее пределами. После открытия первых средних медицинских учебных заведений (в 70-х годах XIX в.) ситуация практически не изменилась. В связи с чем подготовку лекарских помощников и фельдшеров возложили на городских и уездных врачей. К средним медицинским специалистам относили также дантистов и аптекарских учеников, подготовка которых до начала XX в. осуществлялась сугубо путем ученичества. Одновременно государство стремилось снизить нагрузку на государственный бюджет при сохранении высокого уровня подготовки специалистов через обучение у квалифицированных практиков.

Основная часть. Экстернат – установленный порядок сдачи экзаменов за курс учебного заведения для тех, кто не обучался в нем¹. В Российской империи Сенатский указ № 23995 от 17 марта 1850 г. «Правила специального испытания, при производстве в классный чин аптекарских и лекарских учеников, фельдшеров и дантистов»² позволял получить право на медицинскую практику путем сдачи экзамена.

Экзаменационные предметы были объединены в несколько программ согласно специализации экзаменуемых:

- для аптекарских учеников;
- для лекарских учеников, фельдшеров и костоправов;
- для дантистов.

Испытания аптекарских учеников проходили в Санкт-Петербурге в физикате, в Москве в медицинской конторе, а в губерниях – во врачебных управах. Для испытания по катехизису на экзамен приглашался священник по назначению епархиального начальства. Аптекарские и лекарские ученики, фельдшеры и костоправы, получившие образование в фельдшерских школах и выдержавшие итоговое испытание из требуемых программ предметов, экзамену не подвергались, а должны были предоставить выданные им учреждениями образования свидетельства. Экзаменаторы должны были проводить испытания со всем вниманием и надлежащей строгостью, т.к. несли ответственность, если удостоенный классного чина кандидат окажется не имеющим знаний, требуемых программой.

Уровень знаний оценивался количеством баллов, которых должно было быть в совокупности не менее 10 (наименьшее количество – не менее 8). Недостаток баллов по одному предмету мог быть компенсирован за счет другого, но это допускалось только в том случае, когда недостаток баллов по некоторым предметам будет более половины полного их числа. По результатам каждого испытания составлялся журнал за подписями экзаменаторов, и в случае сдачи экзамена испытуемый получал надлежащие свидетельства. Не выдержавшие испытания в первый раз могли быть подвергнуты испытанию вторично, последующие попытки запрещены.

Для каждой специализации была разработана программа экзаменационных испытаний. Для аптекарских учеников и дантистов обязательным являлось предоставление характеристики с места обучения, заверенной местной врачебной управой.

¹ Большой толковый словарь русского языка / под. общ. ред. С.А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.

² Полное собрание законов Российской империи (1825–1881): в 55 т. – СПб.: Тип. II отд. ЕГО ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА Канцелярии. – Т. (25) (1850). Ч. 1 [От № 23787–24500]. – С. 173–174.

*Программа испытаний
для производства в классный чин медицинских учеников, фельдшеров и костоправов*

1. Краткий Катехизис.
2. Правила чтения печатных книг и рукописей на русском и латинском языках.
3. Умение писать по правилам грамматики и четко под диктовку на русском и латинском языках.
4. Арифметика до тройного правила включительно с подробным объяснением аптекарского веса и аптекарских мер.
5. Из анатомии: первоначальное учение о строении тела человека в той мере, сколько необходимо медицинскому ученику, фельдшеру и костоправу; знания о том, как необходимо вскрывать мертвые тела.
6. Первоначальные понятия об употреблении лекарственных средств: а) знания об употреблении растений; б) написание рецептов под диктовку врачей; в) составление лекарств по рецептам.
7. Сведения об операциях, допускаемых к производству фельдшерами, как то: о кровопускании, о привитии от оспы, об извлечении зубов, о вправлении вывихов и переломов, о наложении повязок.
8. Правила ухода за больными.
9. Знание госпитального порядка в целом.
10. Правила оказания первой помощи до прибытия врача «мнимоумершим»: при утоплении, угоревшим, пораженным молнией, отравленным и прочее.

*Программа испытаний
для производства в классный чин аптекарских учеников*

1. Краткий Катехизис.
2. Правила чтения печатных книг и рукописей на русском и латинском языках.
3. Умение писать по правилам грамматики и четко под диктовку на русском и латинском языках.
4. Арифметика до тройного правила включительно с подробным объяснением аптекарского веса и аптекарских мер.
5. Из минералогии: общие понятия об ископаемых, входящих в состав лекарственных средств.
6. Из ботаники: практическое значение дикорастущих растений в России, употребление в медицине.
7. Из зоологии: разделение животных на классы, знание животных, которые используются в медицинских целях.
8. Из фармации: основы приготовления лекарств по рецептам и фармакологическим правилам.
9. Из фармакогнозии: об аптечных материалах, их фармацевтическом наименовании и отличительных признаках.
10. Из фармакологии: о применении (dosis) сильнодействующих лекарств.

*Программа испытаний
для производства в классный чин дантистов*

1. Краткий Катехизис.
2. Правила чтения печатных книг и рукописей на русском и латинском языках.
3. Умение писать по правилам грамматики и четко под диктовку на русском и латинском языках.
4. Арифметика до тройного правила включительно с подробным объяснением аптекарского веса и аптекарских мер.

Кроме заверенной характеристики, кандидат на звание дантиста обязан был предоставить информацию о количестве успешно проведенных зубных операций.

Для воспитанников фельдшерских и повивальных школ, иностранцев, лиц, получивших медицинское образование путем ученичества, дипломы и медицинские звания получить можно было только по решению Медико-хирургической академии.

Согласно архивным документам, первой женщиной на территории Беларуси, получившей звание дантиста путем сдачи экзамена экстерном, стала *Анцевич Либа*, о чем свидетельствуют записи Гродненского национального исторического архива³.

Циркуляр МВД № 221 от 15 марта 1907 г. «Об условиях получения права на фельдшерскую практику по гражданскому ведомству»⁴ позволял получить право на фельдшерскую практику не только лицам, получившим специальное образование, но и лицам обоего пола, выдержавшим установленные испытания при врачебных управлениях в качестве экстернов.

Условия: образовательный ценз – 4 класса гимназии или соответствующего по объему курса первых 4-х классов правительственных учебных заведений. Знание латинского языка в объеме курса третьего класса мужской гимназии для всех лиц, получивших образования в учреждениях без курса латинского языка.

³ Гродненский НИА. – Ф. 9. Оп. 3. Ед. хр. 376. Л. 14–16.

⁴ Гродненский НИА. – Ф. 9. Оп. 4. Ед. хр. 46. Л. 1–3.

Практическое обучение фельдшерскому делу должно было проходить при каком-либо правительственном или общественном лечебном заведении в течение года. Теоретические и практические испытания проводились по указанию местного врачебного управления в объеме, официально установленном МВД. В случае если кандидаты не выдержали испытание, то повторный экзамен разрешался еще не более одного раза в срок не ранее 3-х и не более 6-ти месяцев после первого испытания.

На основании циркуляра МВД № 482 от 27 мая 1908 г. «О переэкзаменовке лиц, окончивших обучение фельдшерскому и повивальному искусству»⁵ разрешалась переэкзаменовка лиц, не выдержавших экзамен по одному предмету, в срок, установленный по решению педагогического совета школы. Для лиц, не выдержавших экзамен по двум и более предметам, – не ранее чем через год, при этом по всем предметам.

Циркуляр МВД № 2572 от 5 марта 1910 г. позволял лицам, получившим высшее медицинское образование за границей, лишь право фельдшерской практики, при этом, во избежание каких-либо злоупотреблений, надлежит ограничиваться границами той губернии, врачебная управа которой удостоверяет кандидату данное право. При перемене места жительства данные лица всякий раз должны обращаться в местную врачебную управу для постановки на учет⁶. Следует отметить, что со времен создания Петром I Медицинской канцелярии имперское правительство строго относилось как к медикам-иностранцам, так и получившим медицинское образование за границей. Одним из ведущих требований к врачам-иностранцам было достаточное знание русского языка, что, с одной стороны, стимулировало их к культурной адаптации в России, а с другой, ограничивало круг желающих иностранцев работать на территории империи.

Для аптекарских учеников велся так называемый кондуитный список, который содержал следующую информацию: ФИО ученика, национальность, вероисповедание, звание, семейное положение, образование; где и в каких аптеках проходил практику, где и в каких аптеках и в течение какого времени продолжалась частная служба до получения полного фармацевтического образования. Кроме того, кондуитный список содержал информацию об отметках и перерывах в аптечной практике, нарушениях профессиональных обязанностей, а также наказаниях, в т.ч. по суду.

Для повивальных бабок введение экстерната предполагало получение звания без прохождения курса специальной подготовки в указанных учебных заведениях. Так, в Национальном Историческом архиве в г. Гродно имеется прошение Богуславской Анны о допуске ее к сдаче экзамена на звание сельской повивальной бабки при Гродненской повивальной школе. «Служила сестрой Милосердия Красного Креста ... акушеркой в Киевской больнице при гинекологическом отделении, приняла 15 родов у первородящих, 9 у многородящих и сопровождала 29 послеродовых периодов»⁷. По решению Медицинского Совета дано разрешение на допуск Богуславской «к испытанию на звание повивальной бабки 2 разряда при Гродненской повивальной школе»⁸.

Следует отметить, что государство стремилось поощрять получение профессии фельдшера, дантиста, аптекаря или повивальной бабки, о чем свидетельствуют нормативно-правовые документы, принятые на самом высоком государственном уровне. Так, сенатский указ № 26208 от 28 апреля 1852 г. исключал повивальных бабок из податного сословия: «На основании п. 13 12 статьи 5 тома свода устава о податях, в котором указано: «Свободны от подушной подати все лица, приобретшие в установленном порядке ученые медицинские и академические степени». Звание повивальной бабки приобретается на равне с прочими медицинскими степенями ... на основании чего Сенат разрешает удостоенных звания повивальной бабки в законном порядке исключать немедленно из податного состояния в коем они числятся»⁹.

Кроме исключения из податного сословия, лица мужского пола имели определенные послабления по отбыванию воинской повинности. Примером может служить сенатский указ № 56440 от 30 сентября 1876 г. «О причислении центральной для Могилевской, Витебской и Минской губернии фельдшерской школы к третьему разряду учебных заведений по отбыванию воинской повинности»¹⁰. На основании рапорта управляющего МВД, по согласованию с военным министерством, управлением юстиции и министерством народного просвещения государственный Совет причислил центральную для Могилевской, Витебской и Минской губерний фельдшерскую школу при больнице приказа общественного призрения в Могилеве к третьему разряду учебных заведений по отбыванию воинской повинности.

Заключение. В конце XIX – начале XX вв. имперское правительство стремилось максимально использовать экстернатную форму подготовки медицинских кадров как один из самых быстрых и, что немаловажно,

⁵ Гродненский НИА. – Ф. 9. Оп. 4. Ед. хр. 46. Л. 11.

⁶ Гродненский НИА. – Ф. 9. Оп. 4. Ед. хр. 46. Л. 12.

⁷ Гродненский НИА. – Ф. 9. Оп. 2. Ед. хр. 79. Л. 4.

⁸ Гродненский НИА. – Ф. 9. Оп. 2. Ед. хр. 79. Л. 3.

⁹ Полное собрание законов Российской империи (1825–1881): в 55 т. – СПб.: Тип. II отд. ЕГО ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА Канцелярии. – Т. (27) (1852) [От № 25870–26904]. – С. 300.

¹⁰ Полное собрание законов Российской империи (1825–1881): в 55 т. – СПб.: Тип. II отд. ЕГО ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА Канцелярии. – Т. (51) (1876) [От № 56150–56793]. – С. 255.

дешевых способов решения кадрового дефицита. Была разработана система экзаменов, охватывающая различные медицинские специальности (повивальные бабки, фельдшеры, аптекарские ученики, дантисты).

Дореволюционные медицинские школы накопили достаточно большой опыт подготовки медицинских кадров, будь то специальные образовательные учреждения или институт ученичества. При более глубоком изучении этого опыта отдельные его элементы могут занять свое место в современной образовательной практике.

Поступила 25.04.2025

EXTERNAL STUDIES AS A FORM OF TRAINING MEDICAL STAFF IN BELARUS AT THE END OF THE XIX - BEGINNING OF THE XX CENTURY

N. PARFENOVA

(Mogilev State A. Kuleshov University)

The reasons for the appearance of an external form of medical personnel training on the territory of Belarus in the late 19th and early 20th centuries are considered. The supervisory tasks of the rules for passing special exams for obtaining a class rank are revealed. The specifics of the content of exams for each medical specialty are described. There is a high interest in externships as a form of professional education and the opportunity to work as a secondary medical specialist.

Keywords: *medical education, medical training, externship, exams, paramedic, dentist, medical student, pharmacy student.*

УДК 94:37.013.43"19..."(476)

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-23-27

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА****Н.С. СЕМЁНОВА***(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)**ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9889-1355>*

Рассматриваются специфика и опыт реализации социально-педагогической деятельности на территории Беларуси в 20-е годы XX в. Во введении определена актуальность выбранной темы, обоснована цель исследования, обозначено авторское понимание концепта «социально-педагогическая деятельность», выделены факторы развития изучаемого феномена. В основной части проанализированы особенности деятельности общественных организаций как субъектов реализации социально-педагогической деятельности в отношении детей, имеющих проблемы в социализации, раскрыты их направления и задачи, названы элементы историко-педагогического опыта, которые могут применяться в современной системе образования в деятельности социального педагога и социально-педагогических и психологических служб. В заключении подчеркнута значимая роль общественных организаций в генезисе социально-педагогической деятельности. Результаты исследования могут использоваться для совершенствования и повышения эффективности социально-педагогической поддержки в отношении детей, а также в деятельности общественных организаций.

Ключевые слова: *социально-педагогическая деятельность, общественные организации, несовершеннолетние правонарушители, комиссии по охране несовершеннолетних, профилактика.*

Введение. Социально-педагогическая деятельность является важной составляющей в работе всех учреждений образования на современном этапе. Она направлена на оказание помощи детям, которые находятся в сложной жизненной ситуации и нуждаются во всесторонней поддержке со стороны взрослых. Профессиональная социально-педагогическая деятельность в Республике Беларусь начала реализовываться только с 1991 г., но существует богатый историко-педагогический опыт ее практического осуществления на различных исторических этапах, который можно использовать для совершенствования оказываемой поддержки детям.

В отношении определения понятия «социально-педагогическая деятельность» существует множество подходов, которые концентрируют внимание только на некоторых ее составляющих. Всесторонний анализ в справочно-энциклопедических и историко-педагогических источниках позволяет выделить несколько направлений в его трактовке: социально-педагогическая деятельность как педагогическая или профессиональная деятельность (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, И. Вайткявичюс, В.И. Загвязинский, Ю.Н. Галагузова, Л.Я. Олифиренко, М.В. Шакурова, А.В. Иванов, А.Ф. Лефтер, В.С. Торохтий, Л.В. Мардахаев и др.) [1, с. 7; 2]; как поддерживающая деятельность (К. Боймер, Г. Ноль, В.А. Слостенин, М.Ф. Глухова, Н.И. Никитина, Л.М. Лузина и др.) [3, с. 16]; как система (В.А. Слостенин, М.Ф. Глухова, Н.И. Никитин и др.); как воспитательный процесс (М.П. Гурьянова, Н.В. Абрамовских, Н.Ю. Клименко и др. [4]).

В рамках данного исследования социально-педагогическая деятельность изучается как целостный концепт, рассматриваемый в трех взаимосвязанных контекстах. Во-первых, это исторически обусловленный процесс, во-вторых – своеобразная система взаимосвязанных элементов (субъект, объект, цель, факторы, формы, результат), в-третьих – деятельность, предполагающая как профессиональную, так и непрофессиональную помощь детям, которые находятся в сложной жизненной ситуации, затрудняющей их социализацию¹. Согласно периодизации генезиса социально-педагогической деятельности в Беларуси, включающей такие этапы, как зарождение и становление, развитие, совершенствование, особую роль в профессионализации этой деятельности и ее востребованности в системе образования сыграли общественные организации, активно действующие на территории страны в 20-е годы XX в. Данный факт обусловлен следующими причинами: в процессе движения по пути прогресса в этот период пришлось столкнуться с необходимостью скорейшего и эффективного решения насущных задач не только политического, экономического, но и социального, идеологического характера, связанных с формированием и воспитанием нового исторического типа личности – советского человека. Достижение обозначенной цели предполагало, что социально-педагогическая деятельность должна закономерно играть важную роль в процессе социализации личности с самого раннего возраста.

Основная часть. Социально-педагогическая деятельность в начале XX в. была направлена на организацию социально-правовой охраны несовершеннолетних, которую осуществляли *центральные и окружные комиссии по охране несовершеннолетних*. В основе их деятельности лежало не наказание детей, а применение к несовершеннолетним правонарушителям мер педагогического характера. В распоряжении комиссий находились

¹ Семёнова Н.С. Становление и развитие социально-педагогической деятельности в Беларуси: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Витебск, 2025. – С. 3.

4 наблюдательно-распорядительных пункта (в Витебске, Полоцке, Минске, Орше) на 30 человек каждый. Деятельность комиссий предполагала учет общего числа беспризорных и эвакуированных детей, количества приемников-распределителей, учреждений для моральных и социально-дефективных детей, размеров помощи общественных организаций, методов исследования и классификации детей, деятельности в сфере патроната и опеки. Также комиссиями осуществлялось фиксирование правонарушений и формировались статистические данные². Работа отделений социально-правовой охраны детей заключалась в обеспечении связи с уездами и периодических выездов в них, обследовании всех детских учреждений, переподготовке персонала по работе с дефективными детьми, агитации и пропаганде.

В 1928 г. было опубликовано предложение Народного комиссариата просвещения БССР о реорганизации детских домов. Комиссариат настаивал на необходимости отказаться от дальнейшего развития сети таких учреждений, отмечая неэффективность их работы и отсутствие уменьшения количества детей, поступающих туда. Основные обязанности по оказанию помощи детям возложили на только сформировавшуюся общественную организацию «Друзья детей», которая должна была подбирать беспризорных на улице и доставлять их в детские приемники. Детей в возрасте до 14 лет направляли в детские учреждения, а после 14 – устроивали работать на производство³. Такие общественные организации, ориентированные на помощь детям, как общества «Друзья детей», функционировали во многих крупных городах Беларуси (Витебск, Гомель, Могилев). Цель их деятельности – полная ликвидация беспризорности среди детей. Достичь этой цели можно было при решении следующих задач: открытие специализированных учреждений двух типов для беспризорных детей: с одной стороны, предоставляющих организацию быта, воспитание и обучение детей (детские дома, ясли, детские сады), а с другой – приобщение к труду (сельскохозяйственные колонии, коммуны, мастерские). Много внимания «Друзья детей» уделяли профилактической деятельности по работе с детьми, придерживаясь идеи, что явление лучше предупредить, чем бороться с его последствиями.

Среди общественных организаций особое место занимало *Витебское общество «Друзья детей»*, в состав которого в 1926 г. входило 7 000 человек. Лозунг его деятельности – «О детях нужно заботиться, потому что это забота о будущем» [5, с. 2]. Популярность и востребованность этой общественной организации была обусловлена тем, что город Витебск, ввиду своего географического положения, занимал одно из первых мест по количеству беспризорных детей. Первая попытка создания общественной организации для оказания помощи такой категории детей была предпринята в 1923 г. На тот момент в Витебске функционировали иностранные общественные организации «АРА» и «ДЖОИНТ», которые оказывали помощь детям, но она имела, в основном, материальный характер [6, с. 9]. После отъезда их представителей из города остро стал вопрос, кто будет помогать детям со стороны общественности. Первое общее собрание витебского общества «Друзья детей» состоялось 1 марта 1924 г., в ходе которого был утвержден устав, избраны правление и ревизионная комиссия [6, с. 10]. В конце апреля 1925 г. была проведена *Неделя помощи больному и беспризорному ребенку*, ориентированная на оказание материальной помощи тем детям, которые в ней нуждаются. Витебское общество «Друзья детей» активно боролось с беспризорностью и вело профилактическую работу по ее предупреждению через организацию лекций, диспутов, экскурсий, к которым стремились привлечь как можно большее количество взрослого заинтересованного населения⁴ [с. 40].

Приоритетным направлением работы *Витебского общества «Друзья детей»* были определены выявление беспризорных детей и оказание им соответствующей помощи, а также организация их переучета для получения статистических данных и дальнейшего планирования деятельности с этой категорией детей. Общество брало на себя ответственность не только за помещение детей в учреждения открытого или закрытого типов, но и помогало детям трудоустроиться, оказывало необходимую денежную помощь и сопровождение, если ребенок отказывался находиться в детском доме или коммуне⁴ [с. 11].

Витебская организация постоянно популяризовала свою деятельность среди взрослого работающего населения. Если на предприятии или в учреждении было предусмотрено более десяти работников, то создавалась ячейка общества, во главу которой назначался уполномоченный. Если же численность работников была более пятнадцати, то избирались бюро и ревизионная комиссия. Для того чтобы стать членом общества, необходимо было сделать вступительный взнос, который составлял 10 копеек. Каждый «друг детей» в последующей своей деятельности должен был привлечь не менее 5 новых членов⁴ [с. 18].

Общество финансировало и координировало работу учреждений различного типа для детей, оказавшихся в сложной ситуации. В качестве примера можно привести *швейно-чулочную трикотажную школу*, которая была принята на попечение общества «Друзья детей» в ноябре 1924 г. В ней числились 30 учениц и 2 инструктора. Под контролем общества школу реорганизовали, перевели на трехлетнее обучение, после которого девочки

² Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 42. Оп. 1. Д. 321. Сведения о состоянии народного образования БССР в 1926 г. Л. 71.

³ НАРБ. – Ф. 101. Оп. 1. Д. 3340. Материалы обследования Всебелорусской детской коммуны имени 10-летия Октябрьской революции (выписки из протоколов, акты, доклады, списки сотрудников Всебелорусской детской коммуны). Л. 29.

⁴ Отчет Гомельского комитета общества «Друзья ребенка» имени Ленина за год работы с 1-го декабря 1924 г. по 1-ое января 1926 г. – Гомель: [б. и., 1926?]. – 18 с.

получали соответствующую квалификацию швей. После реорганизации количество воспитанниц увеличилось до 78 в возрасте от 11 до 16 лет и старше, из них круглых сирот 31 девочка⁵ [с. 21]. Вся прибыль распределялась между детьми. Девочки работали по 4 ч в день, посещали школу и кружки. Задачи школы: перевоспитание детей, помощь в приобретении квалификации и предупреждение беспризорности.

Витебское общество «Друзья детей» финансировало и организовывало работу детских учреждений открытого типа. К ним относились столовые, в которых детям предоставлялись обеды, клуб и центр вовлечения детей в общее детское движение [6, с. 29]. Также финансировались *консультации для грудных детей*, что было обусловлено необходимостью борьбы со смертностью и предупреждением подкидывания. Для решения последней задачи организовывалась юридическая помощь матерям, велась борьба с безработицей и просветительская работа среди женщин, открывались ясли [5, с. 40].

Второй по величине организацией по оказанию помощи детям было *Гомельское общество «Друзья детей»*. В обществе функционировали две секции: организационно-финансовая и воспитательная. Организационно-финансовая секция рассматривала вопросы, связанные с поиском финансовых средств (проведение концертов, лотерей, продажа значков). Работа воспитательной секции была направлена на популяризацию идей борьбы с беспризорностью. Общество поспособствовало созданию дружины детской инспекции для обследования патронированных детей и детских учреждений, находившихся в ведении общества⁶ [с. 4]. За 1924–1925 гг. было проведено 733 обследования⁶ [с. 4]. Они осуществлялись комиссией из членов общества на основании поступивших заявлений. Для особо сложных случаев имелось около 50 постоянных обследователей, которые готовили заключение по каждому случаю. Первое заключение было предварительным, заполненные анкеты обсуждались второй раз на расширенном заседании обследователей вместе с представителями от бюро ячеек⁶ [с. 5].

На средства общества содержался *дом-ночлежка*, организованный на 20 мест. В него попадали дети, подобранные на улице. В такой ночлежке они проходили медицинское освидетельствование, но в бытовом плане дети обслуживали себя самостоятельно. Среди детей велась обязательная воспитательная работа. Те из них, которые становились более дисциплинированными, отправлялись в мастерские или колонии. Также общество финансово содержало *клуб-столовую*, культурно-просветительное детское учреждение, рассчитанное на 200 детей в возрасте от 6 до 15 лет. Цель работы клуба-столовой заключалась в том, чтобы организовать детей для участия в общественной жизни. Недостатком в работе являлось отсутствие хороших и заинтересованных воспитателей⁶ [с. 10].

Могилевское общество «Друзья детей» оказывало помощь беспризорным и безнадзорным детям. Примером эффективности его работы стала борьба с различными детскими группировками, которые существовали в то время. В Могилеве действовала группа «Пуда» (около 30 человек), в которую входили дети разного возраста, промышляющие воровством. Обществом проводилась долговременная и целенаправленная работа с этими детьми, основанная на разъяснениях о последствиях поступков. В результате периодических встреч с детской группировкой большинство детей перестали воровать и были вовлечены в рабочую деятельность. Основными методами воспитания, которые использовали представители общества, были разъяснения и ориентация на трудовое воспитание.

Согласно выписке из протокола заседания Президиума Могилевской окружной комиссии от 24 ноября 1926 г., сельсоветы, комитеты взаимопомощи, ячейки товарищества «Друзья детей» должны были взять на учет всех беспризорных, регулярно проверять условия их жизни, стремиться к ликвидации детских домов и переводу их в детские трудовые сельскохозяйственные колонии⁷. Одним из вариантов устройства беспризорников было *помещение их в семью* на основе договора с родителями, который заключался на год (с весны до следующей весны), для того чтобы ребенок обязательно участвовал в сельскохозяйственном труде. В отношении опеки и патронирования обследования проводили специальные воспитатели. Одной из проблем в развитии такой социально-педагогической формы являлась сложность в подборе опекунов, но, не смотря на сложности, общественным организациям удавалось с этим справляться. Государство ориентировалось на патронирование как одну из более перспективных форм устройства беспризорных детей, при этом оно было материально выгодно и способствовало устройству детей вне детских домов. Например, в 1926–1927 гг. было получено 258 заявлений об оказании помощи через патронирование. В 1927–1928 гг. под патронат было отдано 183 ребенка. Патронат дал возможность сократить сеть детских домов: в Витебске два детских дома объединили в один, в Слуцке детский дом закрыли, а в Борисове реорганизовали в ясли⁸.

⁵ Отчет Гомельского комитета общества «Друзья ребенка» имени Ленина за год работы с 1-го декабря 1924 г. по 1-ое января 1926 г. – Гомель: [б. и., 1926?]. – 18 с.

⁶ Пратакол трэцяга ўсебеларускага зьезду інспектароў і інструктароў па сацыяльнаму выхаванні, адбыўшагася 2–3 лютага 1925 г. // Асвета. – 1925. – № 2. – С. 155–176.

⁷ НАРБ. – Ф. 42. Оп. 1. Д. 1792. Протоколы заседаний педсовета, доклады о работе, удостоверения воспитанников Белорусского института социального перевоспитания в гор. Минске и переписка с ним по вопросам улучшения воспитательной работы и личному составу. Л. 40.

⁸ НАРБ. – Ф. 10. Оп. 1. Д. 92-а. Протоколы 1-го Всебелорусского совещания по борьбе с детской беспризорностью и анкеты делегатов. Л. 101.

В циркуляре Центрального комитета ВЛКСМ от 20 февраля 1927 г. упоминалась такая форма социально-педагогической помощи детям, как размещение детей в крестьянской семье и патронат данных семей. Роль посредника между государством и крестьянами выполняли *общественные организации*, которые должны были содействовать размещению воспитанников в семьи крестьян и кустарей, проводить работу по обучению патронату, организовывать и вовлекать в общественно-полезную жизнь семьи. Перед тем как поместить туда ребенка, *комсомольцы* брали на себя обязанности по обследованию семьи ремесленника, выявлению у потенциальных родителей их желания взять ребенка, по оказанию помощи семье в организации приема детей, по разъяснению задачи патроната, обязанностей и прав родителей. Комсомольская организация контролировала вопрос о недопущении эксплуатации детей, находившихся в семьях. Периодически организовывались проверки организации труда и образования детей.

Среди профессиональных мер по борьбе с детской беспризорностью была принята следующая: при организации «Друзья детей» создали социальные комиссии, состоящие из 9 делегатов. Такие комиссии определяли детей, находящихся на грани беспризорности и безнадзорности, изучали условия их жизни, заполняли соответствующую анкету, вели учет детей, занимались вопросами оказания материальной помощи. С 1 октября 1928 г. по 15 сентября 1929 г. комиссиями было осуществлено 500 посещений детей

Решение проблемы детской беспризорности и безнадзорности виделось в реструктуризации детских домов по следующему варианту: детский дом – пионер-дом – пионер-коммуна. Борьба с беспризорностью была представлена в виде деятельности, имеющей три направления: приспособление к жизни таких детей, борьба с правонарушителями, деятельность общественных организаций по реализации мер для трудоустройства в мастерские или рабочие коллективы беспризорных и безнадзорных детей. Приспособление к жизни подразумевало, что беспризорные дети должны быть отданы под опеку родителей или знакомых либо их патронат (усыновление)⁹ [с. 157]. На примере указанных направлений деятельности можно проследить зарождение профессиональной социально-педагогической помощи, в которой присутствует многосубъектность: государство, семья, общественные организации и сам ребенок.

Роль и задача общественных организаций в работе с детьми, имеющими проблемы в социализации, сводились к следующим формам: связь с трудовым населением, родителями, профессиональными и общественными организациями; выборы делегатов от рабочих и работниц для работы в школах и детских домах; рабочий патронат и его связи с детскими домами; организация советов содействия и выборов старших родителей города и деревни. Социально-педагогическая деятельность в 1920–1930-х гг. касалась не только беспризорных детей и правонарушителей. В определенной степени она реализовывалась в условиях общеобразовательной школы, где приобретала комплексный характер, поскольку задачи социального воспитания личности по своей значимости становились в один ряд с задачами обучения. Это требовало наличия у педагогов-практиков профессиональных социально-педагогических компетенций.

Заключение. С нашей точки зрения, выявленные нами особенности исторического опыта социально-педагогической деятельности можно использовать в современных условиях в системе образования. Например, возрождение и модернизация некоторых исторических форм социально-педагогической деятельности даст возможность повысить ее эффективность на современном этапе. К числу таких форм отнесем товарищеский контроль, трудовые дружины для оказания помощи семьям, педагогическую пропаганду на предприятиях, шефство над неблагополучными семьями, детские комнаты на общественных началах при домоуправлениях и жилищно-эксплуатационных конторах, народные университеты педагогических знаний и др., привлечение общественных организаций к реализации социально-педагогической деятельности.

На территории Беларуси в начале XX в. функционировала общественная организация «Друг детей», которая внесла значимый вклад в развитие социально-педагогической деятельности в отношении детей. Значимым ее направлением выступало приобщение детей, имеющих проблемы в социализации, к труду и активное привлечение взрослого контингента к решению проблем детей.

Создание разнообразных общественных организаций на современном этапе будет способствовать активизации и эффективности осуществления социально-педагогической деятельности в отношении детей, которые находятся в трудной жизненной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ: учеб. пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
2. Орлова А.П. История социальной педагогики: учеб.-метод. материалы: пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям. – Витебск: ВГУ, 2017. – 286 с.
3. Ромм Т.А. История социальной педагогики: учеб. для академ. бакалавриата. – М.: Юрайт, 2018. – 260 с.
4. Загвязинский В.И. Педагогический словарь: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

⁹ Пратакол трэцяга Ўсебеларускага з'езду інспектароў і інструктароў па сацыяльнаму выхаванні, адбыўшага 2–3 лютага 1925 г. // Асвета. – 1925. – № 2. – С. 155–176.

5. Витебский друг детей: сб. ст. / под ред. М.С. Московой, Ф.О. Гертмана, М.М. Закина. – Витебск: Изд. Витеб. о-ва «Друзья детей»: Окруж. комис. помощи детям, 1926. – 43 с.
6. Общественная помощь детям: сб. ст. / под ред. А.Ю. Таубе, М.М. Закина. – Витебск: Изд. Витеб. о-ва «Друзья детей», 1925. – 64 с.

Поступила 13.03.2025

SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN NATIONAL SYSTEM OF EDUCATION AT THE BEGINNING OF 20th CENTURY

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

The article examines the specificity and the experience of implementing social and pedagogical activity in Belarus in the 20s of the XX century. In the introduction, the relevance of the chosen topic is determined, the purpose of the study is substantiated, the author's understanding of the concept of "social and pedagogical activity" is indicated, and the factors of development of the phenomenon under study are identified. The main part analyzes the specifics of the activities of public organizations as subjects of the implementation of social and pedagogical activity in relation to children with problems in socialization, reveals their directions and objectives, identifies elements of historical and pedagogical experience that can be applied in the modern education system in the activities of social pedagogues and socio-pedagogical and psychological services. In conclusion, the significant role of public organizations in the genesis of social and pedagogical activity is emphasized. The results of the study can be used to improve and enhance the effectiveness of social and pedagogical support for children, as well as in the activities of public organizations.

Keywords: *social and pedagogical activity, public organizations, juvenile delinquents, commissions for the protection of minors, prevention.*

УДК 372.854:81.373.46:929

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-28-39

**ПРАДСТАЎЛЕННЕ Д.І. МЕНДЗЯЛЕЕВА І ЯГО ЭПОНІМАЎ
У САВЕЦКІХ І РАСІЙСКІХ ПАДРУЧНІКАХ ХІМІІ (1924–2024)**

канд. пед. навук У.К. СЛАБІН
(Арэгонскі ўніверсітэт, Юджын, ЗША)
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9156-8598>

Пададзены ацэнка і аналіз гістарычнага і сучаснага прадстаўлення Мендзялеева і яго эпонімаў у падручніках хіміі. Метадам кантэнт-аналізу з сістэматычным адборам, мэтанакіраванай выбаркай і пэўнымі крытэрыямі былі выбраны і прааналізаваны 8 савецкіх (1924–1991 гг.) і 3 сучасныя расійскія падручнікі хіміі (1991–2022 гг.). Ідэнтыфікаваны мендзялееўскія эпонімы, у тым ліку 21 хімічны, а таксама 7 немендзялееўскіх перыядычных табліц. Выдзелены перыяды ў прадстаўленні Мендзялеева і яго эпонімаў у падручніках: зацішша (1924–1940), рост і росквіт (1940–1985), спад (1985–2022). Гэта адпавядае раней выяўленай заканамернасці ў дынаміцы эпонімаў у медыцынскай адукацыі. У якасці прычын нізкай папулярнасці Мендзялеева і яго эпонімаў у падручніках 1920-х гг. і росквіту ў падручніках 1940–1985 гг. прыводзяцца адпаведна недаацэнка дасягненняў вучонага, якая працягвалася з часу Расійскай імперыі, і рашэнне савецкай улады аб уласцівым адукацыйным курсу. Знікненне эпонімаў выкліча страту гістарычнага кантэксту, сродкаў запамінання, зніжэнне крытычнага мыслення, навуковай і культурнай пісьменнасці, парушэнне пераемнасці і зніжэнне гуманізму ў адукацыі.

Ключавыя словы: кантэнт-аналіз, Мендзялееў, падручнік хіміі, перыядычная сістэма, эпонім.

Уводзіны. Адным з найбольш эфектыўных метадаў выхавання з'яўляецца станаўчы прыклад, закліканы арганізаваць для школьнікаў або студэнтаў узор дзейнасці, учынкаў, ладу жыцця для пераймання. У выхаванні ўпор робіцца на прыклад жывых людзей, што атачаюць школьніка – бацькоў, настаўнікаў, аднакласнікаў, – але значную выхаваўчую сілу мае і прыклад герояў нацыянальнага эпасу, кніг, фільмаў, гістарычных дзеячў, палітычных асоб, рэвалюцыянераў.

У прыродазнаўчым выхоўным навучанні прыкладамі з'яўляюцца вучоныя, многія імёны якіх замацаваны ў эпонімах або ім'янных назвах: броўнаўскі рух, рэакцыя Гофмана, халадзільнік Дзімрота, насадка Кляйзена, раўнанне Вільямса–Лэндэла–Феры, пераўтварэнне Фур'е, ампер, ом, тэсла, Бярнулі – бацька матэматычнай фізікі, Гербарт – бацька навуковай педагогікі і г.д. На ўроках ім'яныя назвы працуюць як цэтлікі, што дазваляюць настаўнікам натуральным чынам пераходзіць ад тлумачэння зместу прадмета да займальнага апавядання ў вучоных, прадстаўляючы іх у якасці прыкладаў і робячы навучанне выхоўным.

Бадай, найбольш частым прыкладам, які прыводзіцца ў савецкай і постсавецкай хімічнай адукацыі, застаецца Д.І. Мендзялееў, а найбольш ужывальнымі эпонімамі – сістэма Мендзялеева, табліца Мендзялеева і закон Мендзялеева (у дадзенай публікацыі мы вызначаем іх як галоўныя эпонімы). Паводле Лагерквіста [1, с. 112], «сёння само сабой зразумела, што перыядычны закон з'яўляецца, мабыць, самым вырашальным дасягненнем, калі-небудзь дасягнутым у тэарэтычнай хіміі». Хшаноўскі і супр. [2, с. 64] лічаць перыядычную табліцу элементаў «асновай сучаснай хіміі як з пункту гледжання даследчыка, гэтак і з пункту гледжання настаўніка».

Эпонімы разглядаюць праз прызмы розных навук, у тым ліку лінгвістыкі [3], бібліяметрыі і навукаметрыі [4; 5], гісторыі [6], этыкі [7], філасофіі [8], сацыялогіі [9], культуралогіі [10]. Акрамя таго, эпонімы вывучаюцца ў медыцыне і адукацыі, пераважна ў медыцынскай. Падкрэсліваецца педагогічнае, у прыватнасці дыдактычнае, значэнне эпонімаў: іх роля ў стварэнні гістарычнага кантэксту, важнасць як дапаможнага сродку запамінання, развіцця крытычнага мыслення, забеспячэння пераемнасці і гуманізму ў адукацыі [11–15]. Мусіць, таму што эпонімаў у медыцынскай адукацыі значна больш, чым у якой іншай вобласці ведаў, менавіта там вядуцца дыскусіі аб мэтазгоднасці іх выкарыстання з важкімі аргументамі «за» і «супраць» [14].

Даследчыкі спрабуюць растлумачыць лінгвістычную ўстойлівасць і даўгавечнасць эпонімаў, праводзячы паралелі з хіміяй. Паказана значэнне эпонімаў у хімічнай адукацыі ў святле прыняцця гістарызму і гуманізацыі, якія часта згадваюцца ў дзяржаўных дакументах аб адукацыі. Былі даследаваны веданне эпонімаў і стаўленне да іх у студэнтаў універсітэтаў ЗША і Беларусі [16]. Выявілася, што веданне гэтых тэрмінаў часта павярхоўнае, успрыманне нерэфлексіўнае, а стаўленне да іх няпэўнае [17]. Дадаткова быў ацэнены ўплыў розных фактараў, у тым ліку акадэмічнага этнацэнтрызму, на гістарычны лёс некаторых эпонімаў [18, 19].

Біяграфія Мендзялеева і яго навуковая спадчына вычарпальна даследаваны. Не так даўно Майнц [20] апісаў гістарычную ролю Мендзялеева ў распрацоўцы расійскіх падручнікаў хіміі. Хшаноўскі і супр. [2] вывучылі прадстаўленні перыядычнай табліцы хімічных элементаў у польскіх падручніках хіміі, а Акайгун і Аркун [21] правялі аналагічнае даследаванне турэцкіх падручнікаў. Аднак ні ў адной з гэтых работ не вывучаліся мендзялееўскія эпонімы. Хшаноўскі і супр. толькі аднойчы згадалі табліцу Мендзялеева (як ключавое слова) [2, с. 57]. Акайгун і Аркун таксама аддалі належнае Мендзялееву ва ўводзінах [21, с. 1126] і пасля не згадвалі

ні перыядычную сістэму, ні перыядычную табліцу Мендзялеева. У 2019 г. аўтар закрануў гэтую тэму павярхоўна [22], з разуменнем, што ў будучым патрэбна будзе больш глыбокае даследаванне.

За больш як 150 гадоў, што мінулі з часу адкрыцця перыядычнага закону ў 1869 г., адбыліся значныя змены. Успрыманне Мендзялеева як хіміка і дзяржаўнага дзеяча, а таксама стаўленне да яго і яго эпонімаў маглі змяніцца. Мендзялееўскія эпонімы рэдка становіліся прадметам педагагічных даследаванняў. А біяграфія і навуковая спадчына Мендзялеева, хаця і добра вывучаны, ва ўмовах цяперашняга часу патрабуюць новага працытання.

Асноўная частка. Мэта і пытанні даследавання. Мэтай з'яўлялася ацэнка і аналіз дынамікі гістарычнага і сучаснага прадстаўлення Мендзялеева (яго партрэта і біяграфіі) і яго эпонімаў у школьных падручніках хіміі. Гэтая мэта ўключала тры даследчыя пытанні:

1. Якія мендзялееўскія эпонімы калі-небудзь існавалі, якія з іх застаюцца ў актыўным выкарыстанні ў жыцці, у хіміі і хімічнай адукацыі?
2. Ці змянялася прадстаўленне Мендзялеева і яго эпонімаў у падручніках хіміі, якія выкарыстоўваліся ў былым СССР і выкарыстоўваюцца ў сучаснай Расіі, і якая тэндэнцыя?
3. Якія прычыны гэтых змен (калі такія заўважаны) і якія іх наступствы для хімічнай адукацыі?

Аб'ект і прадмет даследавання. Аб'ектам служыў навучальны тэкст, а прадметам – галоўныя мендзялееўскія эпонімы, а таксама згадкі Мендзялеева і яго папярэднікаў, партрэты і біяграфіі вучонага.

Метад даследавання. Кантэнт-аналіз. Эпонімы сустракаюцца як у пісьмовых тэкстах, так і ў вуснай камунікацыі. Аднак настаўнікі пры падрыхтоўцы да ўрокаў, а навучэнцы пры падрыхтоўцы да іспытаў або выкананні хатніх заданняў часцяком звяртаюцца да падручнікаў. Таму педагагічныя даследаванні часта прысвечаны аналізу іх зместу: гісторыі, бібліяграфіі і тыпаграфіцы¹ [23; 24], атамным мадэлям [25], кіслотна-асноўнай тэорыі Бронстэда–Лоўры [26], прынцыпу Ле Шатэлье [27], прыродзе навукі [28; 29], тыпам хімічных рэакцый [30], «дыдактычнай ёмістасці» [31], хімічным прадстаўленням [32] і інш. У рэчышчы гэтай традыцыі ў якасці метаду пры даследаванні быў таксама задзейнічаны кантэнт-аналіз.

Выбарка. Выкарыстоўваўся сістэматычны, невыпадковы адбор з мэтанакіраванай выбаркай, заснаваны на пэўных крытэрыях дзеля забеспячэння рэпрэзентатывнасці. Абраныя падручнікі павінны былі адпавядаць наступным крытэрыям: а) афіцыйна зацверджаныя і шырока распаўсюджаныя; б) прызначаны для 8-га класа, бо менавіта ў гэтым класе школьнікі вывучаюць перыядычны закон, перыядычную сістэму (табліцу) і звязаныя з імі галоўныя мендзялееўскія эпонімы, а таксама біяграфію Мендзялеева; в) апублікаваныя, па магчымасці, праз роўныя ці блізкія інтэрвалы часу, якія ахопліваюць 100 гадоў; г) распрацаваныя, па магчымасці, аднымі і тымі ж аўтарамі або аўтарскімі калектывамі для адсочвання змен на працягу доўгага часу і выяўлення тэндэнцыі пры захаванні таго ж аўтарскага падыходу.

З улікам вышэйзгаданых крытэрыяў былі абраны 8 савецкіх (1924–1991 гг.) і 3 сучасных расійскіх падручнікі хіміі (1991–2022 гг.). У якасці адзінак аналізу былі вылучаныя: а) эпонім «перыядычная сістэма Мендзялеева»; б) эпонім «перыядычная табліца Мендзялеева»; в) эпонім «перыядычны закон Мендзялеева»; г) навуковыя папярэднікі і канкурэнты Мендзялеева; д) біяграфія і партрэты Мендзялеева.

Таксама выкарыстоўвалася дадатковая выбарка, якая складалася з 106 кніг па хіміі, для выяўлення іншых мендзялееўскіх эпонімаў.

Інструмент і працэдура. Пасля вызначэння адзінак аналізу падручнікаў хіміі была сфармулявана простая ацэначная шкала:

- «+» – наяўнасць галоўных мендзялееўскіх эпонімаў (нават у выпадку адзінкавага згадвання), «–» – іх адсутнасць;
- імёны навуковых папярэднікаў і канкурэнтаў Мендзялеева (пры іх наяўнасці), «–» – іх адсутнасць;
- аб'ём біяграфіі Мендзялеева ў старонках, «–» – адсутнасць біяграфіі;
- памер партрэтаў Мендзялеева ў долях плошчы старонкі, «–» – адсутнасць партрэта.

Абраныя падручнікі былі правяраны на прысутнасць названых адзінак аналізу, атрыманыя дадзеныя былі задакументаваны.

Аналіз дадзеных. Дадзеныя былі атрыманы шляхам кантэнт-аналізу падручнікаў хіміі з мэтай вывучэння прадстаўлення Мендзялеева, выяўлення мендзялееўскіх эпонімаў і ацэнкі іх змяненняў за стагоддзе. Пытанне заключалася ў тым, ці існуюць адрозненні ў згадванні трох галоўных мендзялееўскіх эпонімаў (табліца Мендзялеева, сістэма Мендзялеева і закон Мендзялеева), памерах партрэтаў Мендзялеева, а таксама аб'ёмах біяграфіі Мендзялеева ў савецкіх і сучасных расійскіх падручніках.

Атрыманыя дадзеныя выкарыстоўваліся для пабудовы дыяграм, выяўлення заканамернасцяў і тэндэнцый.

Вынікі даследавання. Мендзялееўскія эпонімы ў падручніках. Аналіз савецкіх і расійскіх школьных падручнікаў хіміі дазволіў прасачыць гісторыю мендзялееўскіх эпонімаў і ўвагу да вучонага (наяўнасць партрэта і біяграфіі) за апошнія 100 гадоў (табліца).

¹ Зубко Н.Н. Підручник з хімії для загальноосвітніх навчальних закладів в Україні (1921–2014): історико-книгознавчий аспект: дис. ... канд. іст. наук: 27.00.03. – Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. – Київ, 2016. – 299 л.

Табліца. – Галоўныя мэндзялееўскія эпонімы ў савецкіх і сучасных расійскіх падручніках хіміі

Падручнік	Галоўныя мэндзялееўскія эпонімы			Партрэт Мендзялеева (плошча старонкі)	Біяграфія Мендзялеева (колькасць старонак)	Навуковыя папярэднікі і канкурэнты Мендзялеева
	Перыядычная сістэма	Перыядычная табліца	Перыядычны закон			
Каблукоў (1924)	+	+	–	–	–	Меер
Паўлаў і Сяменчанка (1934)	+	–	–	–	–	Даберайнер, Ньюлендс, Томсан
Вярхоўскі (1940)	+	+	+	1/6	–	–
Леўчанка і інш. (1953)	+	+	+	1/2	2	–
Хадакоў і інш. (1960)	+	–	–	1	2	–
Хадакоў і інш. (1972)	+	–	+	1	1½	–
Хадакоў і інш. (1979)	+	–	+	1	1½	–
Рудзіціс і Фельдман (1985)	+	+	+	1/6	1	Даберайнер, Меер, Ньюлендс, Шанкуртуа
Рудзіціс і Фельдман (2011)	–	+	+	1/8	1	Даберайнер, Ньюлендс, Меер, Шанкуртуа, Одлінг
Рудзіціс і Фельдман (2016)	–	+	+	–	½	Даберайнер, Ньюлендс, Мейер, Шанкуртуа, Одлінг
Рудзіціс і Фельдман (2022)	–	+	+	–	–	Даберайнер, Ньюлендс, Меер, Шанкуртуа, Одлінг

Аналіз дазволіў вылучыць тры перыяды:

– 1924–1940: *Зацішша*. У гэты перыяд перыядычны закон Мендзялеева не згадваецца, а яго партрэт і біяграфія ў падручніках адсутнічаюць. У цэнтры ўвагі застаюцца перыядычная сістэма і табліца Мендзялеева, згадваюцца яго папярэднікі і навуковыя канкурэнты (Меер, Даберайнер, Ньюлендс і Томсан).

– 1940–1985: *Рост і росквіт*. Папулярнасць Мендзялеева і яго эпонімаў расце. Перыядычны закон Мендзялеева ўпершыню згадваецца ў падручніку Вярхоўскага (1940) разам са з'яўленнем партрэта вучонага (1/6 старонкі). Падручнік Леўчанкі і супр. (1953) згадвае ўсе галоўныя мэндзялееўскія эпонімы, партрэт вучонага павялічваецца да 1/2 старонкі, з'яўляецца падрабязная біяграфія на 2 старонкі. У наступных падручніках эпонімы захоўваюцца, памер партрэта павялічваецца, аб'ёмныя біяграфіі працягваюцца з выдання ў выданне. Характэрна, што да 1985 г. у падручніках хіміі цалкам адсутнічаюць спасылкі на папярэднікаў і навуковых канкурэнтаў Мендзялеева.

– 1985–2024: *Спад*. У гэты перыяд прадстаўленне Мендзялеева ў падручніках прыкметна змяншаецца. Партрэт памяншаецца з поўнай старонкі да ¼ старонкі, біяграфія скарачаецца з 1½ старонкі да 1 старонкі. Выдадзены ў 1985 г. падручнік хіміі Рудзіціса і Фельдмана адзначае паваротны момант, бо вяртаюцца папярэднікі і навуковыя канкурэнты Мендзялеева – Даберайнер, Меер, Ньюлендс і Шанкуртуа. У выданні гэтага падручніка 2011 г. партрэт Мендзялеева памяншаецца да 1/8 старонкі і згадваецца яшчэ адзін папярэднік – Одлінг. У выданні 2020 г. партрэт, біяграфія і эпонім «Перыядычная сістэма Мендзялеева» поўнасьцю знікаюць. Калі ў падручніку Рудзіціса і Фельдмана 2016 г. было ўключана заданне «Выкарыстоўваючы Інтэрнэт і дадатковую літаратуру, падрыхтуйце камп'ютарную прэзентацыю па тэме «Жыццё і дзейнасць Д.І. Мендзялеева», то выданне 2022 г. спрасціла яго да «Знайдзіце ў Інтэрнэце біяграфію Д.І. Мендзялеева і азнаёмцеся з ёй».

Малюнак 1 ілюструе апісаную тэндэнцыю.



Малюнак 1. – Дынаміка прадстаўлення партрэта і біаграфіі Д.І. Мендзялеєва, а таксама колькасці яго папярэднікаў і канкурэнтаў у савецькіх (1924–1991) і расійскіх (1991–2022) шкільных падручніках

Іншыя мендзялеўскія эпонімы. Чакалася, што вялікі вучоны пакіне пасля сябе не адну імянную назву, і што гэтыя назвы будуць добра вядомыя. Паколькі навуковая спадчына Мендзялеєва значная і выходзіць за рамкі перыядычнага закону, можна было чакаць мноства звязаных з Мендзялеевым лінгвістычных вытворных.

Было знойдзена, што мендзялеўскія эпонімы існуюць у значнай колькасці. Сярод іх тапонімы: астыонім *Мендзялеўск* (горад), камонім *Мендзялеєва* (сяло), станцыя метро *Мендзялеўская* ў Маскве, эргонім – аэрапорт імя *Мендзялеєва*, некаторыя адонімы. Усе гэтыя аб'екты знаходзяцца ў Расіі. Іншыя тапонімы ўключаюць леднікі Мендзялеєва ў Кыргызстане і Антарктыдзе, акіянонім хрыбет *Мендзялеєва* на дне Паўночнага Ледавітага акіяна, аронімы вулкан *Мендзялеєва* і кратэр *Мендзялеєва* на Месяцы (апошні таксама вядомы як катэна *Мендзялеєва*), касмонім 2769 астэроід *Мендзялеєва* і інш. Машынонімы прадстаўлены самалётам Airbus A321 *Дзмітрый Мендзялеў* (Аэрафлот, Расійскія авіялініі) і аднайменным навукова-даследчым караблём. Акрамя таго, ёсць універсітэт, інстытут, акадэмія, каледж, бібліятэка імя *Мендзялеєва*.

Амаль два дзясяткі эпонімаў маюць дачыненне да хіміі:

- | | |
|--|--|
| 1. Перыядычная табліца [хімічных элементаў] Мендзялеєва. | 11. Раўнанне Мендзялеєва–Клапейрона. |
| 2. Перыядычная сістэма [хімічных элементаў] Мендзялеєва. | 12. Пікнометр Мендзялеєва. |
| 3. [Перыядычны] закон Мендзялеєва. | 13. Пікнометр Мендзялеєва–Гейслера. |
| 4. Мендзялеў – бацька перыядычнай табліцы. | 14. Мендзялеўскі порак. |
| 5. Мендзялевій (Md), хімічны элемент. | 15. Мендзялеўская гарэлка. |
| 6. Гідратная тэорыя Мендзялеєва. | 16. Нафтаперапрацоўчы завод імя Мендзялеєва (Яраслаўль, Расія). |
| 7. Шалі Мендзялеєва. | 17. Расійскае хімічнае таварыства імя Мендзялеєва. |
| 8. Метад узважвання паводле Мендзялеєва. | 18. Навуковы часопіс “Mendeleev Communications” (Расія). |
| 9. Высотамер (дыферэнцыяльны барометр) Мендзялеєва. | 19. Канферэнцыі «Мендзялеўскія чытанні» ў Беларусі, Расіі і Украіне. |
| 10. Мендзялеўскі кіт. | |

Асобна выпадкам выступае мендзялеўскі эпонім, выкарыстаны для характарыстыкі акадэміка М.І. Вавілава, выбітнага савецкага аграрна і генетыка – гэта «Мендзялеў біялогіі» [33, с. 65]. Сучаснікі пісалі аб адкрыцці Вавілава так: «Выдатная паўтаральнасць і перыядычнасць [раслінных формаў] адкрываюць магчымасць прадказваць існаванне яшчэ невядомых формаў, падобна таму, як перыядычная табліца Мендзялеєва дазволіла [хімікам] прадказваць існаванне невядомых элементаў» [33, с. 68].

Немендзялеўскія перыядычныя табліцы. Былі знойдзены перыядычныя табліцы хімічных элементаў Фліна (малюнак 2) і Роса (малюнак 3). Калі прыярытэт Мендзялеєва ў адкрыцці перыядычнага закона і пабудове табліцы Мендзялеєва ўстаноўлены, то такія табліцы трэба лічыць плагіатам. З імі працуюць настаўнікі і вучні школ, выкладчыкі і студэнты каледжаў і ўніверсітэтаў ЗША, іх можна сустрэць у класах, аўдыторыях і лабараторыях у якасці нагляднага дапаможніка і раздатка. На сайце фірмы (<https://www.flinnsci.com/products/chemistry/charts--posters/flinn-periodic-table-charts>, сакавік 2023 г., Flinn Scientific) пішацца: «Перыядычная табліца элементаў Фліна – прамы вынік настаўніцкіх водгукаў. Мы папрасілі

выказацца найлепшых настаўнікаў хіміі і ўключылі іх прапановы ў новую табліцу. Вы прасілі – мы склалі». Табліца Роса адрэкамендавана як «першая педагагічная перыядычная табліца, створаная для вывучэння» (<https://www.flinnsci.com/ross-periodic-table/ap11075>, сакавік 2023 г., Flinn Scientific). Цікава, што Google Translate (мабыць, кіраваны расійскімі праграмістамі) перакладае “The first pedagogical *periodic table* designed to be learned” як “першая педагагічная *табліца Мендзялеева*, створаная для вывучэння”. Абедзве табліцы абаронены аўтарскімі правамі кампаніі Flinn Scientific.

Flinn Scientific Periodic Table of the Elements

Electron Configuration

1s 2s 2p 3s 3p 4s 3d 4p 5s 4d 5p 6s 4f 5d 6p 7s 5f 6d 7p

Estimated Value
\$Sublimes

© 2017 Flinn Scientific, Inc. All Rights Reserved. AP0021

Малюнак 2. – Перыядычная табліца Фліна

The Ross Periodic Table

Metals Metalloids Non-Metals

Electronegativity

Electron occupancy

IntuitivSCIENCE
teach science the way kids think

Copyright 2022
AP0021

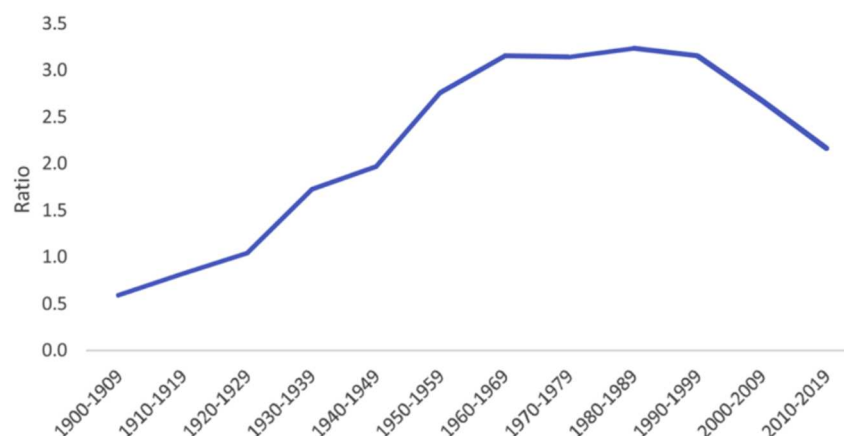
Малюнак 3. – Перыядычная табліца Роса

Акрамя Фліна і Роса, перыядычную табліцу ў ЗША часам называюць табліцай Меера (<https://web.archive.org/web/20230605104158/chemistrygod.com/lothar-meyer-periodic-table>), хоць такое найменне носіць спарадычны характар. Вэбсайт corrosion-doctors.org (ццпер у архіве web.archive.org) апісвае:

- Перыядычную табліцу Даберайна;
- Перыядычную табліцу Шанкуртуа;
- Перыядычную табліцу Мендзялеева;
- Перыядычную табліцу Мозлі;
- Перыядычную табліцу Ньюлендса;
- Перыядычную табліцу Сібарга.

Пад «перыядычнымі табліцамі» распрацоўшчыкі вэбсайта разумеюць гістарычныя канцэпцыі хімікаў (трыяды, актавы і г.д.). У адной нямецкай дысертацыі [34, с. 1] згадваецца перыядычная сістэма Полінга.

Абмеркаванне вынікаў. Існуючае становішча. Вынікі даследавання паказваюць, што хаця мендзялееўскіх эпонімаў існуе значная колькасць, іх выкарыстанне ў сучасных расійскіх школьных падручніках хіміі змяншаецца, як змяншаецца і прадстаўленне (у выглядзе партрэта і біяграфіі) самога Мендзялеева – нягледзячы на росквіт у сярэдзіне XX ст. Характэрна, што гэтыя вынікі адпавядаюць тэндэнцыі, выяўленай Бекерам і супр. [4] у іх даследаванні эпонімаў у медыцынскай літаратуры на працягу ўсяго XX ст. і наступных 19 гадоў (малюнак 4).



Малюнак 4. – Суадносіны выкарыстання «эпонімы – неэпанімічныя тэрміны» ў 1900–2019 гг.

Крыніца: з артыкула «Declining use of neurological eponyms in cases where a non-eponymous alternative exists». C.J. Becker, M. McDermott, & Z.N. London, 2021, Clinical Neurology and Neurosurgery, 200, 106367, p. 3 (DOI: 10.1016/J.CLINURO.2020.106367). Copyright 2020 by Elsevier B.V.

Даследавалася частата выкарыстання эпонімаў адносна наяўных неэпанімічных (безназоўных) тэрмінаў. (У нашай працы гэтаму адпавядала б параўнанне «табліца Мендзялеева – перыядычная табліца».) Графік паказвае павелічэнне выкарыстання эпонімаў у пачатку XX ст., дасягненне піка ў 1950–1960-х гг., плато да канца XX ст. і далей – спад у пачатку XXI ст. Хаця праца Бекера і супр. [4] была прысвечана не канкрэтна мендзялееўскім, а медыцынскім (неўралагічным) эпонімам, назіраная тэндэнцыя застаецца нязменнай. Яна паказвае, што эпонімы, як і любая іншая з’ява, развіваюцца паводле гістарычнай траекторыі ўзнікнення – росквіт – заняпад.

Варта пагадзіцца з Коганам [11, с. 2202], які ў артыкуле «Узлёт і падзенне эпонімаў» піша: «Большасць эпонімаў, як і большасць людзей, некаторы час служаць карыснай мэце. На працягу свайго жыцця яны ствараюць сваё кола сяброў, развіваюць свайго роду культурную ідэнтыфікацыю і, вядома ж, заўсёды падвяргаюцца крытычнай ацэнцы і пераацэнцы. Але іх жыццё мае свой канец».

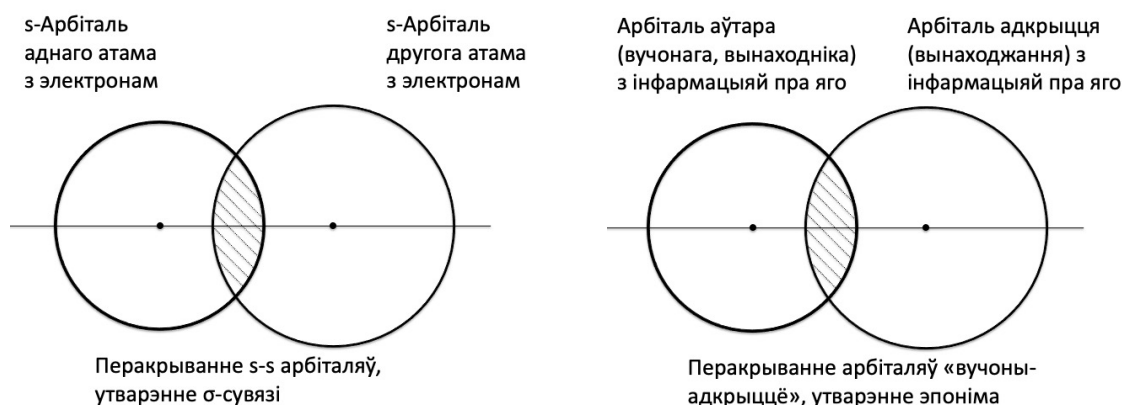
Прычыны нізкай папулярнасці Мендзялеева і яго эпонімаў у падручніках 1920-х гг. і росквіту ў падручніках 1940–1985 гг. Адною з прычын нізкай папулярнасці Мендзялеева ў ранніх савецкіх падручніках можа быць хранічная недаацэнка яго дасягненняў, якая доўжылася з часоў Расійскай імперыі. Так, Вальфковіч і супр. [35, с. 7] адзначаюць, што «навуковыя заслугі Д.І. Мендзялеева яшчэ не ва ўсіх атрымалі належнае прызнанне, што адбылася на выбарах у Акадэмію навук у 1880 г., калі Д.І. Мендзялееў быў забалатаваны, а акадэмікам быў абраны пасрэдны хімік Бейльштэйн». Імя апошняга, дарэчы, замацавана ў эпонімах «проба Бейльштэйна» – якасны метады вызначэння галагенаў (акрамя фтору) у арганічных рэчывах па афарбоўцы полымя і фундаментальным «даведніку Бейльштэйна» па арганічнай хіміі. Расейскія калегі невыпадкова не намінавалі Мендзялеева на Нобелеўскую прэмію; замежныя хімікі рабілі гэта тройчы, але беспаспяхова [1, с. 112].

Другой прычынай адсутнасці партрэта, біяграфіі, імяных перыядычнай табліцы і перыядычнага закона ў ранніх савецкіх падручніках мог быць упор на ўтылітарную хімію і імкненне бальшавіцкіх уладаў замяніць традыцыйныя падручнікі газетамі-падручнікамі, часопісамі-падручнікамі і працоўнымі сшыткамі. Целяшоў [36, с. 42] піша: «Быў перыяд поўнага адмаўлення любых навучальных тэкстаў». Зразумела, такія заменнікі ўтрымлівалі мінімум тэорыі і гісторыі хіміі, у тым ліку Мендзялеева і яго эпонімаў.

Разважаючы аб прычынах усплёску папулярнасці Мендзялеева і яго эпонімаў, пачынаючы з падручніка Вярхоўскага (1940), можна меркаваць, што рускім (савецкім) хімікам спатрэбілася першая палова XX ст. для ўсведамлення першараднага значэння адкрыцця Мендзялеева. Магчыма, у гэты перыяд яны адчувалі віну за недаацэнку геніяльнага суайчынніка і пастараліся ў рэшце рэшт выправіць памылку. Гэтае тлумачэнне, аднак, было б найўным: інтэлектуалы ў СССР былі несамастойнымі ў прыняцці рашэнняў, асабліва заснаваных на этыцы. Больш праўдападобна, што ўслаўленне айчынных навукоўцаў, у тым ліку Мендзялеева, санкцыянаваў камуністычны рэжым. У дакладзе «Задачы савецкіх гісторыкаў хіміі ў барацьбе з рабалецтвам і нізкапаклонствам перад замежжам» на Усесаюзнай нарадзе па гісторыі айчыннай хіміі (1948) прафесар Фігуроўскі наракаў: «На працягу многіх дзесяцігоддзяў у старой Расіі гісторыяй рускай навукі займаліся замежнікі, якія свядома або несвядома фальсіфікавалі асобныя факты і нават цэлыя перыяды ў развіцці навукі, тэндэнцыяна асвятлялі іх і прывівалі рускаму народу думку аб несамастойнасці рускай навукі. Сляды дзейнасці такіх гісторыкаў – фальсіфікатараў навукі – нярэдка адчуваюцца ў наш час, выяўляючыся ў перабольшаным пакланенні перад замежнымі аўтарытэтамі, у некрытым падыходзе да ацэнкі асобных фактаў і з'яў у навуцы, запазычаных з замежных крыніц, у недастатковай увазе да прац рускіх навукоўцаў і, нарэшце, у незаслужаным забыцці прац і імёнаў шматлікіх славуных рускіх хімікаў» [38, с. 85].

Аналіз этнацэнтрызму ў еўрапейскай адукацыі паказвае, што ў канцы XIX – пачатку XX стст. кожная краіна лічыла жыццёва важным рэканструяваць і падкрэсліць унікальныя характарыстыкі свайго народу, тым самым выстаўляючы на пярэдні план сваю нацыянальную перавагу [19]. Гэта было тыпова для большасці тагачасных еўрапейскіх падручнікаў. Так што рашэнне кіраўніцтва СССР папулярызаваць расійскіх (савецкіх) навукоўцаў, у тым ліку Мендзялеева, цалкам адпавядала тэндэнцыі таго часу (магчыма, з некаторым спазненнем).

Прычыны зніжэння папулярнасці мендзялееўскіх эпонімаў з 1985 г. У якасці адпраўнога пункту для пошуку гэтых прычын можна выкарыстаць аналогію, якая тлумачыць лінгвістычную стабільнасць эпонімаў з пазіцыі тэорыі валентнай сувязі (ВС) у хіміі (малюнак 5).



Малюнак 5. – Утварэнне эпоніма (справа) як метафара ўтварэння хімічнай сувязі (злева)

Крыніца: з артыкула “Scientific eponym in educational universe”. U. Slabin, 2017, Journal of Baltic Science Education, 16(2), p. 145 (DOI: 10.33225/jbse/17.16.144). Copyright 2017 by SMC “Scientia Educologica” and Scientia Socialis.

Аналогія мае на ўвазе, што сіла сувязі паміж вучоным і яго адкрыццём прапарцыянальна ступені перакрывання адпаведных інфармацыйных «арбіталаў» і вызначае стабільнасць атрыманага эпоніма. Відавочна, што зніжэнне ўстойлівасці эпонімаў можна растлумачыць аслабленнем гэтай сувязі. Паспрабуем паказаць, як першая прычына звязана з самім адкрыццём, другая – з вучоным (Мендзялеевым) і яго адкрыццём, а трэцяя – менавіта з вучоным.

Старэнне звязаных з эпонімамі хімічных рэалій. Гэтая прычына уяўляецца аб'ектыўнай і натуральнай, у гісторыі навукі шмат таму прыкладаў. Так, дасягненні квантавай механікі і больш дэталёвае разуменне паводзін электронаў прывялі да змянення выкарыстання эпоніма «бораўскія радыусы» («радыусы Бора»). «Дальтанізм» выйшаў з моды, калі з'явіліся больш дакладныя і падрабязныя класіфікацыі парушэнняў каляровага зроку.

«Кіраўніцтва па хіміі» Ётса [39, с. 585–595] добра дэманструе, як з часам старэе хімічная тэрміналогія. З 86 пералічаных у гэтым падручніку эпонімаў прыкладна пятая частка (лямпа Аргана, эўдыметр Кавендыша, батарэя Крыкшэнка, пірафор Гомберга, дэзінфікуючая вадкасць Лабарака, дымная вадкасць Лібавіуса і г.д.) будзе незразумелай для студэнтаў сучасных універсітэтаў, калі толькі яны самастойна не цікавяцца гісторыяй хіміі.

Такую ж долю спасціглі і мендзялееўскія эпонімы. Значэнне мендзялееўскага кіту ў лабараторнай практыцы значна зменшылася з шырокім распаўсюджаннем шліфавага шклянога посуду. У гэтым менш вядомыя мендзялееўскія эпонімы падобны да эпонімаў Вярхоўскага. Многія якія з іх або адышлі ў нябыт, або сустракаюцца ў асноўным у рускамоўных тэкстах, напісаных расійскімі хімікамі, выкладчыкамі і настаўнікамі хіміі.

Аспрэчаны прыярытэт Мендзялеева. Гэтая прычына таксама выглядае верагоднай і стасуецца з працай Мертана «Прыярытэт навуковага адкрыцця» [9, с. 635–636]. Аўтар шчодро пералічвае спрэчкі фізікаў (Ньютан – Гук, Кавендыш – Уат, Фарадэй – Валастон, Галілей – цэлых чатыры канкурэнты), матэматыкаў (Ньютан – Лейбніц, Гук – Гюйгенс), хімікаў (Кавендыш – Лавуазье) і т. п. «Лаплас, Бярнулі, Лежандр, Гаўс, Кашы – толькі некаторыя з тытанаў матэматыкі, якія пасварыліся з-за прыярытэту». Мертан лічыць падобныя канфлікты звычайнай, неад'емнай часткай сацыяльных адносін паміж вучонымі.

Магчыма, аспрэчаны прыярытэт Мендзялеева ў адкрыцці перыядычнага закона перашкаджаў шырокаму распаўсюджванню яго галоўных эпонімаў – «перыядычны закон Мендзялеева», «перыядычная сістэма Мендзялеева» і «перыядычная табліца Мендзялеева». У 1882 г. Лонданскае каралеўскае таварыства сумесна ўзнагародзіла Мендзялеева і Меера медалём Дэві за адкрыццё перыядычных адносін паміж атамнымі масамі. Міжнародны саюз тэарэтычнай і дастасоўнай хіміі (IUPAC), дарэчы, не дае рэкамендацый адносна формы перыядычнай табліцы і не падтрымлівае ніякіх імянных назваў.

У той час як расійскія навукоўцы прызнаюць прыярытэт Мендзялеева як нешта само сабой зразумелае, значная колькасць замежных хімікаў так не лічаць. Шэры [39] сцвярджае:

“Адкрыццё перыядычнай табліцы звычайна прыпісваюць Д. Мендзялееву, але да таго, як ён прадставіў сваю табліцу, цэлых пяць аўтараў у розных краінах ужо апублікавалі ўласныя перыядычныя табліцы. У іх ліку быў Ю.Л. Меер, які апублікаваў некалькі табліц за сем гадоў. Яго першыя табліцы выйшлі ў свет у 1864 г., задаўга да знакамітай версіі Мендзялеева 1869 г. Што рабіў у той час Мендзялееў? Выяўляецца, усё яшчэ працаваў над доктарскай дысертацыяй і, наколькі нам вядома, не надта задумваўся пра класіфікацыю хімічных элементаў”.

Паколькі прыярытэт Мендзялеева застаецца спрэчным, існаванне перыядычных табліц Фліна, Роса і іншых немэндзялееўскіх не з'яўляецца плагіатам або парушэннем аўтарскіх правоў, бо прыярытэт не ўсталяваны, а эпонімы «перыядычная сістэма Мендзялеева» і «перыядычная табліца Мендзялеева» нідзе не зарэгістраваныя як таварныя знакі. Таксама малаверагодна, што ўсюдысны этнацэнтрызм [39] адыграў тут нейкую ролю: маркеталагі Flinn Scientific не назвалі свае табліцы ў гонар вядомых амерыканскіх хімікаў – скажам, Полінга або Сібарга. Замест гэтага, кіруючыся рынкавымі ўмовамі і бізнэс-стратэгіяй, яны назвалі табліцы імёнамі сваіх лідэраў адзіна для прасоўвання сваёй прадукцыі і павелічэння прыбытку. Іх хітрасць заключалася ў двухсэнсоўнасці назвы “Flinn Scientific Periodic Table of the Elements”, пад якой можна разумець як «табліцу [хімічных] элементаў, распрацаваную фірмай Flinn Scientific», так і «навуковую табліцу [хімічных] элементаў, адкрытую Флінам».

Неадназначнае стаўленне да асобы Мендзялеева. Прызнанне вучонага і стаўленне да яго фармуецца не толькі яго навуковымі дасягненнямі, але этычнымі, маральнымі, палітычнымі поглядамі, а таксама выказваннямі і ўчынкамі. Бывае, што погляды і ўчынкі вучонага ўплываюць на яго эпонімы, і гэта становіцца ўсё больш актуальным у апошнія дзесяцігоддзі. Даследчыкі медыцынскай адукацыі Бекер і супр. [4, с. 3] канстатуюць, што «рэзкае падзенне папулярнасці эпонімаў тлумачыцца тым, што сучасная аўдыторыя з большай верагоднасцю разглядае навуковыя дасягненні чалавека ў кантэксце яго асабістага і палітычнага жыцця». Бекер і супр. таксама прыводзяць прыклады.

У апошнія два дзесяцігоддзі тэрмін «хвароба Халервордэна–Шпатца» быў заменены на неэпанімічны тэрмін «нейрадэгенерацыя, звязаная з пантатэнаткіназай». Было публічна прызнана, што Юліус Халервордэн і Хуга Шпатц вывучалі і выкарыстоўвалі мазгі, атрыманыя падчас нацысцкай праграмы эўтаназіі 1939–1941 гг. З тых жа прычын выйшлі з ужытку эпонімы «гранулёматоз Вегенера» і «сіндром Райтэра» [4, с. 3].

Указаная прычына выглядае праўдападобнай у святле прыкладаў, што падае Крыс (2023) [7]:

– Джэймс Уотсан (эпонім «мадэль Уотсана–Крыка»). Лаўрэат Нобелеўскай прэміі быў вымушаны сысці ў адстаўку з пасады кіраўніка лабараторыі ў Колд-Спрынг-Харбар (ЗША) праз свае супярэчлівыя выказванні аб расе і інтэлекце, асуджаныя як расісцкія.

– Эрвін Шрэдынгер (эпонім «раўнанне Шрэдынгера»). Лекцыйнаму тэатру Шрэдынгера ў Трыніці-каледжы Дубліна была вернута ранейшая назва – Лекцыйны фізічны тэатр – пасля паведамленняў аб сэксуальным гвалце Шрэдынгера над непаўналетнімі.

– Ёханэс Штарк (эпонім «эфект Штарка»). Праз пранацысцкія і антысеміцкія ўчынкі лаўрэата Нобелеўскай прэміі гучаць заклікі перайменаваць эпонім у «эфект расшчаплення спектральных ліній у электрычным полі».

Крыс таксама нагадвае пра дачыненне да палітычнага жыцця ў нацысцкай Германіі Макса Планка, Пітэра Дэбая і Вернера Гайзенберга: «Відаць, падручнікі даўдзецца перапісаць, іспыты змяніць, а працы абнавіць, каб пазбегнуць блытаніны» [7, с. 17]. Крыс, аднак, прызнае, што практыка перайменавання звычайна ўжываецца толькі тады, калі прычыны мінімальныя нязручнасці.

Апошняе меркаванне падзяляе шмат хто з вучоных. Даследуючы медыцынскую адукацыю, Коган [11, с. 2202] прызнае, што эпонімы «могуць увекавечыць памяць не таго чалавека», але «харызма таксама адыгрывае сваю ролю». Падобным чынам Гедэс і супр. выступаюць за выключэнне з біялагічнай наменклатуры эпонімаў, якія сімвалізуюць імперыялізм, расізм і рабства. Аднак яны абгрунтавана мяркуюць, што «такая

прапанова наўрад ці будзе рэалізавана» з-за «вельмі моцнага супраціву да змен біялагічных кодаў сярод таксанамічнай супольнасці» [16, с. 188].

Гэтая трэцяя прычына патэнцыяльна рэалістычная ў прынцыпе, яна вынікае з пададзенай вышэй аналогіі (гл. малюнак 5). У той жа час яе разгляд на дадзеным этапе спекулятыўны. Магчыма, неабходна новае, асобнае даследаванне палітычных і этычных пазіцый Мендзялеева, яго асабістых якасцяў, псіхалагічных асаблівасцяў і характару. Знойдзеныя факты могуць мець значэнне для сусветнай навуковай супольнасці.

Наступствы магчымага знікнення мендзялееўскіх эпонімаў. Прызнаючы педагагічны патэнцыял эпонімаў, аўтар выступае за іх захаванне ў адукацыі. Аднак паколькі, як было паказана, жыццё эпонімаў мае свой канец, неабходна разгледзець і негатыўныя наступствы іх знікнення.

Страта гістарычнага кантэксту. Як і ўсе эпонімы, мендзялееўскія носяць імя значнай фігуры ў гісторыі навукі, і з іх знікненнем збяднее гістарычны кантэкст, а студэнты ўпусцяць магчымасць даведацца пра ўнёсак вучонага-наватара і гістарычнае развіццё перыядычнага закону, сістэмы і табліцы.

Шмат якія даследчыкі занепакоены стратай гістарычнага кантэксту з прычыны знікнення эпонімаў у медыцыне і медыцынскай адукацыі. Фелтс [12, с. 47] наракае на тое, што «пяцьдзесят гадоў таму медыцынская літаратура была больш густа населена эпонімамі, зданнямі лекараў XIX стагоддзя», і лічыць, што «медыцынскія эпонімы ўвекавечваюць першаадкрывальнікаў». Аналагічна, Гавіндараджан і супр. [13, с. 342] сцвярджаюць, што «гістарычныя вартасці вывучэння эпоніма заключаюцца ў выразнай сіле ацэнкі і разумення яго багатай навуковай гісторыі». Камемаратыўная функцыя эпонімаў заключаецца ў іх здольнасці «дадаваць цікавасці да будзённых або шматслоўных цэтлікаў, дапамагаць захоўваць гісторыю медыцыны і служыць формай даніны павагі да ўплывовых навукоўцаў і клініцыстаў мінулага» [5, с. 1].

Страта сродкаў запамінання. Прыродазнаўчая адукацыя застаецца праблемнай галіной адукацыі і, такім чынам, патрабуе эфектыўных сродкаў запамінання. Галоўныя мендзялееўскія эпонімы служаць мнеманічнымі сродкамі, дапамагаючы навучэнцам запамінаць ключавыя паняцці, звязваючы іх з канкрэтным імем – Мендзялеева. Без гэтага імя навучэнцам можа быць больш складана запомніць і ўспомніць паняцці. «Табліца Мендзялеева» і «сістэма Мендзялеева» гучаць карацей і лягчэй запамінаюцца, чым «перыядычная сістэма хімічных элементаў».

Гэты пункт гледжання падтрымліваюць многія даследчыкі. «Медычныя эпонімы выконваюць мнеманічную функцыю, паколькі імёны ўласныя могуць пазначаць складаныя працэсы або асобныя назіранні» [12, с. 47]. Снечкус [19, с. 118] лічыць эпонім «своеасаблівым “апорным сігналам”, стэнаграфічным значком. У мазгах хіміка-арганіка існуе прамы ланцужок паміж імянной рэакцыяй, структурай і механізмам, і гэты ланцужок працуе лепш за Гугл». Труб [15, с. 76] мяркуе, што «эпонім можа быць карацейшы і лягчэй запамінацца, чым медыцынская назва (апошняя для мэт запамінання або вырашэння арфаграфічных праблем у культурах, не знаёмых з лацінай, патрабуе пераўтварэння яго ў абрэвіятуру)».

Ма і Чунг (2012) [14, с. 896] апісваюць эпонімы як карысныя скарачэнні і прыводзяць у якасці прыкладу сіндром Аперта: эпонімы дапамагаюць нам, калі мы нешта не разумеем, яны таксама эканомяць нам час пры абазначэнні складаных захворванняў і сіндромаў. Эпонім «сіндром Аперта» значна больш практычны, чым «акрацэфаласіндактылія 3-га тыпу», асабліва калі патрабуецца тонка адрозніць яго ад падобнага, але іншага стану – акрацэфалаполісіндактыліі.

Шкода для крытычнага мыслення. Паколькі галоўныя мендзялееўскія эпонімы звязаны з асновамі хімічнай тэорыі, іх выключэнне абмяжоўвае магчымасці развіцця крытычнага мыслення і аналізу ў навучэнцаў. Без мендзялееўскіх эпонімаў студэнтаў і школьнікаў могуць і не спытаць аб іх уласнай думцы з нагоды паходжання або значнасці перыядычнага закону і сістэмы. Школьнікі вымушаны будучь браць хімічныя канцэпцыі на веру.

Гэтая выснова яскрава ілюструецца ў кнізе «Навука для ўсіх амерыканцаў: праект 2061» (1989): «Студэнты могуць развіць пачуццё таго, як на самой справе развіваецца навука, толькі даведаўшыся нешта аб развіцці навуковых ідэй, аб цяжкасцях і паваротах на шляху да сённяшняга разумення гэтых ідэй, аб ролях, якія адыгрываюць розныя даследчыкі і каментатары навукі, а таксама аб узаемадзеянні паміж доказамі і тэорыяй на працягу часу» [13].

Парушэнне пераемнасці. Мендзялееўскія эпонімы забяспечваюць бесперапыннасць навуковай тэрміналогіі паміж рознымі пакаленнямі хімікаў, выкладчыкаў і студэнтаў, настаўнікаў і школьнікаў, якія лёгка пазнаюць сістэму Мендзялеева і табліцу Мендзялеева. Знікненне гэтых эпонімаў можа парушыць гэтую сувязь пакаленняў, якая, дарэчы, распаўсюджваецца і на іншыя вобласці прыродазнаўчай адукацыі. Гэта прывядзе да блытаніны, неадпаведнасці і непаразуменняў у навуковых стасунках.

Зніжэнне навуковай і культурнай пісьменнасці. Галоўныя мендзялееўскія эпонімы – частка расійскай і міжнароднай культурнай і навуковай спадчыны. Іх выключэнне можа прывесці да з'яўлення прабелаў у разуменні вучнямі навуковай культуры і авалоданні хімічнай тэрміналогіяй. Гэта таксама можа перашкодзіць студэнтам эфектыўна працаваць з навуковай літаратурай і ўдзельнічаць у дыскусіях, дзе выкарыстоўваюцца сістэма Мендзялеева і табліца Мендзялеева.

Праўляючы аналагічную заклапочанасць у медыцынскай адукацыі, Ма і Чунг [14, с. 897e] падкрэсліваюць, што «эпонімы даюць унікальную магчымасць дакрануцца да філасофскага і духоўнага аспектаў

медыцыны, дзе яны служаць унікальнай крыніцай жыццёвай сілы і індывідуальнасці». Труб [15, с. 77] мяркуе, што «свядомае і добрасумленнае выкарыстанне эпонімаў у канчатковым выніку адкрывае дарогу гістарычнай, літаратурнай і культурнай інфармацыі, якая сцвярджае годнасць больш глыбокага разумення і самавітай адукацыі».

Зніжэнне гуманізму ў адукацыі. Як і іншыя эпонімы, мендзялееўскія з'яўляюцца каштоўнымі для навуковай адукацыі з пункту погляду яе гуманізацыі. Раскрыццё гісторыі хаця б табліцы Мендзялеева вобразна запрашае ў клас кампанію мэтанакіраваных, інтэлектуальных, дапытлівых людзей: Меера, Даберайна, Ньюлендса, Мозлі, Рэзерфорда і інш. Гісторыя перыядычнага закона «ажыўляе» навуку, маючы яе як неад'емную частку чалавечай дзейнасці. Такім чынам, выключэнне мендзялееўскіх эпонімаў пазбавіла б хімію чалавечай прысутнасці.

У медыцынскай адукацыі навукоўцы прызнаюць каштоўнасць эпонімаў. Робіцца выснова, што «эпонімы падахвочваюць нас памятаць пра гуманізм медыцыны. Яны могуць расказаць аб рабоце лекара на працягу ўсяго жыцця; лекара, чыя адданасць справе заклала аснову для лячэння хворых нават праз доўгія гады. Падобна да таго, як нас вучаць бачыць у нашых пацыентах людзей, а не проста дыягназы, мы павінны таксама паважаць сваіх калег-прафесіяналаў. Эпонімы часта ацэньваюць як найвышэйшую ўзнагароду, якую лекар можа атрымаць у медыцыне» [14, с. 897e].

Ма і Чунг [14] далей адзначаюць, што каштоўнасць эпонімаў зніжаецца, калі ігнараваць людзей, падзеі і апавяданні, якія за імі стаяць. Па меры ўваходжання ў эпоху доказнай медыцыны эпонімы нагадваюць аб тым, што прагрэс абумоўлены не толькі і не столькі машынамі і статыстыкай, колькі запалам і апантанасцю людзей.

Бадай найвастрэйшае ў гэтым аспекце назіранне, якое прымушае задумацца, належыць Мертану [9]: «Эпанімія – найвышэйшы стандарт прызнання ў навуцы, самы цяжкадасягальны і, магчыма, самы вядомы тып прафесійнага прызнання. Гэта адзін з апошніх слядоў гуманізму, які пакуль яшчэ захоўваецца ў абязлічаным грамадстве, у якім усё больш і больш дамінуюць лічбы».

Заклучэнне. У дадзенай працы метадам кантэнт-аналізу даследавалася дынаміка гістарычнага і сучаснага прадстаўлення Мендзялеева (яго партрэта і біяграфіі) і яго галоўных эпонімаў (табліца Мендзялеева, сістэма Мендзялеева, закон Мендзялеева) у школьных савецкіх і расійскіх падручніках хіміі. Былі выяўлены перыяды зацішша, росту і росквіту, а таксама спаду прадстаўлення вучонага і яго эпонімаў, нехімічныя мендзялееўскія эпонімы і немэндзялееўскія перыядычныя табліцы хімічных элементаў.

Рост і росквіт Мендзялеева і яго эпонімаў у падручніках у сярэдзіне XX ст. можна растлумачыць імкненнем савецкай улады прапагандаваць айчынным навуковым дасягненні, у тым ліку Мендзялеева, што прывяло да іх уключэння ў падручнікі хіміі. Далейшае зніжэнне прадстаўлення Мендзялеева і яго эпонімаў у падручніках можна растлумачыць зменамі ў адукацыйнай палітыцы пасля распаду СССР, адмовай ад празмермага ўслаўлення айчынных вучоных. Прагрэс навуковых даследаванняў і педагогікі садзейнічаў наданню большай увагі да сучасных дасягненняў у хіміі, пры гэтым роля гістарычных фігур, у тым ліку Мендзялеева, у навучальных праграмах зменшылася. Гэтае змяншэнне азначае пераход да больш інклюзіўнага і арыентаванага на міжнародную навуковую супольнасць падыходу з прызнаннем унёску навукоўцаў розных краін свету. Аднак гэты пераход таксама падвяргае рызыцы вартасці эпонімаў і звязаных з імі навукоўцаў як станоўчых прыкладаў у выхаванні навучанні.

Вынікі дазваляюць прапанаваць некалькі накірункаў будучых даследаванняў. Па-першае, гэта далейшае вывучэнне фактараў, якія вызначаюць спад прадстаўлення Мендзялеева і яго эпонімаў у падручніках, што забяспечыла б лепшае разуменне сіл, якія фармуюць навуковую адукацыю ў постсавецкую эпоху. Даследаванне ўключала б якасныя метады, такія як інтэрв'ю і фокус-групы з педагогамі і распрацоўшчыкамі навучальных праграм, вывучэння іх пунктаў погляду на прадстаўленне гісторыі навукі ў падручніках.

Па-другое, гэта параўнальныя даследаванні ў іншых краінах і адукацыйных сістэмах, якія былі б каштоўнымі для выяўлення агульных тэндэнцый і адрозненняў у прадстаўленні гістарычных фігур у прыродазнаўчай адукацыі. Аналізуючы, як розныя культурныя, палітычныя і сацыяльна-эканамічныя фактары ўплываюць на прадстаўленне навуковай гісторыі, можна атрымаць уяўленне аб складанасцях міжнароднай адукацыі і распрацоўкі навучальных планаў.

Па-трэцяе, гэта лагічныя даследаванні, якія адсочваюць змены ў прадстаўленні вучоных і іх эпонімаў не толькі ў падручніках, але і ў Інтэрнэце. Аналізуючы тэндэнцыі ў змесце падручнікаў і анлайн-рэсурсаў, можна ацаніць уплыў глабалізацыі, тэхналагічных дасягненняў і філасофіі адукацыі на прадстаўленне навуковай гісторыі ў падручніках.

ЛІТАРАТУРА

1. Lagerkvist U. The periodic table and a missed Nobel Prize. – London: World Scientific, 2003. – 122 p. DOI: 10.1142/9789814295963_0003
2. The periodic table of elements in chemistry textbooks for junior high-schools / M.M. Chrzanowski, I. Buczek, M. Musialik et al. // Edukacja Biologiczna i Środowiskowa. – 2017. – Vol. 62, No. 1. – P. 57–69.
3. Каканова Е.М. Искусство памяти: термины-эпонимы // Искусство памяти: воспитание национально-культурного сознания молодежи: сб. науч. ст. межрегион. науч.-метод. конф. / Санкт-Петербург (24 нояб. 2010 г.). – СПб.: О-во «Знание» СПб. и Ленингр. обл., 2011. – С. 192–197.

4. Becker C.J., McDermott M., London Z.N. Declining use of neurological eponyms in cases where a non-eponymous alternative exists // *Clinical Neurology and Neurosurgery*. – 2021. – Vol. 200. – Article 106367. DOI: 10.1016/j.clineuro.2020.106367
5. Cabanac G. Extracting and quantifying eponyms in full-text articles // *Scientometrics*. – 2014. – Vol. 98, No. 3. – P. 1631–1645. DOI: 10.1007/s11192-013-1091-8
6. Martins R. de A. Eponyms as a stumbling block in the way of an adequate history of science // *IHPST 13th Biennial International Conference*. – Rio de Janeiro, IHPST, July 2015. – P. 64. – P. 1–9. – URL: https://www.academia.edu/13926294/Eponyms_as_a_stumbling_block_in_the_way_of_an_adequate_history_of_science_Roberto_de_Andrade_Martins
7. Crease R.P. Eponymy and ethics // *Physics World*. – 2023. – Vol. 36, No. 2. – P. 16. DOI: 10.1088/2058-7058/36/02/17
8. Bestor T.W. Common properties and eponymy in Plato // *The Philosophical Quarterly*. – 1978. – Vol. 28, No. 112. – P. 189–207. DOI: 10.2307/2218840
9. Merton R.K. Priorities in scientific discovery: A chapter in the sociology of science // *American Sociological Review*. – 1957. – Vol. 22, No. 6. – P. 635–659. DOI: 10.2307/2089193
10. Bragina N., Lubensky S. Eponyms as cultural key words and their lexicographic description in English and Russian // *Euralex 2002 Proceedings. Bilingual Lexicography*. – 2002. – P. 419–427. – Corpus ID: 54808214. – URL: https://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex_2002/044_2002_V1_Natalia_Bragina_&_Sophia_Lubensky_Eponyms_as_Cultural_Key_Words_and_Their_Lexicograph.pdf
11. Cogan D.G. The rise and fall of eponyms // *Archives of Ophthalmology*. – 1978. – Vol. 96, No. 12. – P. 2202–2203. DOI: 10.1001/archophth.1978.03910060504003
12. Felts J. H. Dietl's crisis: The rise and fall of medical eponyms // *Perspectives in Biology and Medicine*. – 1999. – Vol. 43, No. 1. – P. 47–53. DOI: 10.1353/pbm.1999.0048
13. Scientific history and the educational significance of eponyms in science and medical instruction / G. Govindarajan, S.S. Rao, S. Vaiyapuri et al. // *Journal of Instructional Psychology*. – 1993. – Vol. 20, No. 4. – P. 340–346.
14. Ma L., Chung K.C. In defense of eponyms // *Plastic and Reconstructive Surgery*. – 2012. – Vol. 129, No. 5. – P. 896e–898e. DOI: 10.1097/PRS.0b013e31824aa083
15. Trüeb R.M. Value of eponyms in dermato-trichological nomenclature // *Skin Appendage Disorders*. – 2018. – Vol. 4, No. 2. – P. 71–77. DOI: 10.1159/000479035
16. Slabin U. Chemical eponyms as recognized and perceived by Belarusian and American students // *Euro-American Scientific Cooperation*. – 2017. – Vol. 15. – P. 51–57. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/370806622>
17. Слабин В.К. Знание и восприятие химических эпонимов студентами университетов Беларуси и США // *Образование и наука*. – 2019. – Т. 21, № 7. – С. 113–142. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-7-113-142
18. Slabin U. Verkhovsky eponyms in the epoch of educational ethnocentrism // *Science and technology education: Engaging the new generation. Proceedings of the 2nd International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2017)* / V. Lamanuskas (Ed.). – 2017. – P. 122–124. DOI: 10.33225/BalticSTE/2017.122
19. Szabolcsi M. Ethnocentrism in Education: A comparative analysis of problems in Eastern and Western Europe // *Prospects*. – 1989. – № 19(2). – P. 149–162. DOI: 10.1007/BF02207136
20. Mainz V.V. Mendeleev and the chemistry textbook in Russia // *Preceptors in Chemistry*. – 2018. – Vol. 1273. – P. 163–208. DOI: 10.1021/bk-2018-1273.ch008
21. Akaygun S., Arkun, E. Periodic table representations in Turkish upper-secondary school chemistry textbooks and the chemistry teachers' opinions on them // *Journal of Baltic Science Education*. – 2022. – Vol. 21, No. 6A. – P. 1126–1442. DOI: 10.33225/jbse/22.21.1126
22. Слабин В.К. Американский бизнесмен против российского ученого // *Химия в школе*. – 2019. – № 2. – С. 66–69.
23. Wojdon J. Textbooks as propaganda: Poland under Communist Rule, 1944–1989. – London: Routledge, 2018. – 172 p.
24. Clericuzio A. Teaching chemistry and chemical textbooks in France. From Beguin to Lemery // *Science & Education*. – 2006. – Vol. 15. – P. 335–355. DOI: 10.1007/s11191-004-3181-8
25. Novais L.M.R. de N., Bedin E. Análise de livros didáticos de química: Uma visão sobre a unidade didática modelos atômicos // *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*. – 2023. – Vol. 14, No. 2. – P. 1–25. DOI: 10.26843/rencima.v14n2a22
26. 화학 교재 및 화학 교사들의 Brønsted-Lowry 산-염기 개념에 대한 분석 / S.-Ki. Kim, C.-Y. Park, H. Choi et al. // *Journal of the Korean Chemical Society*. – 2017. – Vol. 61, No. 2. – P. 65–76. DOI: 10.5012/jkcs.2017.61.2.65
27. Quílez J. Le Châtelier's principle a language, methodological and ontological obstacle: An analysis of general chemistry textbooks // *Science & Education*. – 2021. – Vol. 30, No. 5. – P. 1253–1288. DOI: 10.1007/s11191-021-00214-1
28. Abd-El-Khalick F., Waters M., An-Phong L. Representations of nature of science in high school chemistry textbooks over the past four decades // *Journal of Research in Science Teaching*. – 2008. – Vol. 45, No. 7. – P. 835–855. DOI: 10.1002/tea.20226
29. Zhu Y., Tang A. An analysis of the nature of science represented in Chinese middle school chemistry textbooks // *International Journal of Science Education*. – 2023. – Vol. 45, No. 4. – P. 314–331. DOI: 10.1080/09500693.2022.2160939
30. Turkish, Indian, and American chemistry textbooks use of inscriptions to represent 'types of chemical reactions' / S. Aydin, S. Sinha, K. Izci et al. // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2014. – Vol. 10, No. 5. – P. 383. DOI: 10.12973/eurasia.2014.1060a
31. Didactic capacity of selected Czech and Russian organic chemistry textbooks / N. Karásková, R. Doležal, N. Maltsevskaya et al. // *Chemistry-Didactics-Ecology-Metrology*. – 2019. – Vol. 24, No. 1–2. – P. 61–76. DOI: 10.2478/cdem-2019-0005
32. Demirdöğen B. Examination of chemical representations in Turkish high school chemistry textbooks // *Journal of Baltic Science Education*. – 2017. – Vol. 16, No. 4. – P. 472–499. DOI: 10.33225/jbse/17.16.472
33. Aronova E.A. Scientific history: Experiments in history and politics from the Bolshevik revolution to the end of the Cold War. – Chicago: University of Chicago Press. – 256 p. DOI: 10.7208/chicago/9780226761411.001.0001
34. Fahl S.K. Natural graphite: Occurrence, mining and processing // *Bachelor's thesis*. – Institute of Mineral Resources Engineering, 2017. – Education & Research Archive. DOI: 10.7939/r3-gtaj-g664

35. Дмитрий Иванович Менделеев: жизнь и труды / ред. С.И. Вольфович, М.М. Дубинин, В.В. Козлов и др. – М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1957. – 256 с.
36. Телешов С.В. На пути к идеальному учебнику химии // Gamtamokslinis Ugdyimas – Natural Science Education. – 2013. – Vol. 10, No. 1. – P. 41–60. – URL: http://gu.puslapiai.lt/gu/wp-content/uploads/sites/2/journal/published_paper/volume-10/issue-1/Z6ZpZnJv.pdf
37. Арбузов А.Е. Материалы по истории отечественной химии: сб. докл. на первом Всесоюзном совещании по истории отечественной химии / Москва (12–15 мая 1948 г.). – М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1950. – 269 с. – URL: https://books.google.com/books/about/Материалы_по_Истории.html?id=rjKZzwEACAAJ
38. Watts H. Manual of chemistry. – Churchill, 1883. – 13th ed. – Vol. 1. – 595 p. – URL: <https://hdl.handle.net/2027/nyp.33433066333315>
39. Scerri E. Meyer or Mendeleev: Who created the periodic table? Academic Influence. – 2021, April 5. – URL: <https://academicinfluence.com/inflexion/study-guides/meyer-mendeleev-periodic-table>

Пасмуніў 29.02.2025

PORTRAYAL OF D. I. MENDELEEV AND HIS EPONYMS IN SOVIET AND RUSSIAN CHEMISTRY TEXTBOOKS (1924–2024)

U. SLABIN

(University of Oregon, Eugene, USA)

An assessment and analysis of the historical and current representation of Mendeleev and his eponyms in chemistry textbooks is presented. 8 Soviet (1924–1991) and 3 modern Russian chemistry textbooks (1991–2022) were selected and analyzed by method of content analysis with purposeful sampling and certain criteria. The periods in the presentation of Mendeleev and his eponyms were identified: silence (1924–1940), growth and bloom (1940–1985), recession (1985–2022). It aligns with previously revealed pattern in medical education. Underestimation of Mendeleev's achievements since Russian Empire and the Soviet government's decision to glorify domestic scientists are given as reasons for low popularity of Mendeleev and his eponyms in textbooks of the 1920s and their flourishing in textbooks of 1940–1985, respectively. The disappearance of eponyms entails a loss of historical context, of memorization aids, decreased critical thinking, scientific and cultural literacy, humanism in education, and disruption of continuity.

Keywords: content analysis, Mendeleev, chemistry textbook, periodic system, eponym.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ Д.И. МЕНДЕЛЕЕВА И ЕГО ЭПОНИМОВ В СОВЕТСКИХ И РОССИЙСКИХ УЧЕБНИКАХ ХИМИИ (1924–2024)

В.К. СЛАБИН

(Орегонский университет, Юджин, США)

Представлены оценка и анализ исторического и современного представления Менделеева и его эпонимов в учебниках химии. Методом контент-анализа с систематическим отбором, целенаправленной выборкой и определенными критериями были выбраны и проанализированы 8 советских (1924–1991 гг.) и 3 современных российских учебника химии (1991–2022 гг.). Идентифицированы менделеевские эпонимы, в том числе 21 химический, а также 7 немелеевских периодических таблиц. Выделены периоды в представлении Менделеева и его эпонимов в учебниках: тишины (1924–1940), роста и расцвета (1940–1985), спада (1985–2022). Это соответствует ранее выявленной закономерности в динамике эпонимов в медицинском образовании. В качестве причин низкой популярности Менделеева и его эпонимов в учебниках 1920-х гг. и расцвета в учебниках 1940–1985 гг. приводятся соответственно продолжавшаяся со времени Российской империи недооценка достижений ученого и решение советской власти о прославлении отечественных ученых. Исчезновение эпонимов влечет потерю исторического контекста, утрату средств запоминания, снижение критического мышления, научной и культурной грамотности, нарушение преемственности и снижение гуманизма в образовании.

Ключевые слова: контент-анализ, Менделеев, учебник химии, периодическая система, эпоним.

УДК [37.091.33:17.022.1]:159.923.2-057.875:78

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-40-45

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ КАК ОСНОВА КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

*ЦЗО ЦИН**(Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск)*

Раскрываются аксиологические детерминанты музыкально-образовательного процесса, являющиеся методологической основой личностно-профессионального развития будущего педагога-музыканта. Концепция личностно-профессионального развития представлена рядом блоков, отражающих: 1) социальный заказ общества на компетентного специалиста в области музыкального искусства; 2) цель концептуализации – становление и развитие личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта на основе базовых ценностей; 3) ценностные основания как музыкально-педагогической, так и учебно-музыкальной деятельности субъектов образовательного процесса; 4) теоретические позиции концепции, раскрывающие: сензитивный период становления профессионализма; основные взаимосвязи и зависимости личности с музыкально-образовательным процессом; аксиологические детерминанты как личностно-социальные конструкты сознания, фундаментальные позиции профессионала; 5) нормативная составляющая концепции представленная системным, аксиологическим, деятельностным и компетентностным подходами и принципами, их раскрывающими.

Ключевые слова: методологическое значение, аксиологические детерминанты, концепция; целе-ценностные основания концепции, личностно-профессиональное развитие.

Введение. Музыкальное искусство, его функционирование в социуме с неизбежностью требуют учителя как посредника, который должен быть носителем информации и иметь возможность качественной оценки этой информации с точки зрения ее ценности для устойчивого развития цивилизации. Позиции современной науки подтверждают необходимость учета ряда важных теоретических основ исследования: признанная неравномерность развития различных сфер сознания человека (необходимость развития эмоциональной сферы); гармоничное развитие и становление личности через самореализацию и самоактуализацию; структурирование жизненного пространства-времени (умение осознать жизненные перспективы и управлять личным временем); понимание профессиональной деятельности как системы коммуникации и взаимодействия с молодежью посредством музыкального искусства (где медиаторская и организаторская роли служат фундаментом для реализации развивающей и воспитательной функций музыкального искусства).

Аксиологические детерминанты в контексте профессионального становления учителя музыки в вузе «...представляют собой личностно-социальные конструкты сознания, возникающие и существующие в процессе онтогенетического развития человека и его взаимодействия с социумом, сущностью которых являются причинно-следственные связи между фундаментальными ценностями человеческого бытия и стратегией собственного жизнеосуществления личности, обеспечивающие персональный выбор профессии, качественное ее освоение, высокий уровень самореализации специалиста в области музыкального искусства и дальнейшее развитие профессии педагога-музыканта на основе обретенного индивидуального опыта. Аксиологические детерминанты складываются из существующих в сознании человека понятий и принятых (личностных, групповых, общественных, а также духовных, культурных, нравственных и пр., т.е. разнообъемных и разноуровневых) социокультурных ценностей, функционирующих и проявляющихся в профессионально ориентированной деятельности, поведении, коммуникативном взаимодействии и рефлексии» [16, с. 11].

Методологическое значение аксиологических детерминант раскрывается через использование воспитательно-образовательного потенциала ряда методологических подходов.

Системный подход в музыкально-педагогической практике рассматривает феномены образовательной действительности в качестве целостной системы, характеризующейся иерархичной организацией элементов с устойчивыми функциональными связями. Разработку этого подхода связывают с именами Л. фон Берталанфи [2]; А.А. Богданова [3] и Г. Саймона [14]. Этот подход предполагает исследование педагогики (музыкальной педагогики) как системы, выявление ее целостности и элементного строения с последующим объединением элементов в единое целое. Среди основных принципов системного подхода выделяются: *принцип структуризации* (цементирует связями аморфную структуру системы, пронизывает все системы мира, в т.ч. и педагогические); *принцип иерархичности* (субординационная взаимозависимость компонентов при их интеграции в целостную структуру); *принцип холизма* (в нашем исследовании проявляется в признании целостности явления, процесса более значимой, чем сумма составляющих); принцип преемственности (ключевое условие устойчивого развития системы, обеспечиваемое сохранением ценностного ядра как концептуальной константы ее функционирования) и др. [18].

Аксиологический подход получает методологический приоритет в исследовании, будучи концептуально релевантным целеполаганию работы и обеспечивая теоретико-методологический фундамент для изучения генезиса профессиональных компетенций педагогов-музыкантов, детерминированных аксиологическими факторами (в работах М.С. Кагана [7], В.А. Сластенина [15], Е.Н. Шиянова [17] и др.). Данный подход целесообразно рассматривать в единстве с системным. Это позволяет исследовать ценности как систему, состоящую из различных компонентов; раскрыть причину изменения ценностных установок единого образовательного пространства; обозначить важность музыкально-образовательного процесса как феномена становления ценностных установок личности. Ключевая методологическая сложность данного подхода заключается в раскрытии гуманистического содержания арт-феноменов, где человек как субъект познавательной-коммуникативной и креативной деятельности выступает точкой взаимодействия социокультурных ценностей и образовательных стратегий, актуализирующих личностно-профессиональное становление специалиста. Его сущностные характеристики раскрываются в триаде принципов: *паритете идей* в условиях гуманистических ценностей и культурно-этнического многообразия; *равнозначности традиционного и инновационного начал*, основанной на стратегии взаимообогащения консервативных и прогрессивных педагогических концепций; *экзистенциальном равенстве*, провозглашающем общечеловеческие ценности как основу продуктивного диалога в противовес пассивной толерантности и мировоззренческому релятивизму [15].

Деятельностный подход предполагает концептуальное осмысление образовательной триады (обучение–воспитание–развитие) как процессуально организованных систем, обладающих четко идентифицируемым предметным полем, целеполаганием, аксиологическим фундаментом и параметрами структурной организации. Разработанное в наследии Л.С. Выготского [5]; В.В. Давыдова [6]; А.Н. Леонтьева [9]; Д.Б. Эльконина [19] и др. понятие «деятельность» определяется как целенаправленное преобразование человеком окружающего мира. В музыкально-педагогическом образовании процесс обучения базируется на интеграции учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности, объединенных в рамках поликультурного образовательного пространства. Данный подход реализуется через систему взаимосвязанных принципов: *проектирования и трансформации личности*, где целеполагание выступает как проекция идеальной модели деятельности, аксиологически значимой для достижения желаемых результатов; *свободной самореализации*, включающей свободу творческого самовыражения, коммуникации с педагогом, а также выбора форм музыкальной деятельности; *персонализации образовательного процесса*, предполагающей индивидуализацию педагогических стратегий преподавателя в соответствии с личностными особенностями обучающегося; *антропоцентрической направленности*, ориентирующей музыкально-педагогическую практику на целостное развитие личности учащегося; *конгруэнтности педагогического воздействия*, обеспечивающей условия для формирования самомотивации и стимулирования процессов самодетерминации; *эмоционально-смысловой вовлеченности*, активизирующей личностное отношение субъекта к образовательному процессу [12; 18].

Компетентностный подход. Решение поставленных перед системой образования проблем предполагает становление, развитие и формирование компетентного педагога-музыканта как системообразующего звена модели образования будущего. При этом главной в профессиональной подготовке становится стратегия профессионального саморазвития, а не стратегия адаптивного поведения.

Нормативно-методологическую основу музыкально-образовательного процесса в профессиональной подготовке специалистов формируют ключевые принципы компетентностного подхода: *результатно-ориентированный принцип*, предполагающий акцентирование профессиональных компетенций как системообразующий результат обучения; *принцип системной взаимосвязи*, обеспечивающий баланс целостности образовательного стандарта и автономности программной реализации; *интегративный принцип*, направленный на синтез общекультурных и узкопрофессиональных компетенций, что обеспечивает сбалансированность системы аксиологических детерминант, мотивирующих профессиональную деятельность будущих специалистов; *принцип функциональности* обеспечивает модификацию образовательных стандартов нового поколения на основе функционального анализа деятельности педагога-музыканта. В рамках компетентностного подхода к профессиональному музыкально-педагогическому образованию выделяются следующие специфические принципы: *принцип интеграции образовательного процесса с реальной педагогической практикой в школе*, способствующий повышению эффективности подготовки специалистов; *принцип культуросообразности*, базирующийся на *взаимодействии, взаимовлиянии и диалоге культур*, что создает условия для профессионального самоопределения и личностного развития; *принцип аксиологического расширения смыслового поля культурных феноменов*, направляющий специалиста на формирование ценностной системы музыкально-образовательной деятельности через аксиологические детерминанты; также можно отметить *принцип дополнительности* и другие основополагающие положения.

Аксиологические детерминанты определяют формирование и развитие личностно-профессиональных характеристик педагога-музыканта в рамках вузовской подготовки специалистов, интегрируя ценностные ориентиры в структуру профессиональной компетентности через механизмы культурно-образовательной рефлексии. Попытаемся дать определение понятия «*личностно-профессиональное развитие*», которое понимается нами как *процесс позитивного изменения человека в результате его индивидуализации, социализации и адаптации к избранной профессиональной деятельности, управляемой системой мотивов. При этом предпосылкой*

и результатом личностно-профессионального развития выступают потребности, а само изменение становится объективным и закономерным процессом освоения общественного и профессионального опыта, в ходе которого человек проходит ряд стадий личностно-профессионального развития и становится не только объектом воздействия неких условий, но и субъектом деятельности и общения, способным изменять и создавать необходимые предпосылки для своего развития в русле избранной профессии.

Исследование сущностных оснований ценностных ориентиров музыкального образования позволило выявить ключевые аксиологические детерминанты музыкально-педагогической деятельности: формирование позитивной установки педагога-музыканта к музыке как объекту профессиональной деятельности; к собственной профессиональной идентичности; к активизации субъективного временного ресурса; к организации коммуникативных процессов между обучающимися, музыкальным искусством как предметом деятельности и преподавателем. Аксиологические детерминанты проявляются и функционируют в деятельности, поведении, коммуникативном взаимодействии и рефлексии, ориентированных на профессию педагога-музыканта. Именно эта профессиональная ориентация и обеспечивает их успешное функционирование в музыкально-образовательном процессе.

Целью статьи является раскрытие методологического значения аксиологических детерминант, выступающих системообразующим элементом при разработке концепции личностно-профессионального становления будущего педагога-музыканта и определяющих ценностно-смысловые приоритеты его профессиональной идентичности через интеграцию культурных, креативных и коммуникативных аспектов музыкально-педагогической деятельности в образовательный процесс подготовки специалиста в УВО.

Основная часть. Общепринято рассматривать концепцию как систему взглядов, отражающую способ видения и понимания каких-либо предметов, явлений, процессов и представляющую основную идею, принцип или способ действия. Принято выделять концепции: философские, социальные, психологические, педагогические, дидактические, воспитательные, теории образования и др. Предлагаемая концепция личностно-профессионального развития базируется на процессах социализации личности в образовательном пространстве и учитывает социокультурные трансформации музыкально-педагогической практики. Она интегрирует традиционные структурные компоненты, получившие концептуальное переосмысление в условиях современных музыкально-образовательных реалий. Данная концепция, объединяющая проблемно-аналитический, целеполагающий, ценностный, теоретический и нормативно-регулятивный блоки, реализуется через синтез социально-культурных ценностей общества и педагогически структурированной системы профессионального становления педагога-музыканта, что определяет ее междисциплинарный социально-педагогический статус.

В проблемно-аналитическом блоке раскрывается социальный заказ общества на подготовку такого педагога-музыканта, который мог бы обеспечить успешное музыкальное развитие граждан своей страны. При этом особое внимание уделяется личностно-профессиональному развитию специалиста, формированию его компетенций в области педагогики музыкального искусства, становлению мировоззренческих позиций, позволяющих решать возникающие проблемы в музыкально-образовательном процессе и проблемы личностного плана у обучающихся. Музыкальное образование реализует свой личностно-развивающий потенциал через актуализацию интонационно-смысловых структур музыкальных произведений, оказывая воспитательно-развивающее влияние на становление личности и создавая условия для полноценного взаимодействия индивида с художественной реальностью музыкального искусства. Данный процесс способствует декодированию и интернализации смысловых компонентов культурного наследия, формируя целостную систему аксиологического отношения к окружающей социокультурной среде через механизмы эмоционально-когнитивного постижения музыкально-художественных феноменов.

Целью разработки концепции (целеполагающий блок) является опора на аксиологические детерминанты профессиональной деятельности педагога-музыканта, обуславливающие взаимосвязи внутри музыкально-образовательного процесса как целостного образования, но и, одновременно, функционирование каждой из составляющих этого процесса. Музыкально-педагогическая деятельность и деятельность учебно-музыкальная являются парными категориями и находятся в неразрывной связи, представляя собой единую метасистему, цель и ценность которой в решении бесчисленного множества педагогических задач, имеющих сложности различного уровня. Профессиональное становление педагога-музыканта в системе УВО представляет собой процесс формирования профессиональных компетенций и личностно-профессиональных качеств, основанный на базовых ценностях, детерминирующих существование и развитие музыкально-педагогического образования в национальном и глобальном контекстах. Аксиологические детерминанты, возникающие в процессе онтогенетического развития личности и ее взаимодействия с социумом, проявляются как концептуальная основа профессионального самосознания, интегрирующая его структурные компоненты: ценностно-мотивационную направленность, профессиональные идеалы, предметные компетенции, личностно-профессиональные качества, мировоззренческие установки, эрудицию, систему знаний–умений–навыков и практический опыт. Выступая системообразующим «стержнем» профессиональной идентичности, эти детерминанты определяют качественную специфику профессионального становления, адаптируясь к культурно-историческим условиям реализации образовательной практики, ценностной рефлексии и социокультурной преемственности через механизмы интроспекции, идентификации и интерпретации.

Поскольку музыкально-образовательный процесс – целостное образование, неразрывное в своей ипостаси, постольку ценностная составляющая (ценностный блок) пронизывает как деятельность преподавателя, так и деятельность обучающегося, представляя собой фундаментальные мировоззренческие позиции личности, обеспечивающие ее функционирование в профессии и социуме. Индивидуально-эмоциональный пласт ценностных ориентаций музыкально-педагогического образования охватывает следующие компоненты: эмоционально-ценностное восприятие субъектом своей профессиональной деятельности; рефлексивное самоотношение как основу профессиональной идентичности; экзистенциальное осмысление временного ресурса, способствующее гармонизации личностного пространственно-временного континуума в процессе профессионального становления; ценностное восприятие профессиональной коммуникации, реализующееся в триаде взаимодействий «педагог-музыкант – обучающиеся – музыкальное произведение» через призму авторского замысла, историко-культурного контекста и художественно-временных характеристик музыкального произведения. Указанные аксиологические детерминанты составляют базис профессиональной компетентности специалиста, тогда как индивидуально-вариативные ценностные аспекты, обусловленные личностными особенностями и социокультурным опытом, формируют уникальный профиль профессионально-личностного развития в рамках общей системы музыкально-педагогического образования. (вкусовые пристрастия в музыкальном искусстве, приверженность к какому-то определенному виду музыкальной деятельности: восприятие, композиция, исполнительство, педагогика и др.).

Теоретическим блоком концепции, раскрывающим личностно-профессиональное развитие специалиста и его сущность, являются следующие теоретические позиции современной науки:

- среди выделенных целей устойчивого развития общества особое внимание привлекает полноценное развитие и формирование личности специалиста, становление которого опирается на организацию собственного пространства-времени жизни (К.А. Абулханова, Т.Н. Березина, М.А. Щербаков) [1; 18];
- признание современной наукой неравномерности становления и развития различных сфер сознания обучающегося (Л.С. Выготский, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов и др.) [5; 8];
- в музыкально-образовательной практике педагог-музыкант выступает транслятором культурных ценностей, реализуя посредническую и управленческую функции педагогической деятельности. Его профессиональная позиция предполагает осознанное выстраивание полисубъектного взаимодействия в триаде «преподаватель – обучающийся – музыкальное искусство», где коммуникативные процессы охватывают как межличностный диалог, так и интерпретацию художественных смыслов музыкальных произведений (М.В. Иванова, Л.С. Майковская, Е.С. Полякова и др.)¹ [10; 12];
- развивающий потенциал музыкального образования напрямую коррелирует с уровнями сформированности полисубъектных отношений. Многоуровневая архитектура взаимодействий между участниками образовательного процесса (И.В. Вачков, Л.М. Митина, Е.С. Полякова и др.) [4; 11; 12] создает условия для синергетического эффекта, при котором профессиональное становление обучающихся обогащается за счет интеграции педагогических, художественных и коммуникативных компонентов;
- этап подготовки педагога-музыканта в УВО совпадает с сензитивным периодом формирования профессиональной идентичности, когда закладываются базовые паттерны взаимодействия с ключевыми элементами образовательной системы: субъектами обучения (студент–педагог–музыкант) и объектом профессиональной деятельности (музыкальное искусство). В этот период происходит кристаллизация профессиональных компетенций и личностно-профессиональных качеств через активизацию мотивационных механизмов и аксиологических ориентаций.

Три фундаментальных принципа В.Г. Ражникова, детерминирующих качество музыкально-образовательного процесса, можно интерпретировать как: *антропоцентризм* (приоритет личности обучающегося как системообразующего элемента образовательного взаимодействия); *рефлексивное развитие* (невозможность профессионального роста ученика без параллельного саморазвития педагога-музыканта); *художественная доминанта* (акцент на интонационно-смысловых аспектах музыкального искусства в противовес формально-информационному подходу). Эти три позиции подчеркивают воспитательно-развивающую роль эмоционально-смысловых структур музыки в формировании личности обучающегося [13].

Можно констатировать, что теоретический анализ показывает возможность личностно-профессионального развития будущего педагога-музыканта и основывается на системе базовых аксиологических детерминант, выполняющих роль: культурного фундамента музыкально-педагогического образования в национальном и глобальном контекстах; структурного ядра профессионального самосознания, объединяющего направленность, идеалы, компетенции, мировоззрение, эрудицию и практический опыт; адаптивного механизма, обеспечивающего интеграцию личностных и социально-профессиональных ценностей в условиях динамики образовательных парадигм и глобальных трансформационных процессов в образовании, в т.ч. музыкальном.

¹ Иванова М.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя музыки в музыкально-коммуникативном поле: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 17.00.08. – Минск, 2018. – 30 с.

Нормативно-регулятивная составляющая концепции представлена системным, аксиологическим, деятельностным и компетентностным подходами и конкретизирующими их принципами (представлены подробно во вводном разделе статьи). Социально-педагогическая концепция, будучи открытой системой, осуществляет энергоинформационный обмен с другими системами аналогичного типа. В контексте исследуемой проблемы становления личности будущего профессионала, педагога-музыканта следует отметить, что данный процесс развития реализуется через аксиологически обусловленные структуры, пронизывающие как субъекта образования (обучающегося), так и сам образовательный процесс. Ценностно-детерминированный характер педагогического взаимодействия выступает системообразующим фактором, обеспечивающим синхронизацию личностного роста специалиста с аксиологическими детерминантами музыкально-педагогической деятельности, где образовательная среда, насыщенная ценностными смыслами, обуславливает профессиональное становление через механизмы рефлексивного освоения культурных и профессиональных норм.

Заключение. В представленной статье, в соответствии с поставленной целью, определено методологическое значение аксиологических детерминант как основы концептуализации личностно-профессионального становления будущего педагога-музыканта. Вводная часть исследования содержит концептуальное обоснование ключевых категорий – «аксиологические детерминанты» и «личностно-профессиональное развитие», а также раскрывает четыре взаимодополняющих методологических вектора: *системный подход* (анализ структурно-функциональных связей); *аксиологический подход* (ценностно-смысловая детерминация); *деятельностный подход* (практико-ориентированность); *компетентностный подход* (формирование профессиональных профилей).

Данные методологические установки, конкретизированные через систему принципов, наиболее полно раскрывают диалектику взаимосвязей между аксиологическими детерминантами и процессом профессионального становления специалиста, где ценностные ориентиры выступают системообразующим элементом, а образовательные стратегии реализуются через синтез теоретико-методологических оснований и практико-ориентированных аспектов подготовки.

Основная часть статьи посвящена разработанной концепции, представленной пятью блоками: 1) проблемно-аналитическим – социальным заказом общества на компетентного специалиста в области музыкального искусства; 2) целеполагающим – формирование профессиональных компетенций и личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта через актуализацию базовых ценностей как системообразующего элемента образовательной практики; 3) ценностным – ценностные основания концепции пронизывают музыкально-педагогическую деятельность преподавателя и учебно-творческую активность обучающихся, формируя единое аксиологическое поле взаимодействия; 4) теоретическим – включающим сензитивность профессионального становления в период обучения в УВО, динамику субъект-субъектных отношений в системе «студент – педагог – искусство», генезис компетенций через синтез теории и практики, двойственную природу аксиологических детерминант как личностно-социальных конструктов сознания; 5) нормативно-регулятивная составляющая концепции базируется на четырех подходах: системном (целостность, иерархия), аксиологическом (ценностная детерминация), деятельностном (практико-ориентированность), компетентностном (профильная специализация), конкретизированных через соответствующие принципы.

Предложенная концепция личностно-профессионального развития педагога-музыканта, базирующаяся на аксиологических детерминантах, демонстрирует, что профессиональное становление специалиста реализуется через ценностно-смысловые структуры, интегрированные во взаимодействующие элементы образовательной системы: субъектов и квазисубъектов педагогического процесса (преподаватель – обучающийся – музыкальное произведение) и аксиологически ориентированный музыкально-образовательный процесс. Данная взаимосвязь детерминирует профессиональное развитие педагога-музыканта через синхронизацию личностных ценностей с культурно-нормативными основаниями музыкально-педагогической деятельности, где образовательная среда выступает катализатором смыслопорождения, а ценностные ориентиры – системообразующим элементом профессиональной идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетей, 2001. – 304 с.
2. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем: сб. переводов / общ. ред. и вступ. ст. В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23–82.
3. Богданов А.А. Философия живого опыта: попул. очерки: материализм, эмпириокритицизм, диалект. материализм, мпириомонизм, наука будущего. – Петербург: Изд. М.И. Семенова, [1913]. – 272 с.
4. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в педагогической среде университета // Педагогическая среда в университете как пространство за профессионально-личностно развитие на бъдещия специалист: сб. с науч. ст. / Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС). – Габрово: ЭКС-ПРЕС, 2010. – С. 330–334.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 534 с.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 282 с.
7. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: избр. ст. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 383 с.
8. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: режимы с обострением самоорганизации, темпомеры. – СПб.: Алетей, 2002. – 414 с.

9. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А. Н. Леонтьева / А.Г. Асмолов, Ю.Д. Бабаева, Н.Б. Березанская и др.; под ред. А.Е. Войскунского и др. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
10. Майковская Л. С. Ценностная сущность толерантности в контексте этнокультурной парадигмы музыкального образования // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2008. – № 3(24). – С. 209–212.
11. Митина Л.М. Теоретико-методологическое обоснование личностно-профессионального развития студентов университета в условиях полисубъектного взаимодействия // Педагогическая среда в университетах как пространство за профессионально-личностное развитие на будущий специалист: сб. с научн. статьи / Ассоциация на профессорите от славянските страни (АПСС). – Габрово: ЭКС-ПРЕС, 2010. – С. 407–413.
12. Полякова Е.С. Методологические основания развития личности педагога-музыканта в образовательном процессе. – Минск: ИВЦ Минфина, 2019. – 235 с.
13. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 33–41.
14. Саймон Г. Науки об искусственном: [пер. с англ.]. – Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 140 с.
15. Сластенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. – М.: Прометей, 1991. – 141 с.
16. Цзо Цин. Личностно-профессиональное развитие педагога-музыканта в контексте аксиологических детерминант / под науч. ред. Е.С. Поляковой. – Минск: ИВЦ Минфина, 2025. – 164 с.
17. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: учеб. пособие. – Ставрополь: Сев.-Кавказ. соц. ин-т, 2007. – 634 с.
18. Щербаков М.А. Семь путешествий в структуру сознания. – М.: Ин-т развития личности, В. Секачев и др., 1998. – 304 с.
19. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). – М.: Тривола, 1994. – 167 с.

Поступила 20.03.2025

METHODOLOGICAL SIGNIFICANCE OF AXIOLOGICAL DETERMINANTS AS A BASIS FOR THE CONCEPT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER-MUSICIAN

ZUO QING

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

The article reveals the axiological determinants of the music educational process, which are the methodological basis for the personal and professional development of a future music teacher.

The concept of personal and professional development is presented in a number of blocks, reflecting: 1) the social order of society for a competent specialist in the field of musical art; 2) the goal of conceptualization - the formation and development of personal and professional qualities of a music teacher based on basic values; 3) the value foundations of both musical and pedagogical and educational and musical activities of the subjects of the educational process; 4) theoretical positions of the concept, revealing: the sensitive period of professionalism formation; the main relationships and dependencies of the individual with the music educational process; axiological determinants as personal and social constructs of consciousness, fundamental positions of a professional; 5) the normative component of the concept represented by systemic, axiological, activity-based and competence-based approaches and the principles that reveal them.

Keywords: *methodological significance, axiological determinants, concept, goal-value foundations of the concept, personal and professional development.*

УДК 37.018.43

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-46-51

ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

канд. пед. наук, доц. Е.В. БЭКМАН

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

ORCID <https://orcid.org/0009-0008-8199-0494>

Исследуются возможности и перспективы использования искусственного интеллекта (ИИ) в образовательной деятельности с акцентом на магистерские программы педагогического факультета УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Рассмотрены ключевые технологии ИИ, включая машинное обучение, глубокое обучение, обработку естественного языка, компьютерное зрение и робототехнику, а также их потенциальное применение в образовательном процессе. Проведен сравнительный анализ уровня осведомленности и использования ИИ среди магистрантов из Беларуси и Китая, что позволило выявить существенные различия в восприятии и внедрении данных технологий. Результаты исследования подчеркивают необходимость интеграции ИИ в образовательные программы, что способствует повышению качества обучения и подготовке специалистов, готовых к вызовам цифровой эпохи. Особое внимание уделено этическим аспектам применения ИИ, включая вопросы конфиденциальности, прозрачности и ответственности. Предложены рекомендации по адаптации образовательных стратегий для эффективного использования ИИ в педагогической практике.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), цифровая грамотность, персонализация обучения, автоматизация образовательных процессов, этические аспекты ИИ, магистратура, образовательные технологии, информационная компетенция.

Введение. Тотальная информатизация системы педагогического образования, ее реформирование и динамические модификации кардинальным образом изменили целеполагание и наполнение высшего педагогического образования [1, с. 287]. Современный глобальный мир имеет определенные особенности: технологические изменения требуют постоянной актуализации знаний, никто не может гарантировать, что человек будет работать по одной профессии всю свою жизнь. Также общеизвестен факт, что знания в мире устаревают каждые четыре-пять лет, т.е. каждый современный специалист должен постоянно учиться, следить за новыми тенденциями в своей профессии. В данном ракурсе чрезвычайно важной выступает информационная компетенция, поскольку именно она позволяет контролировать появление информации, получать новые знания, умения, не ограничивая себя территориальными границами [2, с. 87]. На данный момент в рамках информационной компетенции все больше внимания уделяется использованию искусственного интеллекта (ИИ) в образовании. Концепция искусственного интеллекта относится к области компьютерных наук и связана с созданием систем, способных выполнять задачи, которые традиционно требуют человеческого интеллекта. Эти задачи включают обучение, распознавание образов, принятие решений, обработку естественного языка и многое другое.

Основные аспекты ИИ, которые могут быть использованы в области образования, следующие:

1. Машинное обучение (Machine Learning, ML) – подраздел ИИ, фокусирующийся на разработке алгоритмов, которые позволяют компьютерам обучаться на данных и улучшать свои результаты без явного программирования [3].
2. Глубокое обучение (Deep Learning, DL) – подраздел машинного обучения, использующий нейронные сети с множеством слоев для обработки сложных данных, таких как изображения, звук и текст [4].
3. Обработка естественного языка (Natural Language Processing, NLP) – область ИИ, занимающаяся взаимодействием компьютеров и человеческого языка [5].
4. Компьютерное зрение (Computer Vision) – направление, связанное с анализом и интерпретацией визуальных данных [6].
5. Робототехника (Robotics) – применение ИИ для создания автономных или полуавтономных роботов [7].

Основная часть. На педагогическом факультете УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» обучаются магистранты по трем специальностям: 7-06-0114-02 «Образовательный менеджмент», 7-06-0112-014 «Дошкольное образование» и 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность». На специальности «Научно-педагогическая деятельность» – на заочной форме со сроком обучения 1,5 года. На других двух специальностях – на дневной форме, 1 год обучения. Специальности «Образовательный менеджмент» и «Дошкольное образование» представлены как на русском, так и на английском языках. На английском языке по специальностям обучаются магистранты из Китайской Народной Республики.

Во всех планах магистратуры педагогического факультета для решения вопросов по совершенствованию информационной компетенции магистрантов присутствует дисциплина, по которой магистранты сдают экзамен

кандидатского минимума, – «Основы информационных технологий». Содержание этой дисциплины учит «решать научно-исследовательские и инновационные задачи на основе применения информационно-коммуникационных технологий» (УК-2). Также в планах присутствуют и другие дисциплины, позволяющие усовершенствовать вопрос информационной компетенции. Следует отметить, что все дисциплины включены в государственный компонент во всех трех планах. В планах специальностей 7-06-0114-02 «Образовательный менеджмент»; 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» присутствует дисциплина «Управление образовательным процессом в цифровой среде» для формирования компетенции УК-4, которая обеспечивает коммуникации, проявляет лидерские навыки, прививает навыки командообразования и разработки стратегических целей и задач. В плане специальности 7-06-0112-01 «Дошкольное образование» присутствует дисциплина «Информационные ресурсы и технологии в научно-исследовательской работе» Эта дисциплина направлена на формирование умений решать научно-исследовательские и инновационные задачи на основе применения информационно-коммуникационных технологий (УК-2). Также обе вышеупомянутые дисциплины учат применять психолого-педагогические методы и информационно-коммуникационные технологии в образовании и управлении (УК-7).

Более подробно соотношение специальностей магистратуры, компетенций и дисциплин, обеспечивающих развитие информационной компетенции, представлено в таблице.

Таблица. – Формирование компетенций в рамках дисциплин магистерских программ педагогического факультета

Специальность	Дисциплина	Компетенция
7-06-0114-02 Образовательный менеджмент	Управление образовательным процессом в цифровой среде	УК-4 Обеспечивать коммуникации, проявлять лидерские навыки, быть способным к командообразованию и разработке стратегических целей и задач.
7-06-0111-01 Научно-педагогическая деятельность		УК-7 Применять психолого-педагогические методы и информационно-коммуникационные технологии в образовании и управлении
7-06-0112-01 Дошкольное образование	Информационные ресурсы и технологии в научно-исследовательской работе	УК-2 Решать научно-исследовательские и инновационные задачи на основе применения информационно-коммуникационных технологий. УК-7 Применять психолого-педагогические методы и информационно-коммуникационные технологии в образовании и управлении

В рамках изучения вопроса по осведомленности магистрантов о возможности ИИ для будущей работы было проведено исследование на базе магистратуры педагогического факультета. Магистрантам предлагалась анкета, цель которой: выявить, насколько магистранты осведомлены о возможностях ИИ и используют ли они ИИ в своей профессиональной или образовательной деятельности.

В анкете содержались вопросы с вариантами ответов: 1. Используете ли вы искусственный интеллект в учебной или профессиональной деятельности? 2. Как вы оцениваете уровень осведомленности педагогов о возможностях ИИ в образовательной среде? 3. Какие преимущества использования ИИ в педагогической деятельности вы видите? 4. Считаете ли вы, что ИИ может заменить педагога в каких-либо аспектах обучения? 5. Испытываете ли вы трудности при использовании инструментов ИИ? 6. Как, по вашему мнению, ИИ может помочь персонализировать обучение студентов? 7. Есть ли у вас опасения относительно этических аспектов применения ИИ в образовании? 8. Какие навыки необходимо развивать педагогам для эффективного использования ИИ в своей работе? 9. Какой потенциал использования ИИ в деятельности педагога кажется вам наиболее перспективным? 10. Что необходимо сделать, чтобы внедрение ИИ в образование было более успешным? 11. Хотели бы вы подробнее изучить тему использования искусственного интеллекта в педагогической деятельности? 12. Если да, то какие аспекты вам наиболее интересны?

Для магистрантов, которые обучаются на английском языке, анкета была переведена на английский язык.

В рамках исследования мы попытались сравнить два взгляда на одни и те же вопросы магистрантов-иностранцев и магистрантов из Республики Беларусь. Всего в опросе приняли участие 80 человек из обеих стран.

На первый вопрос анкеты: «Используете ли вы искусственный интеллект в учебной или профессиональной деятельности?» (рисунок 1) в русскоязычной и англоязычной группах пункты «нет, и не планирую» выбрали только по 2,9% магистрантов; в англоязычной группе один магистрант выбрал вариант «нет, но планирую попробовать». Активно используют возможности искусственного интеллекта среди магистрантов-белорусов – 38,2%; иногда – 58,8%. Среди китайских магистрантов более уверенных пользователей ИИ оказалось больше: активно – 45,7%; редко – 48,6%. Результаты более успешного использования ИИ китайскими магистрантами можно подтвердить и последними опубликованными данными, которые говорят, что «с 2025 года все школы китайской столицы введут уроки искусственного интеллекта – от начальной школы до старших классов. Пока в большинстве странах обсуждают, можно ли использовать ChatGPT на уроках, Пекин уже делает ИИ частью учебной программы» [8].

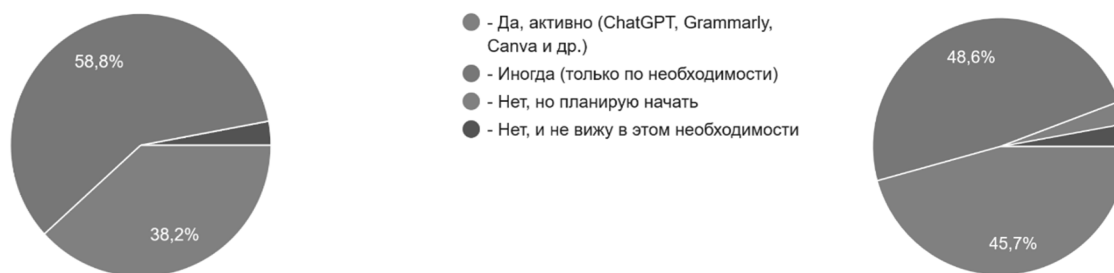


Рисунок 1. – Результаты вопроса «Используете ли вы искусственный интеллект в учебной или профессиональной деятельности?» (РБ / КНР)

Полученные результаты подтвердили ответ и на второй вопрос анкеты (рисунок 2), где мы уточняли, как магистранты оценивают уровень осведомленности педагогов о возможностях ИИ в образовательной среде. Китайские магистранты считают, что уровень использования ИИ (а также умение использовать) гораздо выше в педагогической среде Китая (54,3%), чем магистранты-белорусы (только 17,6%). При этом белорусские магистранты полагают, что средний уровень умения использовать возможности ИИ имеют почти 56% педагогов; китайцы полагают, что средний уровень у 33%. Низкий же уровень у белорусских педагогов – 21%, у китайских наполовину меньше – 8,6%.

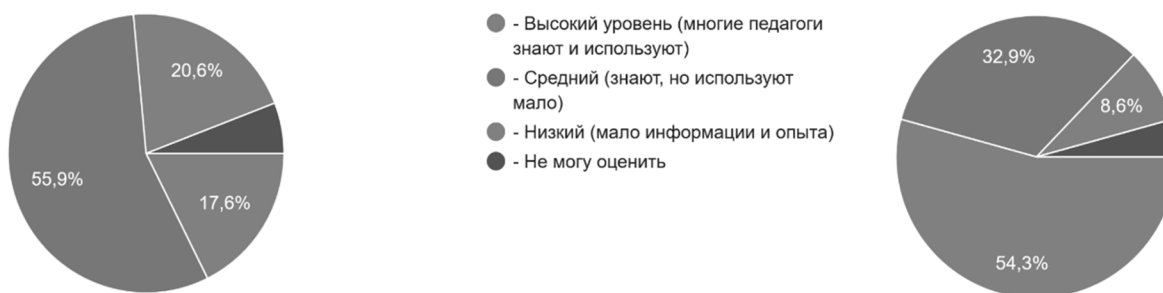


Рисунок 2. – Результаты вопроса «Как вы оцениваете уровень осведомленности педагогов о возможностях ИИ в образовательной среде?» (РБ / КНР)

При ответе на вопрос «Какие преимущества использования ИИ в педагогической деятельности вы видите?» (рисунок 3), обе группы магистрантов видят обширные возможности использования ИИ:

- для автоматизации рутинных задач (например, проверка тестов, эссе): белорусы – 58,8%; китайцы – 28,6%;
- увеличения доступности образовательных ресурсов (персонализированные обучающие платформы, перевод с помощью доступность для учащихся с ограниченными возможностями; автоматизированное создание контента; виртуальные репетиторы и чат-боты): белорусы – 35,3%; китайцы – 52,9%.

Белорусские магистранты практически не видят преимуществ по использованию ИИ для персонализации обучения (например, адаптивные обучающие платформы; рекомендации контента на основе ИИ; персонализированные системы обратной связи; индивидуальные графики обучения) – 5,9%, в отличие от китайских коллег – 18,6%.

При этом ни один магистрант в обеих группах не выбрал ответ «не вижу преимуществ», что свидетельствует о том, что ИИ представляет интерес даже для такой категории магистрантов педагогов обеих стран, у которых пока еще нет знаний в данной области.

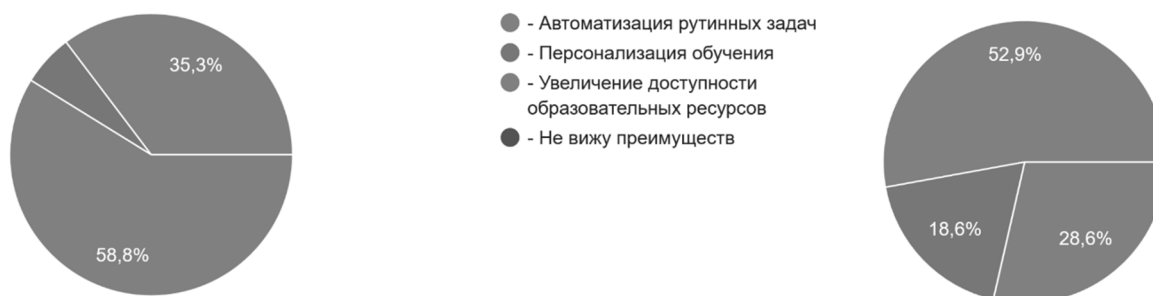


Рисунок 3. – Результаты вопроса «Какие преимущества использования ИИ в педагогической деятельности вы видите?» (РБ / КНР)

Также мы попросили магистрантов выделить ключевые моменты, которые помогают персонализировать образовательный процесс (рисунок 4). Это были такие возможности, как (для РБ и КНР соответственно): анализ данных для выявления слабых мест (50% и 29,4%); подбор индивидуальных материалов (41,2% и 15,7%); мониторинг успеваемости и рекомендации (26,5% и 31,4%).

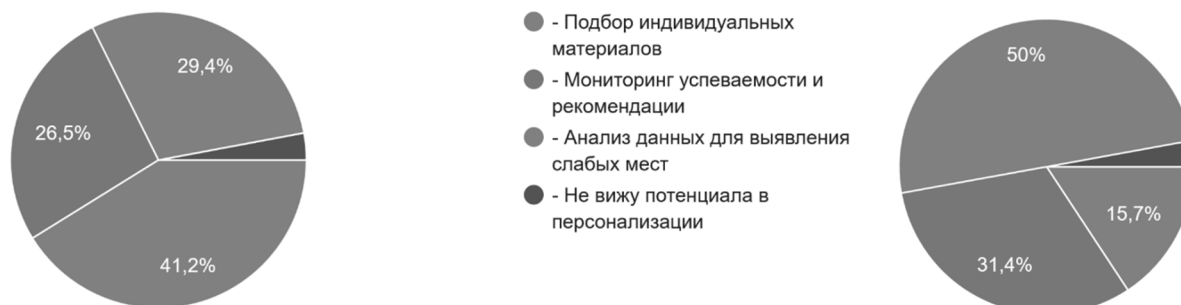


Рисунок 4. – Результаты вопроса «Как ИИ может помочь персонализировать обучение студентов?» (РБ / КНР)

При ответе на вопрос, сможет ли ИИ заменить педагога в каких-либо аспектах обучения, мнения обеих групп практически совпало. В белорусской группе 17,6% магистрантов считают, что это действительно может произойти, в китайской группе – 20%. Считают, что это не произойдет ни при каких условиях, 41% белорусских магистрантов и 51,4% магистрантов из КНР.

Более существенные различия наблюдаются по пункту «частично, в рутинных аспектах». 38% белорусских магистрантов считают возможным сделать из искусственного интеллекта персонального ассистента, который будет помогать в технических (рутинных) процедурах; такого же мнения придерживается 25,7% китайских магистрантов.

При ответе на вопрос про трудности при использовании инструментов ИИ 71% белорусов и 50% китайцев ответили, что никаких трудностей не испытывают. 5,9% белорусских магистрантов и почти 23% магистрантов из КНР отметили технические трудности, препятствующие им использовать данные сервисы. И четверть обеих групп отметили, что им просто не хватает навыков по использованию ИИ (23,5% и 25,7%).

Обе группы магистрантов выделили те навыки, которые необходимо развивать педагогам для эффективного использования ИИ в своей работе (рисунок 5). Для белорусских магистрантов самым значимым для развития навыком стала техническая грамотность (38,2%), китайские магистранты отметили как более важный навык умение работать с данными (41,4%). Навыки критического мышления (17,6% и 15,7%) и коммуникативные умения для интеграции ИИ (14,7% и 21,4%) получили примерно одинаковый процент выбора в обеих группах.

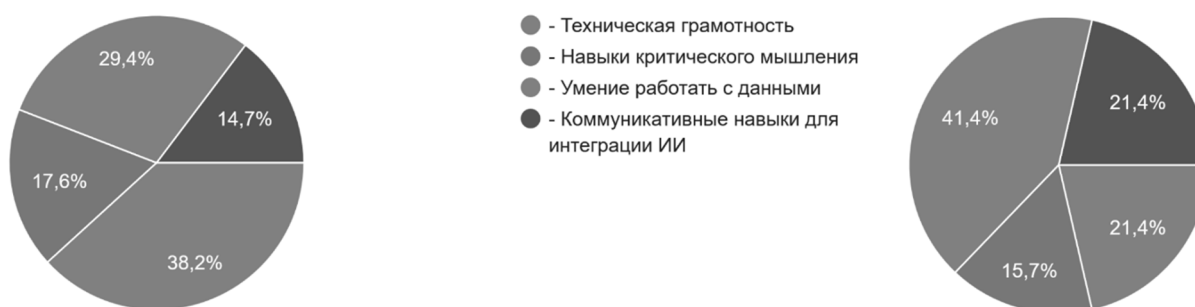


Рисунок 5. – Результаты вопроса «Какие навыки необходимо развивать педагогам для эффективного использования ИИ в своей работе?» (РБ / КНР)

Данные результаты подтвердились и в следующем вопросе (рисунок 6), в котором магистранты должны были указать необходимые условия внедрения ИИ в образовательный процесс. Именно пункт про повышение цифровой грамотности стал лидером в обеих группах (38,2% и 40%).

При этом обе группы магистрантов также были опрошены по поводу этических аспектов использования искусственного интеллекта в сфере образования. 38,3% опрошенных среди белорусских магистрантов и 28,6% среди магистрантов-китайцев считают, что искусственный интеллект совершенно безопасен при правильном использовании. Одинаковый процент (20,6% и 20%) магистрантов в обеих группах были обеспокоены тем, что возможно снижение роли педагога при использовании ИИ.

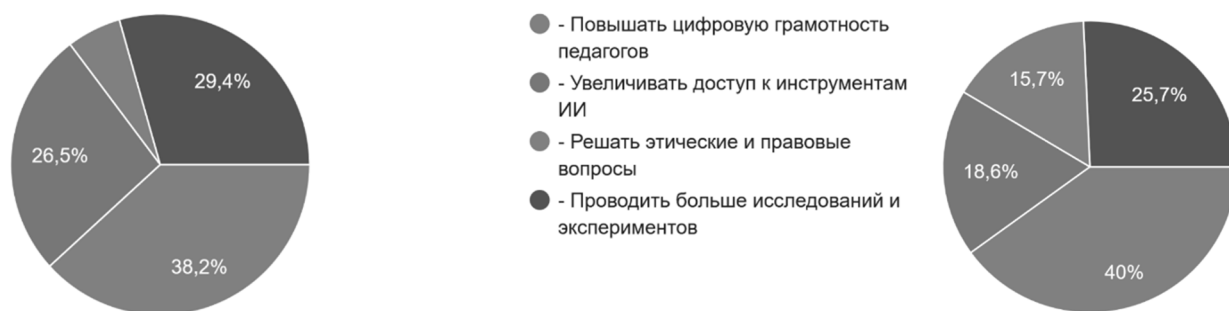


Рисунок 6. – Результаты вопроса «Что необходимо сделать, чтобы внедрение ИИ в образование было более успешным?» (РБ / КНР)

Вопросы конфиденциальности личных данных волновали 17,6% белорусских магистрантов и вдвое большее количество китайских магистрантов – 44,3%.

Также опрос выявил потребность в изучении искусственного интеллекта для магистрантов – 85,3% и 87,1%.

Магистранты указали и аспекты, которые были бы для них наиболее интересны для изучения. В основном это практическое применение ИИ в учебной деятельности (54,5% и 45,7%) и технические возможности и инструменты ИИ (36,4% и 52,9%). Эти вопросы обязательно будут включены при разработке учебных программ для всех специальностей магистратуры педагогического факультета.

Заключение. В качестве вывода хочется отметить, что проведенное исследование показало, активную заинтересованность магистрантов педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы возможностями искусственного интеллекта в образовательной деятельности. При этом были установлены и некоторые различия между китайской и белорусской группами. Китайские магистранты демонстрируют более высокий уровень вовлеченности в использование ИИ (45,7% активно используют) по сравнению с белорусскими (38,2%), а также чаще отмечают преимущества ИИ в персонализации обучения и доступности образовательных ресурсов. Белорусские магистранты, напротив, больше акцентируют внимание на автоматизации рутинных задач. При этом обе группы сходятся во мнении, что ИИ может частично заменить педагога в рутинных аспектах, но не способен полностью заменить человеческий фактор. Китайские магистранты чаще выражают обеспокоенность вопросами конфиденциальности данных (44,3%), тогда как белорусские больше сосредоточены на технической грамотности (38,2%), как ключевом навыке для работы с ИИ. Обе группы выразили заинтересованность в дальнейшем изучении ИИ, особенно в практическом применении и технических аспектах, что подчеркивает необходимость адаптации учебных программ для развития цифровой компетентности педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буслова Н.С. К вопросу об изучении основ искусственного интеллекта // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 17. – С. 287–291.
2. Бэкман Е.В. Развитие информационной компетенции студентов педагогических специальностей средствами эвристического диалога // Pedagogika [Педагогическое образование]. – 2022. – № 6. – С. 86–89.
3. Лапенко М.В., Шестакова Л.Г. Формирование умений бакалавров в области машинного обучения и интеллектуального анализа данных // Уч. записки Забайк. гос. ун-та. – 2024. – № 3. – С. 17–26. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-3-17-26
4. Зибров В.А., Зиброва К.В. Использование технологий, основанных на искусственном интеллекте, в преподавании иностранного языка в образовательной организации среднего профессионального образования // Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 3. – С. 40–47. DOI: 10.24158/spp.2024.3.4
5. Раицкая Л.К., Ламбовска М.Р. Перспективы применения ChatGPT для высшего образования: обзор международных исследований // ИТС. – 2024. – Т. 28, № 1. – URL: <https://clck.ru/3GiaGo> (дата обращения: 03.03.2025).
6. Четверикова Т.Ю. Использование компьютерного зрения при обучении будущих дефектологов дактильной речи // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. – 2024. – № 4(45). – С. 226–230. DOI: 10.36809/2309-9380-2024-45-226-230
7. Захарова И.В., Тренина Е.В. Педагогические эффекты реализации технологии образовательной робототехники в работе с младшими школьниками // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2024. – Т. 13, № 1(49). – С. 16–25. DOI: 10.18500/2304-9790-2024-13-4-16-25
8. Mackenzie Ferguson. Beijing Launches AI Education for Kids: Ready to Shape the Future [Электронный ресурс] // OpenTools. – 2023. – URL: <https://sul.su/omL6> (дата обращения: 03.03.2025).

Поступила 20.03.2025

POSSIBILITIES OF STUDYING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE TRAINING OF MASTERS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

A. BEKMAN

(Yanka Kupala State University of Grodno)

The article explores the opportunities and prospects of using artificial intelligence (AI) in educational activities, with a focus on master's programs at the Faculty of Pedagogy of Yanka Kupala State University of Grodno. The study examines key AI technologies, including machine learning, deep learning, natural language processing, computer vision, and robotics, as well as their potential applications in the educational process. A comparative analysis of the awareness and use of AI among master's students from Belarus and China was conducted, revealing significant differences in the perception and implementation of these technologies. The results of the study highlight the need to integrate AI into educational programs, which can enhance the quality of education and prepare specialists for the challenges of the digital era. Particular attention is paid to the ethical aspects of AI application, including issues of confidentiality, transparency, and accountability. The article provides recommendations for adapting educational strategies to effectively utilize AI in pedagogical practice.

Keywords: artificial intelligence (AI), digital literacy, personalization of learning, automation of educational processes, ethical aspects of AI, master's degree, educational technologies, information competence.

УДК 001.1+37.01+338.24

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-52-55

**ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ПОСТРОЕНИЯ ИННОВАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Д.В. КРАВЧЕНКО

(Институт философии Национальной академии наук Беларуси, Минск)
ORCID <https://orcid.org/0009-0006-8539-2753>

Рассматриваются философско-методологические основания построения инновационно-образовательного процесса в современном инновационном университете. Особое внимание уделяется двум ключевым аспектам: построению инновационной инфраструктуры, основанной на цикле создания инновации, и внедрению стартап-технологии как новой формы образовательной деятельности. Инновационная инфраструктура и стартап-технология рассматриваются как взаимосвязанные компоненты, позволяющие осуществить модернизацию классического университета и перейти на новый этап развития, отвечающий вызовам современного общества.

Ключевые слова: инновационно-образовательный процесс, инновационный университет, стартап-технология, инфраструктура, цикл создания инновации, модернизация университета.

Введение. Современный этап развития информационного общества обусловливается множеством взаимосвязанных факторов, включая технологические, экономические, социальные и культурные. Особое значение приобретают развитие информационных и инновационных технологий в глобальном научно-техническом пространстве, переход к экономике знаний, развитие новых бизнес-моделей, трансформация форматов коммуникации, изменение культурных норм и ценностей и др. Данные факторы формируют новые реалии, в которых информация и инновационное знание становятся основными ресурсами, определяющими развитие общества. В условиях стремительных изменений, вызванных вышеперечисленными факторами, белорусское общество сталкивается с вызовами, требующими адаптации и трансформации существующих социальных институтов. Ответом на данные вызовы станут принципиальные изменения в структурах образования, здравоохранения, науки, бизнеса и др.

На этапе инновационного развития общества центры производства знаний (образование и наука) должны быть трансформированы в ключевые точки роста, способные не только создавать потенциал для своего собственного развития, но и оказывать значительное влияние на все сферы общества: политическую, экономическую, социальную и духовную, посредством подготовленных специалистов/ученых, а также произведенного «капитала» знаний и инноваций. Поэтому указанные институты, являясь катализаторами дальнейших трансформаций общества, требуют модернизации с опорой на инновационные подходы и современные технологии.

Одним из ключевых направлений модернизации является внедрение инновационно-ориентированной деятельности, выступающей регулятором образования в высших учебных заведениях, что предполагает проектирования новой формы университетской образовательной системы. Образовательная деятельность, основывающаяся на инновациях, требует интеграции не только внутринаучных, но и социокультурных компонентов. Инновации, как известно, представляют собой внедренные новшества в экономическую деятельность, а также их коммерциализацию. Поэтому для реализации инновационной деятельности в рамках университета необходимым условием является построение инновационной образовательной инфраструктуры, способной реализовать полноценный цикл создания инновации. Помимо этого, также требуется трансформация образовательной парадигмы в направлении большей практикоориентированности, гуманизации и субъективизации, а также внедрение новой методологии ведения инновационно-образовательной деятельности, реализующейся на базе построенной инфраструктуры.

Таким образом, *цель данного исследования* заключается в разработке философско-методологических оснований проектирования инфраструктуры инновационного университета и внедрения стартап-технологии как новой формы образовательной деятельности в соответствии с новыми ценностно-смысловыми приоритетами современного белорусского общества.

Основная часть. Одним из оснований трансформации классического университета выступает модернизация его инфраструктуры, реализуемая посредством реструктуризации. Процесс реструктуризации заключается в сохранении конструктивных существующих компонентов классического университета, осуществляющих поддержку научно-исследовательской и образовательной деятельности, и приращении новых элементов, необходимых для ведения инновационной и бизнес-деятельности наравне с научной и образовательной, позволяющих студенту принять статус субъекта деятельности, создать условия и возможности для раскрытия своего творческого начала в инновационно-образовательной экосистеме вуза.

Онтологией проектирования инфраструктуры инновационно-образовательной экосистемы выступает цикл создания инновации. Данный цикл представляет собой упорядоченную последовательность стадий, где каждая стадия представляет организацию и управление взаимодействием между субъектом инновационно-образовательной деятельности и метасубъектом, в качестве которого выступает инновационно-образовательная экосистема. Выстраиваемая инновационная инфраструктура, на основе которой возможно реализовать полноценный цикл создания инновации, включает в себя образовательную, исследовательскую и материально-техническую

поддержку стадий цикла, находящую свое выражение в новых образовательных дисциплинах, необходимых структурных элементах, а также алгоритмах производства ключевого продукта на каждой стадии [1]. Рассмотрим цикл создания инновации и его стадии более подробно.

1. *Стадия зарождения* представляет собой начальный этап, где осуществляется выявление потребностей и проблем общества, которые требуют решения, формируются идеи и концепции – основы будущей инновации. Ключевым продуктом данной стадии становится идея будущей инновации, а также ее инициация. Инфраструктура университета для реализации данной стадии должна включать в себя образовательные дисциплины (например, основы инновационной деятельности, основы маркетинговых исследований и др.), а также структурные подразделения (отделы, центры), осуществляющие экспертные и консультационные функции.

2. *Изобретательская стадия*. На данной стадии идея развивается в конкретные изобретения. Ключевым продуктом данной стадии становится новация, созданная субъектами инновационно-образовательной деятельности. Инфраструктура данной стадии включает в себя такие ключевые дисциплины, как: теория решения изобретательских задач; основы научной деятельности; технология написания научного текста; основы маркетинга и др. Кроме того, необходимо дополнение существующей инфраструктуры университета, обеспечивающей классическую научную деятельность, студенческими научно-исследовательскими лабораториями, технопарками, центрами коллективного пользования, вспомогательными службами и др.

3. На *правовой стадии* осуществляется процесс защиты интеллектуальной собственности, включающий в себя патентование изобретений и разработок. Ключевым продуктом данной стадии является патент. На данной стадии возможно оформление статуса юридического лица. Инфраструктура данной стадии предполагает внедрение образовательной поддержки в виде дисциплин: основы патентования, юридические основы инновационной деятельности и др., а также создание центра организации и сопровождения инновационной деятельности и юридического отдела.

4. *Стадия прототипирования*. Здесь реализуется процесс создания и тестирования прототипа. Необходимой инфраструктурой для осуществления данной деятельности являются: отдел организации и сопровождения инновационной деятельности; консалтинговые структуры; центры коллективного пользования; научно-исследовательские и промышленные лаборатории, оснащенные современными 3D-принтерами; частные компании, осуществляющие деятельность по созданию прототипов и др. Образовательная поддержка, оказываемая на данном этапе, включает в себя основы инженерной деятельности, а также основы проектирования и конструирования.

5. *Расчетно-экономическая стадия*. Сущность данной стадии заключается в проведении расширенных маркетинговых исследований и составлении бизнес-плана. Образовательная поддержка, оказываемая субъектам инновационной деятельности, заключается во внедрении таких дисциплин, как основы бизнес-планирования и основы экономической деятельности. Процесс бизнес-планирования заключается в определении целей бизнеса и путей их достижения при помощи выработки программ адаптивного функционирования. Инфраструктура, необходимая для организации данной стадии, включает в себя: отдел экономической поддержки инновационной деятельности; частные компании, осуществляющие бизнес-планирование; консалтинговые структуры и др.

6. *Финансово-инвестиционная стадия*. На стадии осуществляется процесс привлечения инвестиций для реализации разработанных инноваций. Образовательная поддержка на данной стадии заключается в проведении подготовки субъектов инновационно-образовательной деятельности к презентации своего проекта на различных мероприятиях инновационных проектов, где присутствуют представители производственной и бизнес-сферы. Такая подготовка осуществляется посредством образовательных кейсов. Необходимой инфраструктурой для реализации инвестиционной стадии является создание инвестиционных площадок, например, промышленных площадок и цифровых площадок для краудфандинга. Краудфандинг инновационных проектов представляет собой «использование небольших сумм капитала большого числа людей для финансирования нового коммерческого предприятия» [2]. Помимо этого, в инфраструктуре университета необходимо создать территорию с особым режимом ведения бизнеса, например, территория опережающего социально-экономического развития (ТОСЭР). На такой территории действуют различные преференции для субъектов инновационно-предпринимательской деятельности. Например, такая зона создана в Великом камне и ПВТ Республики Беларусь¹. Необходимыми инфраструктурными элементами также являются бизнес-акселераторы и технопарк.

7. *Опытно-конструкторская стадия* – стадия создания опытного образца (партии) посредством проведения опытно-конструкторской работы (ОКР). Инфраструктура этой стадии охватывает следующие элементы: компании, специализация которых заключается на проведении ОКР на заказ; лаборатории; конструкторские бюро и др. Каждый из данных элементов осуществляет деятельность по изготовлению опытного образца (партии). После создания опытного образца проводится перерасчет себестоимости производства продукта и новые маркетинговые исследования, при необходимости осуществляется корректировка бизнес-плана.

8. *Промышленная стадия*. Данная стадия позволяет субъектам инновационно-образовательной деятельности организовать собственный бизнес и приступить к массовому производству. Образовательная поддержка промышленной стадии заключается во введении такой дисциплины, как основы организации и управления производством. Инфраструктурными элементами на данной стадии являются отделы организации и эксплуа-

¹ ПВТ сегодня // НН. Tech Park Belarus. – URL: <https://www.park.by/> (дата обращения: 07.02.2025).

тации производства, которые будут осуществлять поддержку субъектов в производственной сфере. Сам процесс производства может быть организован как субъектом непосредственно, так и при помощи *fabless*-модели. При такой модели организации бизнеса инновационная компания осуществляет поиск предприятия-изготовителя, которое вместо компании-разработчика будет производить продукцию.

9. *Стадия масштабирования* является заключительной стадией цикла, на которой осуществляется наращивании производственных мощностей и расширении зоны внедрения инновации на более широкий рынок. Следующим шагом становится переход на первую стадию с выбором иной проблемы для разработки. Таким образом реализуется непрерывный процесс саморазвития субъекта инновационно-образовательной деятельности и, соответственно, принцип «образование на всю жизнь».

Цикл создания инноваций, лежащий в основе инновационной инфраструктуры, является общей методологией производства продукта, который отвечает за инновационную составляющую инновационно-образовательной деятельности. Образовательная составляющая реализуется посредством конкретной формы инновационной деятельности в виде стартап-технологии. Внедрение данной технологии позволяет осуществить практикоориентированное образование через организацию временного объединения субъектов инновационно-образовательной деятельности, созданную с целью разработки инновационного продукта и его коммерциализации.

Термин «стартап» впервые появился в 1973 г. в журнале *Forbes*, а затем был упомянут в 1977 г. в журнале *BusinessWeek*. На сегодня не существует общепринятого определения стартапа. Обычно под стартапом понимают компанию, сталкивающуюся с высокими коммерческими рисками и значительной прибылью в случае успеха. Наиболее точное определение данного феномена, по нашему мнению, дал профессор Стэнфордского университета С. Бланк. Согласно его исследованию, стартап – это «временная организация, созданная для поиска бизнес-модели, которая является повторяемой и масштабируемой» [3].

В нашем исследовании под стартапом понимается временное объединение субъектов инновационно-образовательной деятельности, созданное для реализации процесса образования в университете и проведения научно-исследовательской работы в процессе разработки инновационного продукта и его коммерциализации посредством создания бизнеса.

Внедрение стартапа в инновационно-образовательный процесс современного университета предполагает как участие студентов, так и возможность привлечения выпускников вуза в процесс создания проекта. Студент может выступать как в роли учредителя стартапа, так и его участником. Участие в стартапе – будь то в роли его учредителя или члена команды – способствует формированию уникальных специалистов с набором современных компетенций, востребованных небольшими компаниями и крупными предприятиями.

Применение стартап-технологии в образовании позволяет реализовать его субъектно-ориентированный принцип. Участники сформированной команды стартапа в инновационно-образовательном процессе не просто выполняют отдельные задачи, порученные руководством, как в традиционном научно-исследовательском процессе, но активно участвуют в развитии проекта, принимая на себя ответственность за его разработку. Участники стартапа проводят полноценные исследования в своей области, используя методический инструментарий и применяя теоретические знания, полученные в рамках образовательной поддержки инновационного цикла. Такой формат деятельности позволяет им принять статус субъекта инновационно-образовательной деятельности.

Создание инновационного продукта на этапах стартапа реализует практикоориентированный принцип образовательной деятельности, выступая в качестве выпускной квалификационной работы (ВКР) субъекта инновационно-образовательной деятельности.

Необходимо отметить важность методологии оценки стартап-деятельности как ВКР, обладающей четко определенными критериями. Современный университет выступает в роли мнимого «заказчика» проекта, что позволяет модернизировать классическую дипломную форму оценки уровня образования, которая сегодня недостаточно эффективна из-за большого количества типовых повторяющихся заданий с минимальным количеством отличий в исходных условиях, а также применения сторонних инструментов, например GPT и др. В этом контексте инновационный университет разрабатывает набор референтных требований к структуре и содержанию итоговой документации, определяя критерии приемки работ.

На этапе проведения квалификационной оценки субъектами инновационно-образовательной деятельности подготавливается общий документ, в котором отражен «отчет» об осуществленном рабочем инновационно-образовательном процессе. Отчет должен содержать полное описание этапов, которые прошла команда участников-субъектов инновационно-образовательной деятельности, а также трудности, с которыми они столкнулись в процессе разработки инновационного продукта стартапа. Соответственно при подготовке отчета необходимым условием является учет референтных требований, выдвинуты университетом в качестве «заказчика».

Базисным набором документации, включаемой в отчет, являются: маркетинговый анализ, научно-исследовательская составляющая, технологическая документация, бизнес-план и бизнес-модель, общая стратегия развития стартапа, финансовая составляющая и др. Наряду с этим указываются применяемые инструменты и методы, предоставляются описание и анализ учебной и научной литературы, которые были использованы в ходе стартап-деятельности. Формируя данный отчет, студенты в качестве самостоятельных субъектов инновационно-образовательной деятельности реализуют возможность отобразить итоговый результат своей деятельности, включая проделанную ими работу, ошибочные и ложные предположения, методологию исследований и др.

Основой полагаемой нами новой формы образовательной деятельности в виде стартап-технологии выступает последовательность стадий, органично коррелируемая с циклом инновационной деятельности, лежащим

в основе инновационной инфраструктуры. Процесс зарождения и развития стартапа представляется в виде роста биологического растения и подразделяется на пять основных стадий: посевная стадия, стадия запуска, стадия роста, расширения и заключительная стадия «выхода» [4]. Прохождение данных стадий в процессе инновационно-образовательной деятельности позволит осуществить формирование и развитие культуротворческой личности, подготовить специалиста с необходимыми компетенциями, а также обеспечить производство, внедрение и коммерциализацию инноваций.

Заключение. Таким образом, основаниями построения инновационно-образовательного процесса в современном инновационном университете выступают следующие взаимосвязанные компоненты – инновационная инфраструктура и стартап-технология.

Онтологией построения инновационной инфраструктуры выступает цикл создания инновации, который включает в себя последовательные стадии: стадию зарождения; изобретательскую стадию; правовую стадию; стадию прототипирования; расчетно-экономическую стадию; финансово-инвестиционную стадию; опытно-конструкторскую стадию; промышленную стадию; стадию масштабирования. Реализация такой инфраструктуры требует образовательной, исследовательской, инженерной, вспомогательной и материально-технической поддержки на каждой стадии цикла, что находит свое отражение в новых образовательных дисциплинах, необходимых структурных элементах, а также алгоритмах производства ключевого продукта.

Внедрение стартап-технологии в качестве конкретной формы инновационно-образовательной деятельности реализуются посредством следующих положений: 1) формирование команды субъектов образования с различными профильными специальностями для разработки практикоориентированного проекта, направленного на решение реальных проблем; 2) предоставление возможности прохождения полного цикла разработки, внедрения и коммерциализации инновации на базе созданной инновационной инфраструктуры; 3) создание среды, обеспечивающей возможность получения всесторонней поддержки субъектами инновационно-образовательной деятельности, благодаря чему осуществляется плавное и последовательное погружение субъектов в данную сферу деятельности и нивелируются ее негативные риски; 4) обеспечение возможности выработки актуальных знаний изучаемых отраслей и формирования инновационных компетенций субъектами инновационно-образовательной деятельности в процессе работы над проектом; 5) выстраивание равновесной иерархии внутри сформированных команд, что позволит каждому участнику стартапа досконально изучить процесс создания и внедрения продукта и сформировать нужные инновационные компетенции вне зависимости от выбранной профессиональной специальности.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что внедрение инновационной инфраструктуры, основанной на инновационном цикле, а также стартап-технологии в качестве новой формы образовательной деятельности, позволят осуществить модернизацию существующих университетов, функционирующих по классической образовательной парадигме, в направлении соответствия современному этапу развития белорусского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кравченко Д.В., Старжинский В.П. Гуманизм и современный университет // Гуманизм и современность: материалы Междунар. науч. конф. / 27 марта 2025 г. (Минск) / Ин-т философии НАН Беларуси; редкол.: А.А. Лазаревич (пред.) [и др.]. – Минск, 2025. – С. 89–93.
2. Аскеров А.А., Дубина И.Н., Сагиева Р.К. Краудплатформы как альтернативный источник финансирования инновационных проектов // Экономика. Профессия. Бизнес. – 2019. – № 1. – С. 5–11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kraudplatformy-kak-alternativnyy-istochnik-finansirovaniya-innovatsionnyh-proektov> (дата обращения: 07.02.2025).
3. Бланк С., Дорф Б. Стартап: настольная книга основателя: [пошаговое руководство по построению великой компании с нуля: пер. с англ.]. – М.: Альпина Паблишер, 2013. – 614 с.
4. Sohl J.E. The US angel and venture capital market: Recent trends and developments I // Journal of Private Equity. – 2003. – Vol. 6, № 2. – P. 7–17.

Поступила 11.04.2025

PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR CONSTRUCTING AN INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESS IN A MODERN UNIVERSITY

D. KRAVTCHENKO

(Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Belarus, Minsk)

This article examines the philosophical and methodological foundations of building an innovative educational process in a modern innovative university. The main focus is on two key aspects: building an innovative infrastructure based on the innovation creation cycle and introducing startup technologies as a new form of educational activity. Innovative infrastructure and startup technology are considered as interconnected components that allow for the modernization of a classical university and the transition to a new stage of development that meets the challenges of modern society.

Keywords: innovative educational process, innovative university, startup technology, infrastructure, innovation creation cycle, university modernization.

УДК 37.02:519.85

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-56-62

**ПРИЛОЖЕНИЯ, РАЗРАБОТАННЫЕ В СИСТЕМАХ КОМПЬЮТЕРНОЙ АЛГЕБРЫ:
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*канд. пед. наук, доц. А.П. МАТЕЛЕНОК, канд. пед. наук, доц. В.С. ВАКУЛЬЧИК,
Т.И. ЗАВИСТОВСКАЯ*

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

Представлены разработка и проектирование методических аспектов применения приложений, разработанных в системах компьютерной алгебры (СКА). Изложена поэтапная методика включения СКА в практику обучения математике и информатике. Выделены конкретные методические средства оргуправленческой деятельности преподавателя по обучению эффективному использованию студентами СКА для решения учебных задач и задач прикладного характера. Проведена конкретизация выделенных методических аспектов реализации применения СКА на примерах организации познавательной деятельности студентов в процессе решения отдельных профессионально ориентированных задач.

Ключевые слова: *системы компьютерной алгебры, методика включения СКА в практику обучения математике и информатике, профессионально ориентированные задачи.*

Введение. Последние десятилетия функционирования современной системы образования характеризуются существенным влиянием на него глобального информационного пространства, информационных технологий (ИТ). Данный факт потребовал и повлек за собой необходимость переосмысления приоритетов образования, изменения содержания образования, методических форм, средств, методов в обучении студентов по всем направлениям их профессиональной подготовки. Необходимость и целесообразность использования информационных технологий в обучении (в т.ч. в обучении математике) неоднократно выделялась в исследованиях И.К. Асмыковича, О.И. Агаповой, Н.В. Бровки, С.М. Ганесовой, Г.Р. Громова, Г.Д. Глейзера, Е.И. Гужвенко, А.П. Ершовой, В.В. Казаченка, Т.В. Капустиной, И.А. Новик, И.В. Роберт и др. В этой связи отдельно выделим работы и исследования Н.В. Бровки [2], Л.А. Альсевич, С.А. Мазаника и др. [3], А.А. Черняка, Ж.А. Черняк [4], E.G. Makarov [7], F. Bianco, E. D. Pezzo [8].

Ретроспективный анализ соответствующих исследований и работ в выделенной области дает основание утверждать, что большинство ученых и преподавателей руководствуются в вопросах применения ИТ принципом целесообразности. Они пропагандируют разумное сочетание традиционных форм и методов обучения математике с применением ИТ и, в частности, выступают за аргументированное применение программных продуктов систем компьютерной алгебры (СКА). Указанный факт детерминирует в обучении на технических специальностях на частнодидактическом уровне выявление и разработку научно-теоретических основ такого обучения для создания предпосылок и педагогических условий, оптимально эффективных для его реализации. Соответствующие методические разработки необходимы для функционирования разумной, научно обоснованной компьютеризации образовательного процесса. Важно, чтобы она стала одним из существенных активизирующих факторов подготовки будущих специалистов технического профиля, обеспечивающих формирование у них коммуникативных способностей и возможностей применения современных средств ИТ и в т.ч. СКА в профессиональной деятельности.

Основная часть. В монографии [1] представлен один из возможных методических подходов решения названной проблемы. Теоретико-экспериментальные исследования, многолетняя практика обучения математике на технических специальностях явились для А.П. Мателенок основанием создания авторской разработки и выделения в качестве важного компонента УМК нового поколения «Приложения, разработанные в системах компьютерной алгебры». В названных приложениях обучение математике студентов технических специальностей осуществляется с помощью программных средств Maple, Mathcad, Matlab, а также MS Excel, SPSS. При учете всех теоретически обоснованных технологических и дидактических требований к созданию «Приложений, разработанных в системах компьютерной алгебры» они становятся активизирующим и действенным современным методическим средством на всех этапах проектирования, организации и осуществления обучения математике на технических специальностях.

Важная методическая роль влияния приложений и ИТ в целом на ход реализации обучения математике студентов отмечена многими исследователями. Так, при разработке и проектировании процесса обучения математическому анализу студентов математических специальностей на основе интеграции его теории и практики обучения под руководством Н.В. Бровки создано пособие «Система тестов по математике и информатике на базе пакета Mathcad 2000» [2].

В учебное пособие, созданное под авторством Л.А. Альсевич, С.А. Мазаника и др., включены примеры решения задач для контрольных и лабораторных занятий, тестовые задания по отдельным темам курса с использованием программных средств пакета Mathcad [3]. По мнению авторов практикума «Дифференциальные уравнения», «использование таких пакетов на практических занятиях позволяет не только находить аналитические

или численные решения, но и осуществить визуализацию полученных результатов, что облегчает восприятие студентами материала, дает возможность на занятиях рассмотреть гораздо больше примеров, больше времени уделить качественному анализу получаемых результатов» [3, с. 4].

Благоприятные методические условия для применения в самостоятельной работе студентов создаются в учебном пособии А.А. Черняка и Ж.А. Черняк [4]. В нем представлены авторские разработки лабораторных занятий с использованием СКА Mathcad. В учебном пособии содержатся возможности алгоритмизированного применения многоступенчатого тестирования математических знаний студентов и их практических навыков.

Как свидетельствует многолетний педагогический опыт применения программных средств Maple, Mathcad, Matlab, а также MS Excel, SPSS в учебном процессе, современные системы компьютерной математики позволяют использовать их потенциал и преимущества на аудиторных и внеаудиторных занятиях. При этом отпадает необходимость выполнения большого объема рутинных вычислительных преобразований. Тем самым появляется возможность для увеличения времени на решение профессионально ориентированных задач, обсуждения качественных характеристик полученных результатов, создаются преемственные связи между математикой, информатикой и численными методами.

Выделим компетенции, которые потенциально могут формироваться с помощью специализированных программных средств: использовать современные ИТ (в т.ч. приложения СКА) при разработке технологических процессов, при подготовке публикаций, докладов, отчетов; с их помощью эффективно выполнять обработку и анализ полученных результатов в проведенных научных исследованиях. Названные компетенции будут полезны студентам в их дальнейшей практической деятельности, при обучении естественнонаучным и профессиональным дисциплинам, таким как «Численные методы», «Информационные технологии в отрасли», «Физика», «Теоретическая механика», «Физическая химия» и др. При этом создаются условия для развития навыков самостоятельной деятельности студентов. Овладение студентами приложений СКА предоставляет им возможность сделать осознанный выбор из представленных программ. Все обозначенные выше аспекты обусловили выделение компонента «Приложения, разработанные в системах компьютерной алгебры» в структуре УМК нового поколения по математике [1] и потребовали разработки методики включения приложений в обучение математике на технических специальностях.

Следует отметить, что студенты-первокурсники владеют в основном только Microsoft Excel. Это создает определенные трудности и ограничивает возможность применения программных средств Maple, Mathcad, Matlab, а также SPSS в обучении математике на технических специальностях. Однако необходимость в применении средств СКА возникает уже, начиная с первого семестра, при решении задач, связанных с теорией матриц, систем линейных уравнений, с использованием дифференциального и интегрального исчисления и др. Особенно востребовано использование СКА для решения задач из «Фонда профессионально ориентированных задач» [1]. Методически целесообразно основное учебное время и основной акцент внимания студентов в процессе применения этого важного компонента УМК нового поколения выделять на составление математической модели таких задач, а реализацию рутинных вычислительных и аналитических преобразований во многих случаях выполнять с помощью «Приложений, разработанных в системах компьютерной алгебры».

В указанной связи возникла необходимость в разработке соответствующей методики включения приложений СКА, хотя бы на пропедевтическом уровне, позволяющей адаптировать отдельные элементы указанных программных средств к процессу изучения различных разделов математики. При таком методическом подходе создаются предпосылки для усиления мотивации студентов к изучению математики, для формирования у них способностей применения ИТ. Использование математического аппарата и специальных программных средств СКА для его реализации показывает будущим специалистам рациональные, «дешевые» в смысле временных затрат способы решения профессионально ориентированных и учебных задач. Студенты при этом формируют навыки технической культуры, расширяют источники получения знаний, овладевают соответствующей математической информацией.

Первая СКА, с которой знакомятся студенты, – программа Mathcad. Выбор программы был сделан в связи с тем, что у нее интуитивно понятный интерфейс, позволяющий легко вводить математические выражения в естественной нотации, что упрощает работу с формулами. Программа отличается многообразными вычислительными возможностями, охватывающими широкий спектр математических задач – от простых арифметических операций до сложных символьных вычислений. Отметим, что преподавателю высшей математики необходимо пропедевтически ознакомить студентов с основами этой программы и акцентировать их внимание на том, что приложения, размещенные в конце каждого модуля в учебно-методических комплексах ([9; 10 и др.]), содержат достаточно информации для успешной работы с Mathcad. В дальнейшем, уже при изучении модуля системы компьютерной алгебры в рамках дисциплины «Информатика», студенты изучат не только Mathcad, но и Maple и Matlab. В обучении курсу «Высшей математики» важно продолжать работу студентов с этими программами и тем самым развивать их навыки при работе со специальными программами, которые могут пригодиться в будущей профессиональной деятельности. Эксперимент показывает, что изучение предложенных СКА, а также предварительное введение основ знаний работы с ними с первых недель в университете не только значительно укрепляют позиции высшей математики и информатики при изучении различных тем, позволяя реализоваться принципу пролонгации, но и способствуют успешному формированию навыков математического моделирования.

Приведем пример лабораторной работы по «Информатике», на которой студенты формируют навыки применения СКА при решении задач высшей математики. Некоторые лабораторные работы даются с образцами решения, чтобы студенты освоились с работой в программе Maple и научились вводить данные; другие – должны быть выполнены в полном объеме самостоятельно. Задания выбираются таким образом, чтобы студенты могли рассмотреть различные задания, изучить, как изменение коэффициентов влияет на итоговый результат. Представим результат выполнения лабораторной работы по теме «Функции нескольких переменных» (рисунок 1).

1.Вычислить значение предела.
`restart;`

$$a := \frac{(x+y)^2 - 2 \cdot (x+y)}{\sqrt{(x+y)^2 + 6 \cdot (x+y)} + 1};$$

$$\frac{(x+y)^2 - 2x - 2y}{\sqrt{x^2 + 2xy + y^2 + 6x + 6y} + 1}$$

`limit(limit(a, x = ∞), y = ∞);`

$$\infty$$

2.Найти частные производные для заданной функции.
`restart;`

$$u := \left(\ln(2 \cdot x - \sqrt{z}) + \frac{1}{5} \arctan\left(\frac{y}{x}\right) \right);$$

$$\ln(2x - \sqrt{z}) + \frac{1}{5} \arctan\left(\frac{y}{x}\right)$$

$$x := 2 \cdot t + 3 \cdot s;$$

$$2t + 3s$$

$$y := 5 \cdot t;$$

$$5t$$

$$z := 5 \cdot s^2;$$

$$5s^2$$

`diff(u, s);`

$$\frac{6 - \frac{\sqrt{5}s}{\sqrt{s^2}}}{4t + 6s - \sqrt{5}\sqrt{s^2}} - \frac{3t}{(2t + 3s)^2 \left(1 + \frac{25t^2}{(2t + 3s)^2}\right)}$$

`diff(u, t);`

$$\frac{4}{4t + 6s - \sqrt{5}\sqrt{s^2}} + \frac{1}{5} \frac{\frac{5}{2t + 3s} - \frac{10t}{(2t + 3s)^2}}{1 + \frac{25t^2}{(2t + 3s)^2}}$$

Рисунок 1. – Функции нескольких переменных (СКА Maple)

Лабораторная работа «Нахождение собственных значений и собственных чисел в СКА Mathcad» (рисунок 2) предполагает, что студенты попробуют самостоятельно реализовать алгоритм решения и сделают вывод.

`ORIGIN := 1` `E := identity(3)`
$$A := \begin{pmatrix} -2 & -1 & 0 \\ -1 & 2 & 0 \\ 1 & -1 & 1 \end{pmatrix}$$

$$|A - \lambda E| \text{ solve, } \lambda \rightarrow \begin{pmatrix} 1 \\ \sqrt{3} \\ -\sqrt{3} \end{pmatrix} \quad \lambda := \begin{pmatrix} 1 \\ \sqrt{3} \\ -\sqrt{3} \end{pmatrix}$$

$$B1 := A - E \quad B2 := A - \sqrt{3} \cdot E \quad B3 := A + \sqrt{3} \cdot E$$

$$B1 = \begin{pmatrix} -3 & -1 & 0 \\ -1 & 1 & 0 \\ 1 & -1 & 0 \end{pmatrix} \quad B2 = \begin{pmatrix} -4.236 & -1 & 0 \\ -1 & -0.236 & 0 \\ 1 & -1 & -1.236 \end{pmatrix} \quad B3 = \begin{pmatrix} 0.236 & -1 & 0 \\ -1 & 4.236 & 0 \\ 1 & -1 & 3.236 \end{pmatrix}$$

$$D1 := \text{augment}\left[B1, \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}\right] \quad D2 := \text{augment}\left[B2, \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}\right] \quad D3 := \text{augment}\left[B3, \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}\right]$$

Рисунок 2. – Нахождение собственных значений и собственных чисел (СКА Mathcad)

Выделим основные этапы проектирования приложений в СКА и применения их в обучении математике на технических специальностях.

На *первом этапе* следует представить студентам описание основных команд и функций систем компьютерной алгебры для реализации и исследования построенных моделей с использованием выбранного программного средства. Образцы таких описаний можно найти в [1].

На *втором этапе* необходимо показать решение с помощью математического моделирования и СКА задач прикладного или профессионально ориентированного содержания, а также продемонстрировать, как можно с помощью СКА осуществлять самостоятельную проверку домашнего задания.

Рассмотрим одну из таких задач.

Определить заряд тонкой пластинки, ограниченной в декартовой системе координат линиями $x = 1, y = x^2, y = -\sqrt{x}$, плотность заряда которой в каждой ее точке определяется по формуле $12x^2y^2 + 16x^3y^3$.

Ниже (рисунок 3) составлена ее математическая интерпретация и приведено решение с помощью средств программного обеспечения Maple.

Вычислим $\iint_S 12x^2y^2 + 16x^3y^3 dx dy$ по области, ограниченной линиями $x = 1, y = x^2, y = -\sqrt{x}$.

> restart;

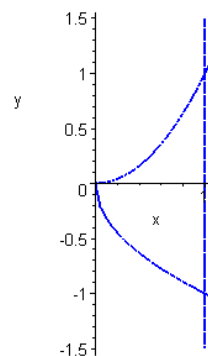
> with(plots): with(student):

Warning, the name changecoords has been redefined

Нарисуем область, по которой будем интегрировать.

> setoptions(axes=normal,scaling=constrained):

> implicitplot({x=1,y=x^2,y=-sqrt(x)},x=0..1.1,y=-1.5..1.5,color=blue,thickness=2);



Зададим интегрируемую функцию.

> f:=(x,y)->12*x^2*y^2+16*x^3*y^3;

$$f = (x, y) \rightarrow 12x^2y^2 + 16x^3y^3$$

Перепишем интеграл в виде повторного. Сначала интегрируем по y в пределах от $-\sqrt{x}$ до x^2 , а затем по x от 0 до 1.

> Doubleint(f(x,y),x,y,S)=Int(Int(f(x,y),y=-sqrt(x)..x^2),x=0..1);

$$\iint_S 12x^2y^2 + 16x^3y^3 dx dy = \int_0^1 \int_{-\sqrt{x}}^{x^2} 12x^2y^2 + 16x^3y^3 dy dx$$

Вычислим интеграл, используя функцию int.

> Doubleint(f(x,y),x,y,S)=int(int(f(x,y),y=-sqrt(x)..x^2),x=0..1);

$$\iint_S 12x^2y^2 + 16x^3y^3 dx dy = 1$$

Рисунок 3. – Решение задачи с помощью средств программного обеспечения Maple

Третий этап должен быть выделен для рассмотрения и решения других многообразных заданий, методов их исследования, их компьютерной реализации индивидуально каждым студентом. «Приложения, разработанные в системах компьютерной алгебры» включены и изданы нами в учебно-методических комплексах по таким разделам математики, как «Линейная и векторная алгебра», «Математический анализ», «Дифференциальное исчисление», «Неопределенный интеграл», «Определенный интеграл», «Кратные интегралы», «Теория поля». В конце каждого модуля в УМК представлены приложения с методическими указаниями их использования и образцами выполнения конкретных заданий.

Представим методические этапы применения приложений, разработанных с помощью СКА, на лекции по теме «Физические и механические приложения определенного интеграла» на примере решения задачи профессионально ориентированного содержания.

В вертикальном цилиндрическом резервуаре диаметром 10 м находится бензин АИ-98. Высота жидкости в резервуаре 20 м, а общая высота резервуара 30 м. Определить работу, которую нужно затратить для выкачивания бензина из резервуара.

1 этап. Представление схематического чертежа (рисунок 4).

Для решения задачи рисунок представляется в формате презентации PowerPoint. Это методически оправдано, т.к. ее использование приносит множество преимуществ, таких как наглядность и экономия времени при создании изображений. Значит, создаются условия для повышения мотивации и интереса к решению поставленной задачи. Все дополнительные элементы отображаются на экране по мере необходимости, что позволяет избежать перегрузки схематического чертежа. В итоге получается анимационная модель. Появляется возможность включения в самостоятельную познавательную деятельность студентов элементов когнитивно-визуального подхода, активизирующего и направляющего их познавательные мыслительные процессы.

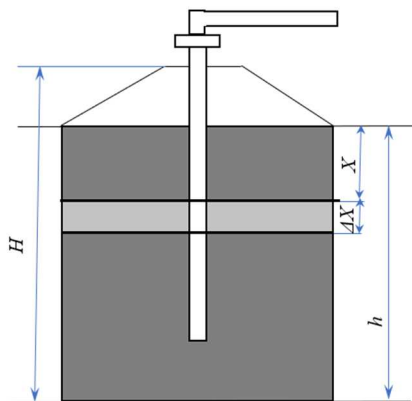


Рисунок 4. – Схематический чертеж задачи

2 этап. Выведение на экран информации из смежных наук, необходимой для решения задачи.

Например: «работа постоянной силы \vec{F} на прямолинейном пути \vec{S} равна $A = \vec{F} \cdot \vec{S}$ ». Работу при выкачивании примем за искомую функцию расстояния x слоя жидкости до края резервуара, т.е. $A = A(x)$. Аргументу x дадим приращение dx , выделив из всей жидкости слой бесконечно малой толщины. Производящая работу сила тяжести $\vec{F} = mg$ остается постоянной на высоте dx и определяется весом слоя:

$$dF = g \cdot dm = g \cdot \gamma \cdot dV = g \cdot \gamma \cdot s \cdot dx = g \cdot \gamma \cdot \pi \cdot r^2 \cdot dx = \pi \cdot g \cdot 25 \cdot 0,765 \cdot dx.$$

Тогда приращение работы, необходимой для выкачивания слоя толщиной dx на высоту x , будет ее дифференциалом dA :

$$dA = \pi \cdot g \cdot 25 \cdot 0,765 \cdot x \cdot dx.$$

3 этап. Создание алгоритма.

Преподаватель поясняет этапы задачи для формирования у студентов целостного представления о необходимости составления математической модели задачи и ее решения с помощью математического аппарата (определенного интеграла), а также возможностей СКА; применяя эвристические методы, помогает студенческой аудитории получить алгоритм решения (рисунок 5).

Представляется, что данный методический подход является основанием для формирования у студентов знаний, умений и навыков осознанного и свободного владения средствами программного обеспечения СКА и в то же время восприятия ими СКА и применения их как вспомогательного аппарата при выполнении математических вычислений на различных этапах решения учебных и профессионально ориентированных задач.

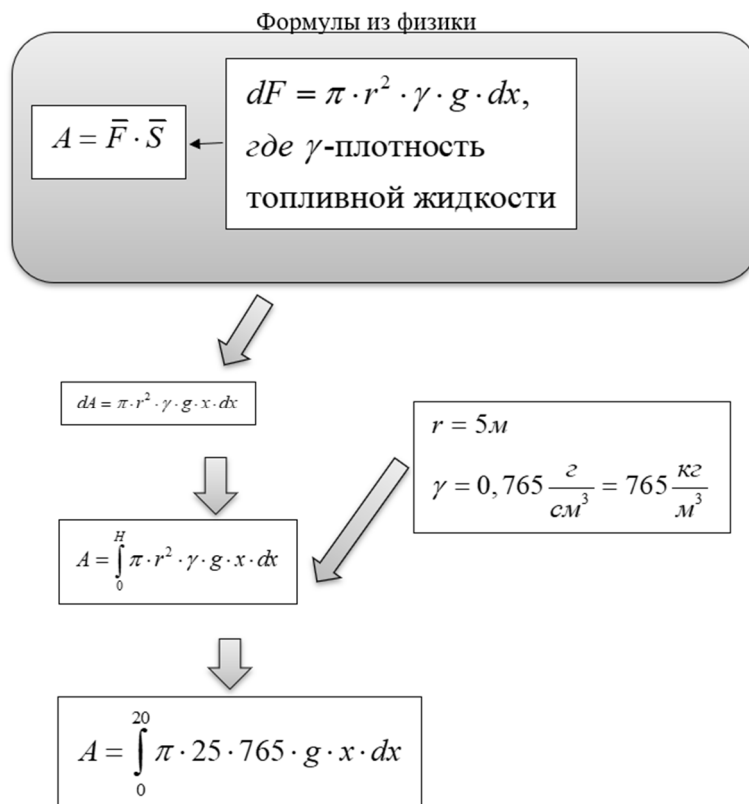


Рисунок 5. – Алгоритм решения задачи

4 этап. Выполнение расчетов.

После полного анализа задания демонстрируется решение этой задачи в Mathcad (рисунок 6). Предлагаемый методический подход позволяет студентам формировать умения и навыки свободного владения средствами программного обеспечения, использования их как вспомогательного аппарата при выполнении математических вычислений на различных этапах решения комплексных задач.

$$\begin{aligned}
 r &:= 5 & \gamma &:= 365 \\
 b &:= 10 & g &= 9.807 \frac{\text{м}}{\text{с}^2} \\
 A &:= r^2 \cdot \gamma \cdot \pi \cdot g \cdot \int_0^b x \, dx \\
 A &\rightarrow 456250 \cdot \pi \cdot g
 \end{aligned}$$

Рисунок 6. – Решение задачи с помощью средств программного обеспечения Mathcad

При решении представленной задачи преподаватель использует ранее подготовленные материалы, фиксируя внимание студентов на математическом моделировании. Необходимо отметить, что параметры цилиндра и плотность топлива в программе можно изменить и практически мгновенно получить новый результат. Тем самым подчеркнуть, что СКА – удобный инструмент для обработки данных, исследования и получения оптимальных решений, но математическое моделирование выполняет человек.

Заключение. Внедрение представленных и других программных средств в учебный процесс влечет за собой как положительные, так и отрицательные последствия. С одной стороны, студенты получают мощный и эффективный инструмент для решения сложных математических задач, визуализации данных и проведения численных экспериментов. Это способствует более глубокому пониманию изучаемого материала и развитию навыков математического моделирования.

С другой – чрезмерное увлечение системами компьютерной алгебры может привести к формальному подходу к решению задач, когда студенты не вникают в суть математических операций, а лишь используют готовые функции программы. Кроме того, доступность автоматизированных средств решения может снизить мотивацию к самостоятельному освоению теоретических основ математики.

Таким образом, при использовании систем компьютерной алгебры в учебном процессе необходимо соблюдать целесообразный баланс между применением современных технологий и формированием фундаментальных знаний, поэтому все аудиторные контрольные работы следует проводить строго без применения СКА. Важно, чтобы преподаватель и студенты могли выстроить методику применения СКА так, чтобы студенты понимали принципы работы используемых математических и ИТ-инструментов и умели применять их осознанно, а не просто полагались на автоматизированные решения, чтобы они могли использовать СКА для проверки домашнего задания, при решении профессионально ориентированных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мателенок А.П., Вакульчик В.С. Теоретико-методологические основы проектирования и реализации учебно-методического комплекса нового поколения по математике. – Новополоцк: Полоц. гос. ун-т им. Евфросинии Полоцкой, 2023. – 232 с.
2. Бровка Н.В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов. – Минск: БГУ, 2009. – 243 с.
3. Дифференциальные уравнения. Практикум: учеб. пособие / Л.А. Альсевич, С.А. Мазаник, Г.А. Расолько и др. – Минск: Высш. шк., 2012. – 382 с.
4. Черняк А.А., Черняк Ж.А. УМК по высшей математике для инженерно-экономических специальностей. – Минск: Харвест, 2009. – 350 с.
5. Мателенок А.П., Вакульчик В.С. Эффективные формы обучения химиков-технологов: интегрированный модуль // Инженерное образование. – 2023. – № 34. – С. 29–45.
6. Реализация междисциплинарной интеграции математики и специальных дисциплин в обучении студентов химико-технологического профиля / А.П. Мателенок, И.В. Буряя, Е.В. Молоток и др. // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2023. – № 2. – С. 12–18.
7. Makarov E.G. Inzhenernye raschety v Mathcad 15 [Engineering calculations in Mathcad 15]. – SPb.: Piter Publ., 2011. – 400 p.
8. Bianco F., Pezzo E. D. Scat-Cad: a Mathcad 2000 professional package to model the energy decay due to seismic attenuation // Computers & Geosciences. – 2002. – Vol. 28, No. 7. – P. 851–855. – EDN AXSJNV.
9. Специальные главы высшей математики: учеб.-метод. комплекс: в 2 ч. / В.С. Вакульчик, Ф.Ф. Яско, В.А. Жак и др.; под общ. ред. В.С. Вакульчик, Ф.Ф. Яско. – Новополоцк: ПГУ, 2013. – Ч. 1. – 136 с.
10. Специальные главы высшей математики: учеб.-метод. комплекс: в 2 ч. / В.С. Вакульчик, Ф.Ф. Яско, В.А. Жак и др.; под общ. ред. В.С. Вакульчик, Ф.Ф. Яско. – Новополоцк: ПГУ, 2017. – Ч. 2. – 168 с.

Поступила 16.05.2025

APPLICATIONS DEVELOPED IN COMPUTER ALGEBRA SYSTEMS: METHODOLOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTATION IN TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

A. MATELENOK, V. VAKUL'CHIK, T. ZAVISTOVSKAYA
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

This article presents the development and design of methodological aspects of using applications developed in computer algebra systems (CAS). A step-by-step methodology for including CAS in the practice of teaching mathematics and computer science is presented. Specific methodological tools for the organizational and managerial activities of a teacher in teaching students how to effectively use CAS to solve educational and applied problems are identified. The specified methodological aspects of implementing the use of CAS are specified using examples of organizing students' cognitive activity in the process of solving individual professionally oriented problems.

Keywords: computer algebra systems, methodology for including CAS in the practice of teaching mathematics and computer science, professionally oriented problems.

УДК 378.147.31

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-63-70

ОПЫТ И ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ И ИТ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Д.В. ФИЛИМОНОВ*(Белорусский государственный университет, Минск)**ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2192-3202>*

Рассмотрены вопросы подготовки специалистов наукоемких направлений в рамках проектного обучения на примере дисциплин математических и ИТ-специальностей. Затронута цифровая трансформация образования классических университетов. Предложены рекомендации по адаптации различных методик и подходов к осуществлению проектной работы студентов посредством моделирования условий организации обучения с учетом специфики дальнейшей профессиональной деятельности молодых специалистов.

Ключевые слова: проектное обучение, проектные методики, Waterfall, Agile, цифровизация, Индустрия 4.0, информационные технологии.

Введение. Образование в высшей школе (и более точно – в классическом университете), чтобы оставаться востребованным среди молодых специалистов в условиях изменений на рынке труда, должно учитывать потребности отраслей и секторов индустрии, для которых и осуществляется подготовка кадров. Проблемы, которые возникают в образовательном процессе при организации проектной деятельности, связаны, с одной стороны, со сложностями в организации и координации командной работы, а также отсутствием у обучающихся мотивации иной, чем получить удовлетворительную отметку. Одной из наиболее распространенных причин недостаточной мотивации является то, что обучающиеся не видят связи методов и содержания обучения с кейсами дальнейшей профессиональной деятельности, что обусловлено нарастанием разрыва между динамично изменяющимися потребностями рынка труда и определенной инертностью программ обучения в учреждениях образования.

Таким образом, актуальной становится задача реализации преемственности или соответствия между реальными профессиональными кейсами и такой организацией образовательной среды, которая предусматривает моделирование задач, отражающих специфику профессиональной сферы будущих специалистов. Следовательно, для внедрения упомянутых элементов, непосредственно связанных с профессиональной проектной деятельностью, полезным является следование тем методикам либо отдельным принципам, присущим этим методикам, которые показали свою состоятельность и получили высокую оценку со стороны работодателей или предприятий.

Исторически основные идеи, заложенные в основе ныне востребованных методик эффективного руководства проектными командами, были сформулированы и апробированы с середины по вторую треть прошлого века в отраслях тяжелой промышленности, а в дальнейшем – и легкой. Постепенно (в течение 30–40 лет) эти подходы были адаптированы специалистами по информационным технологиям, в результате чего возник так называемый «Манифест гибкого управления проектами» (англ. Agile Manifesto)¹. Как свидетельствует аналитический обзор в исследовании Н.В. Карделова и Л.С. Шаховской [1], который включает данные, собранные организациями ScrumTek и State of Agile, проектные практики хотя и остаются прерогативой ИТ, при этом находят применение и в экономическом секторе, и в страховании, а также в здравоохранении. Однако их внедрение в образовательную среду высшей школы является крайне незначительным: лишь 3% респондентов из сферы образования знакомы с данными методиками и применяют их или отдельные аспекты на занятиях. В связи с этим возникает вопрос: насколько высшее образование, нацеленное на подготовку ИТ-специалистов, соответствует реалиям современной индустрии в смысле адаптации обучающихся к реальным профессионально-ориентированным рабочим процессам?

Несомненно, нельзя говорить о том, что классическое образование должно жертвовать фундаментальностью в угоду следованию изменчивым трендам рынка труда [2]. В качестве примера переменчивости потребностей рынка труда можно привести последствия внедрения генеративного ИИ, имеющего перспективы вытеснить значительную долю специалистов в сферах веб-дизайна и разработки или тех из них, кто не будет способен освоить релевантные технологии и работу с запросами (prompts). Влияние подобных тенденций не должно быть упущено для раскрытия престижа классического образования как пространства, позволяющего освоить не только фундаментальные знания, но и установить взаимосвязи между предметными областями, тем самым способствуя

¹ URL: <https://agilemanifesto.org/iso/ru/manifesto.html>

формированию профессиональных и цифровых компетенций, а также развитию способности обучаться на протяжении всей жизни и эффективно взаимодействовать с экспертными и интеллектуальными системами [3]. Но само установление междисциплинарных взаимосвязей не может быть эффективным без подкрепления его комплексными заданиями, требующими анализа и синтеза – что и является поводом смотреть на метод проектов как на возможное решение возникающих перед преподавателями задач. Из этого следует, что фундаментальное образование в высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку специалистов естественнонаучных и математических направлений для наукоемких отраслей, без организации проектной индивидуальной или командной работы существенно проигрывает в качестве. А это требует, в свою очередь, разработки или применения уже имеющегося соответствующего методологического обеспечения.

Основная часть. Несмотря на ожидания, связанные с результативностью, достижениями упомянутых секторов экономики, внедрение задействованных в них методик управления или их элементов с целью контроля качества подготовки специалистов, а также особенности применения этих методик в высшей школе остаются практически не исследованными отечественными авторами, что, например, подчеркивает М.А. Лукашенко [4]. На конец 2024 г. среди работ исследователей из СНГ можно отметить гораздо меньше таких, которые описывают авторский опыт адаптации основополагающих принципов или представляющих результаты апробации таких подходов, уточняющих «философию Agile» в контексте отечественного высшего образования, нежели нацеленных на обзор самих методик и фреймворков и анализ их применимости в образовательном процессе вузов в классическом виде или уже адаптированном зарубежными авторами (проводящими исследования в этом направлении с 2002 г. [5]). Так, среди работ стоит отметить анализ результатов, полученных зарубежными коллегами, проведенный В.А. Левизовым и соавторами: ими были уточнены принципы применения Agile в высшем образовании, в их число были включены профилактика перегрузки обучающихся и преподавателей, а также командная работа по ревизии материала при разработке новых учебных курсов [6]; К.И. Брагиным было проведено аналогичное исследование, однако принципы гибких методик исследовались на соответствие идеям национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [7]. Проблемы на пути внедрения принципов Agile и способы их преодоления были приведены в работе А.В. Курбесова и соавторов [8].

Практически не встречаются работы, затрагивающие тему проработки педагогических сценариев, благодаря которым могли бы быть улучшены условия для деятельности проектных групп. В то же время многими авторами аналитических обзоров отмечен недостаток социального взаимодействия – существенного компонента такой деятельности, что заставляет задуматься о качестве подготовки специалистов-математиков, наукоемких производств и ИТ-сектора. По мнению В.Г. Тренина, внедрение принципов гибкого управления проектами стоит начинать непосредственно с модернизации профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений; отмечается, что ППС кафедры должен работать как слаженная проектная команда [9]. По Е.З. Никоновой, в полной мере организовать проектную деятельность среди студентов таких специальностей проблематично без квалифицированных кадров, а отсутствие качеств самоорганизации среди обучающихся приводит к ухудшению эффективности построенного таким образом обучения [10]. Схожего мнения придерживаются Н.А. Гороховская и Н.Л. Рулиене: продуктивным обучение в рамках проектной модели обучение ИТ-специалистов становится только при формировании в процессе социальной компетентности как педагогической системы средствами коллаборативного обучения [11]. В свою очередь А.Д. Шматко и П.П. Дмитриев считают достаточным менять составы проектных команд при начале работы над новой задачей – это обеспечивает своего рода социальную мобильность и уменьшает риски возникновения соперничества [12]. Кроме того, проблеме временных, деловых, организационных, рисков неприятия изменений при использовании методик управления проектами посвящена работа В.С. Аношиной [13]. Таким образом, можно говорить о том, что целесообразность применения гибких методик как инструментов для формирования коммуникационных компетенций исследована достаточно подробно [14], однако в основном применительно к социально-гуманитарным наукам [15], т.е. применению Agile в контексте организации проектной деятельности для решения сложных задач математического, компьютерного моделирования уделено незначительное внимание.

Упомянутое отсутствие методологического обеспечения, разработанного или адаптированного с учетом целей и задач образовательных стандартов отечественных вузов вкупе с недостатком сведений о практическом применении методик, свидетельствует о том, что внедрение профессиональных подходов к организации проектной деятельности крайне медленно в сравнении с такими высшими учебными заведениями, как MIT. Это, с учетом конъюнктуры рынка, создает дополнительные препятствия молодым специалистам. Темпы адаптации наработок, созданных зарубежными исследователями в соответствии с устоявшимися стандартами и традициями иностранных вузов, нетрудно объяснить потенциально индуцируемыми рисками, сопутствующими гибким методикам (так, В.С. Аношиной приведена классификация возможных рисков [13]). Одной из ключевых проблем последствий внедрения можно считать неверное представление о методиках, предназначенных для организации проектной деятельности, полученное при неудачной адаптации их в образовательный процесс – т.е. подготовку кадров, продуктивность которых в профессиональной деятельности будет существенно ниже

при следовании принятым стандартам. Во многом это обусловлено и спецификой образовательного процесса: там, где зарубежные вузы приоритизируют получение обучающимися практических навыков и компетенций специалистов над фундаментальными знаниями, классические университеты стран СНГ могут обеспечить более комплексное понимание теоретических предпосылок и предлагать проектное обучение для углубленного освоения межпредметных связей на фундаментальном уровне, успешно ассимилируя инновационные методы [16].

1. *Инструменты и принципы организации профессионально ориентированной проектной деятельности студентов.*

В течение нескольких последних лет нами используется проектное обучение на основе профессиональных проектных методик. Важно понимать, что упомянутый «подход Agile» – это не методология или набор инструментов для управления, но (по определению Р.К. Мартина [17], одного из авторов «Манифеста Agile») система ценностей и принципов, своего рода философия, для следования которой и возник соответствующий инструментарий. Ценности и принципы Agile поощряют регулярное обсуждение участниками команды проделанной работы, критический взгляд на планируемые изменения, постоянное устойчивое взаимодействие как с заказчиком, так и внутри команды, а наибольший приоритет отдают результативности работы и поддержанию, повышению уровня мотивации в коллективе².

Кроме того, данная система хотя и снискала признание благодаря действенности решений, она не является единственной в своем роде, т.к. не может подойти для решения любых задач. Проблему определения границ применимости, «гибкости» методики полностью не могут решить и расширенные (относительно «принципов Agile») шаблоны организации деятельности, называемые фреймворки, что также стоит иметь в виду, организуя проектную работу в УВО.

Второй системой инструментов и принципов является «каскадная методика» (англ. Waterfall, буквально «Водопад», «Водопадная методика»), получившая такое название благодаря выраженной, строгой последовательности этапов работы, регулируемой исчерпывающей документацией, подготовка которой проводится прежде начала разработки или исследований. Переход к очередному этапу невозможен в полной мере без завершения работы, намеченной прежде, что, с одной стороны, ведет к развитию навыков управления временем и способствует формированию ответственного и организованного коллектива (или проектной команды), с другой – может привести к замедлению процесса разработки при возникновении непредусмотренных изначальной документацией ситуаций (например, при обнаружении недостаточной проработки теоретического аппарата, необходимого для проведения исследований). Контроль и регулирование проектной деятельности, которая ведется согласно принципам каскадной модели, относительно прост, т.к. отслеживание выполненных нормативов осуществляется согласно задокументированным требованиям (а значит, все издержки или дополнительно проведенная деятельность могут быть отражены в отчетах, соответствующих очередному этапу). Однако стоит иметь в виду, что характерная для каскадной модели «ступенчатость» процессов может замедлить и контроль либо привести к его избыточности в случае, если выполнение очередного этапа заняло существенно больше времени, чем обычно.

Таким образом, каскадная организация разработки подходит для долгосрочных исследований, требующих досконального следования заранее намеченному плану. Эта методика наиболее точно соответствует долгосрочным видам самостоятельной работы обучающихся – курсовому и дипломному проектированию. Целесообразность работы над индивидуальными заданиями учебной практики в рамках каскадной методики во многом зависит от обозначенных сроков в связи с ее ранее отмеченными организационными недостатками и развитостью навыков по управлению свободным временем у обучающегося. Так, если задания на курсовую работу или дипломный проект подразумевают уточнение предметных областей и являются в некотором смысле прототипами содержания конечных образовательных продуктов, т.е. достаточно схожи с «исчерпывающей документацией» Waterfall, задания практики, даже если конечным продуктом является некоторое исследование, обычно представляют собой скорее формулировки проблем, которые должны быть решены, нежели являются «планом намеченных действий», что может сильнее отразиться на времязатратах обучающегося, чем в ранее приведенных случаях.

Нельзя не отметить также возможности использования каскадной модели обучения на заочной форме получения образования: весьма часто обучающимся по такой программе необходимо усвоить значительный объем материала в сокращенном виде. Качество усвоения напрямую зависит от эффективности формирования обучаемым когнитивной карты учебной дисциплины при отсутствии систематического самостоятельного изучения, поэтому детальный план такой работы (неконтролируемой до наступления сессии) может быть представлен именно развернутой документацией предложенного преподавателем проекта. Важно заметить, что обучающиеся заочной формы зачастую имеют практический опыт деятельности в рамках подобных методик, поэтому следование им и в построении плана обучения может создать более доступную и привычную среду.

² URL: <https://agilemanifesto.org/iso/ru/manifesto.html>

Именно с оглядкой на недостатки «каскада», связанные с усложненной отчетностью и рисками срыва сроков при возникновении непредвиденных обстоятельств, и возникли принципы, ставшие основой Agile (что и делает их «гибкими»). Проведя аналогии и рассмотрев Agile именно как улучшенную версию каскадной методики, мы выделили следующие отличия этого подхода от Waterfall:

- изначальный «каскад» занимает не весь цикл работы;
- «каскад», сопровождаемый исчерпывающей документацией, не единственный; эти краткосрочные каскадные итерации известны как марафоны, также спринты (англ. sprints);
- подведение итогов «каскада» приводит к формированию новой документации, обычно носящей рекомендательный характер для очередного «каскада»;
- из множественности «каскадов» следует возможность установить более жесткие сроки работы над проектом.

Таким образом, гибкое управление проектами можно описать как адаптивный итеративный процесс, который в первую очередь фокусируется на удобстве его использования для клиента\заказчика (в образовательной среде под ним чаще понимается преподаватель или, при наличии актов внедрения, целевой пользователь разработки, примененной для университетской среды) и командном взаимодействии над задачами и адаптации к текущим реалиям. В качестве примеров изменений, не позволяющих более следовать предписываемому плану, можно привести и переход на дистанционное обучение, и существенный пересмотр образовательных стандартов, к которым еще не проведена адаптация учебной программы. В последнем случае ожидается, что гибкое управление в приведенном примере с учебными программами позволит найти оптимальное соотношение между разделами курса, установить формы отчетности, контроля и будет способствовать более успешной организации обновления программы. Спринты как циклы с фазой перехода к следующей итерации позволяют достигать общего понимания проблемы, решения и плана. Тем самым можно говорить, что гибкие методы полезны для постоянного и своевременного анализа выполненной работы.

Для повышения результативности проектной деятельности, исходя из специфики проектов и налагаемых на них ограничений, следует отдать предпочтение отдельным принципам гибких методик, что приводит к работе в условиях фреймворков, наиболее известными среди которых являются упомянутые выше Scrum, Kanban и ScrumBan. Это означает необходимость совершенствования навыков коммуникации, взаимодействия и управления рабочим временем (т.е. soft skills), овладение которыми происходит в течение всего времени обучения. Это и означает, что возможно сопоставление процессов, характерных для профессиональной деятельности, с процессами, моделируемыми в образовательной среде университета.

2. Особенности Scrum.

Мы разделяем позицию, что в том случае, когда следование первичному плану затруднено, использование Scrum-подхода (от англ. scrum – «схватка» в регби; также: «(мозговой) штурм») оправдано при работе над проектами, к которым можно отнести комплексные задания, состоящие из схожих по содержанию подзадач, предполагающих пошаговый процесс решения, с постепенным «наращиванием» готовности проекта с каждым успешно завершённым шагом (циклом спринта). Однако этот подход менее эффективен, если команда одновременно выполняет несколько проектов, что, во-первых, истощает ее когнитивные ресурсы (и как следствие, снижает эффективность работы над документацией, которая в Scrum сама по себе не исчерпывающа из-за гибкости процессов), а во-вторых, циклические непродолжительные периоды схожей с каскадно организованной деятельностью, требующей придерживаться жестких временных рамок, являются дополнительным источником стресса [18]. Подобная интенсивность, в т.ч. для обсуждения и поиска новых идей, и позволяет описать подход как «мозговой штурм». Это означает, что прибегать к Scrum в классическом его понимании стоит для осуществления единичного проекта, для которого важны сроки выполнения.

У Scrum существуют адаптированные версии (eduScrum, Agile Learning Loops), при этом ряд исследователей [19, 20] отмечают слабую ориентированность первого из них на высшее образование, несмотря на его результативность применительно к уровню образования среднего. По мнению М. Petrescu и А. Sterca, проблемы недостаточной проработки методологического обеспечения и механизмов установления однозначности между процессами фреймворка и деятельностью преподавателей, направленной на организацию работы с обучающимися, разрешается посредством вовлечения в дискуссии максимального количества обучающихся (созданием условий для полилога; авторский опыт адаптации Scrum приведен в работе [21]). Другим существенным упущением уже Khalfan et. al. отмечают недостаточную степень проработанности ролей (и, как следствие, разделения ответственности) между задействованными преподавателями, понятия «степень готовности проекта» к очередному собранию и объема использования технологий, позволяющих координировать взаимодействия команд; эти и другие аспекты были уточнены в ходе работы над курсом, посвященном непосредственно управлению проектами [22].

Исходя из нашего опыта, лучшие условия для применения данного подхода, требовательного к когнитивным ресурсам, возникают в ситуациях, когда преподавателю необходимо систематически оценивать знания значительного числа обучающихся в обстановке, когда тестирование неэффективно. Примерами могут служить дисциплины, подразумевающие выполнение задач, не имеющих однозначного ответа: так, изучаемые в курсах

дискретной математики, исследования операций (линейного программирования), теории графов, теории алгоритмов специальные случаи задач комбинаторной оптимизации на графах чувствительны к начальным условиям и выборам приближений; то же можно отметить и для задач численного анализа.

Решением с применением методики Scrum может стать предложение групповых проблемных проектов, оценивание которых – одна из форм промежуточного контроля. Таким образом, цикл проектной деятельности устанавливается приближенным ко времени, отводимому на изучение темы, а занятия дополняются компонентом консультации по проделанной работе, возможно, с ведением полилога, дискуссионных и эвристических бесед между участниками проектных групп, что дополнительно стимулирует формирование и совершенствование «soft skills».

Исходя из отмеченных выше условий, можно также говорить о целесообразности введения групповой проектной деятельности, следующей принципам фреймворка, – регулярным небольшим улучшениям и обсуждению результатов – в рамках учебной практики, когда перед студентами ставятся задачи без явно намеченных путей к получению решений. И этот, и ранее упомянутый случай не требуют следования обширной документации каскадной методики, т.к. фреймворк применяется не столько для поисково-исследовательской деятельности, по Далингеру требующей прогнозирования как результатов, так и принципов их формирования и подкрепляемой теоретическими знаниями [23], сколько для исследовательской деятельности, имеющей выраженный прикладной характер и подразумевающей обобщение и систематизацию ранее полученных знаний.

По причине регулярной пошаговой деятельности Scrum не может быть рассмотрен в качестве средства, подкрепляющего обучение на заочной форме, а обычно непродолжительные итерации делают его, с одной стороны, эффективным для сохранения регулярной связи при курсовом и дипломном проектировании, когда конечный продукт должен быть подкреплен разработкой прототипа, устройства или программного обеспечения, с другой – по отмеченной ранее причине истощения когнитивных ресурсов – малоприменимым для организации индивидуальной проектной деятельности.

3. Альтернативы Scrum.

Там, где в условиях итераций спринтов Scrum имеет риски вызвать отторжение у коллектива, может быть использован Kanban (от яп. «доска объявлений»). Этот фреймворк предназначен для поддержания продуктивной проектной работы в условиях, требующих многозадачности: например, когда одной командой ведутся исследования или разработки сразу по нескольким направлениям.

Исчерпывающую предварительно проработанную документацию каскадной методики этот гибкий фреймворк заменяет приблизительным планом работы, представленным в виде задач, статус которых изменяется от запланированных до завершенных и не требует усилий для обновления больших, чем переместить задачу из одной категории в другую (в классическом Kanban это выполнялось объявлениями на досках планирования, работы и завершения). Хотя в условиях цифровизации классические доски преобразованы в цифровые интерфейсы (для такой реализации, как показывает Golightly, достаточно средств табличного процессора с минимальной поддержкой скриптов³), доступные для использования в любой момент времени вне зависимости от местонахождения участника проектной работы, этот фреймворк в своем изначальном виде может также становиться менее эффективным из-за упора на визуализацию процессов разработки. Это обусловлено тем, что удобство представления самих задач и их состояний получает более высокий приоритет по сравнению со скоростью завершения очередной задачи. Это ведет к риску затягивания очередного этапа работы, если тот подразумевает некую крупную задачу – которая (в отличие от удобных в решении с применением Scrum) может состоять из не связанных между собой напрямую комплексных подзадач, выполняемых параллельно и требующих учета состояний всех компонент решения, что делает «доску» перегруженной избыточной информацией. Примером такого задания может служить разработка сайта с параллельным дизайном интерфейса, соответствующего техническому наполнению.

Хотя «доски» Kanban делают этот подход отличным способом приобщения обучающихся к современным тенденциям, раскрыть потенциал визуализации поможет решение междисциплинарных задач, стимулирующих аналитико-синтетическую деятельность, для которых недостаточно построения когнитивных карт. Это имеет место в том случае, если предлагаемые проблемы предназначены не для актуализации пройденного, но для усвоения нового материала, излагаемого параллельно несколькими курсами родственных дисциплин. Тем самым, чтобы реализовать проект, обучающимся потребуется самостоятельно оценить объем работы и выделить те межпредметные связи, что будут наиболее близки к сформулированной задаче после ее декомпозиции. Такая декомпозиция и ведет к определению «заметок Kanban», а также установлению взаимосвязей между ними, очередности их исполнения (к примеру, возможно появление «заметки», гласящей о необходимости выяснения требований, накладываемых на модель явления в различных дисциплинах). Результатом

³ Golightly E. How to create a Kanban Board in Google Sheets: with templates [Electronic resource]. – URL: <https://clickup.com/blog/kanban-board-google-sheets/>

детального анализа в таком случае становится граф зависимостей, заменяющий «исчерпывающую документацию» каскадной методики, при этом не менее информативный: на «доске Kanban» его вершины (элементарные задачи, полученные при декомпозиции) будут пребывать в различных состояниях готовности, а сама структура, тем самым, обретет динамичность.

По причине необходимости детального анализа задачи, стоящей в основе проекта, среди предлагаемого для изучения в вузах материала, Kanban больше подходит для проблем исследовательского характера, нежели для контролируемой самостоятельной работы, где хорошо показывает себя Scrum. К таким заданиям творческого характера могут быть отнесены стартапы и другие способы реализации идей одаренной молодежи. С учетом сказанного ранее о междисциплинарных проектах также стоит отметить потенциал данного фреймворка применительно к темам курсовых заданий, рассчитанных на несколько человек.

Для того чтобы сделать график работы более щадящим и при том продуктивным, а цикл разработки или исследования – подходящим для более широкого спектра задач, чем Kanban (под универсальностью подразумевая, в т.ч. возможность сохранить наглядность декомпозиции проблемы), был разработан фреймворк ScrumBan, сочетающий лучшее из обоих инструментариев. Так, регулируемые им процессы гибки благодаря выделению времени на анализ и рефлексию применительно к каждому из внесенных существенных результатов, как в Scrum, а также подчинены цикличной системе данного фреймворка; адаптивны, позволяя подобрать подходящий команде темп, как в Kanban. Существенную роль в этом играет наглядность очередей задач и их приоритетности, как и в японской методике, а один из ключевых принципов Scrum – нацеленность на постоянные улучшения – естественным образом дает кумулятивный эффект в сочетании с вышеназванной наглядностью, пусть и в несколько сниженном по сравнению с «мозговыми штурмами» темпе. Это снижает когнитивную нагрузку и позволяет участникам совместной деятельности уделить больше времени для критического осмысления вносимых изменений.

Стоит отметить, что преимущества данного подхода не затрагивают документацию проекта: ее структура типична для гибкой методики и представляет собой скорее примерный план (также известный как «дорожная карта», «маршрут» проекта), нежели подробную инструкцию каскадной методики, а совмещение циклов двух фреймворков создает более сложную для восприятия структуру. При этом необходимо подчеркнуть, что надлежащее следование ее шагам и предписаниям может негативно повлиять на продуктивность при неверной оценке времени для завершения поставленных задач.

Несмотря на все преимущества данного подхода, освоение его основ очевидно требует опыта, понимания преимуществ и недостатков фреймворков, его составляющих – прежде всего эти требования касаются преподавателя, определяющего и назначающего роли в управлении проектом. Это вкупе с риском недостаточного контроля со стороны преподавателя, возникающим при выборе неудачных сроков регулирования (что реже наблюдается при работе с другими фреймворками), делает ScrumBan менее популярным⁴. Как и обычный Kanban, этот подход может быть применен для организации деятельности студенческих стартапов, однако в таком случае регулярные улучшения требуют ведения более подробной отчетности (backlog), что может снизить темп работы участников и отклика преподавателей.

Применение ScrumBan может быть оправдано при работе с обучающимися старших курсов, как правило, уже имеющих некоторый опыт работы по специальности и испытавших влияние подходов, используемых в организациях. Описываемая методика – гибридная, поэтому она позволяет эффективнее интегрировать в рабочий процесс студентов, предпочитающих индивидуальную деятельность, без внесения значительных изменений в темп работы всего коллектива. Применительно к управлению студенческими проектами это открывает возможности для регулирования комплексных творческих проектов.

Заключение. Приведенные предложения по интеграции элементов различных подходов к организации проектной деятельности были апробированы при обучении студентов на механико-математическом факультете Белорусского государственного университета в течение четырех лет. Эффективность применения этих методик определяется учетом таких факторов, как: особенности специальности (научно-педагогическая, научно-производственная, веб-технологии и др.), общий уровень математической подготовки и степень сформированности социальных профессионально значимых навыков обучающихся («soft skills»), а также отведенное на дисциплины количество часов и правила формирования проектных команд.

Выявленные особенности, тем не менее, не отражают все множество педагогических сценариев, которые могут возникнуть при интеграции профессиональных подходов к управлению проектами, т.к. наличие и степень актуализации межпредметных связей, вовлеченность в такого рода проектную деятельность преподавателей играют важную роль. Следует отметить, что опыт, изложенный в статье, не предусматривал подобного рода кооперации автора с другими преподавателями.

⁴ Metz T. What are the most popular Agile methodologies in 2025? [Electronic resource]. – URL: <https://www.parabol.co/blog/most-popular-agile-methodologies/>

Адаптация профессиональных подходов, несмотря на циклический характер деятельности, им присущий, не исключает элементы традиционного обучения, а также необязательно применяется для взаимодействия со всеми студентами. Преподаватель может комбинировать и менять проектные модели в зависимости от упомянутых факторов, предпочтений обучающихся и общей результативности, тем самым каждый проект становится своего рода итерацией уже для рабочего процесса педагога, который организует собственную проектную работу, цель которой – создание и постепенное улучшение персональной модели обучения (фреймворка; как ранее было отмечено, рассмотренные в статье – лишь наиболее известные), для чего уже сам он может руководствоваться принципами Agile.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карделов Н.В., Шаховская Л.С. Сравнительный анализ применения AGILE подходов и технологий в России и мире // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Экономика и менеджмент. – 2023. – Т. 17, № 2. – С. 194–199. DOI:10.14529/em230218
2. Ваганова О.И., Ляпин И.Л., Орлова Л.Г. AGILE-подход к организации образовательного процесса // Наука Красноярска. – 2022. – № 2. – С. 34–45. DOI:10.12731/2070-7568-2022-11-2-34-48
3. Филимонов Д.В. О развитии вычислительного мышления и Agile-практиках в образовательном процессе учреждений высшего образования // Унив. пед. журн. – 2022. – Т. 2. – С. 61–65. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/293553/1/61-65.pdf> (дата доступа: 06.02.2025).
4. Лукашенко М.А., Телегина Т.В. Научить студента думать: Scrum как метод продуктивного обучения в учебном заведении // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 2. – С. 138–142. DOI:10.26140/anip-2019-0802-0094
5. Hislop G. W., Lutz M. J. Integrating Agile Practices into Software Engineering Courses // Computer Science Education. – 2002. – Vol. 12, № 3. – P. 169–185. DOI:10.1076/csed.12.3.169.8619
6. Левизов В.А., Изотова М.С., Чибисов А.Д. Принципы применения методологии AGILE в сфере высшего образования // Управление бизнесом в цифровой экономике: материалы Четвертой междунар. конф. / Санкт-Петербург (18–19 марта 2021 г.). – СПб., 2021. – С. 333–338. – URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/496814864.pdf> (дата доступа: 12.02.2025).
7. Брагин К.И., Сабуров Д.М., Евдакова Л.Н. Agile как концепция развития высшего образования // Инфокоммуникационные технологии: актуальные вопросы цифровой экономики: сб. науч. тр. III Междунар. науч.-практ. конф. / Екатеринбург (25–26 янв. 2023 г.). – Екатеринбург, 2023. – С. 215–219.
8. Курбесов А.В., Мирошниченко И.И., Шербаков С.М. Методология Agile в учебно-методической деятельности вуза // Информатика и образование. – 2020. – № 10. – С. 41–46. DOI:10.32517/0234-0453-2020-35-10-41-46
9. Тронин В.Г. Возможности применения гибких методологий управления проектами при обучении в ВУЗе по техническим специальностям // Вестн. УлГТУ. – 2016. – № 3(75). – С. 4–6.
10. Никонова Е.З. Методологии управления программными проектами в подготовке IT-специалистов [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologii-upravleniya-programmnymi-proektami-v-podgotovke-it-spetsialistov> (дата доступа: 22.01.2025).
11. Гороховская Н.А. Модель формирования социальной компетентности у будущих программистов в условиях коллаборативного электронного обучения [Электронный ресурс] // КиберЛенинка – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-sotsialnoy-kompetentnosti-u-buduschih-programmistov-v-usloviyah-kollaborativnogo-elektronnogo-obucheniya> (дата доступа: 19.01.2025).
12. Шматко А.Д., Дмитриев П.П. Использование методологий Agile и Scrum в преподавании технических дисциплин высшей школы // Развитие теории и практики управления социальными и экономическими системами: материалы Двенадцатой междунар. науч.-практ. конф. / Петропавловск-Камчатский (25–26 мая 2023 г.). – Петропавловск-Камчатский, 2023. – С. 134–139. – URL: https://kamchatgtu.ru/wp-content/uploads/2023/11/Материалы-XII-НПК-Развитие-теории-и-практики_2023.pdf (дата доступа: 22.01.2025).
13. Аношина В.С. Риски внедрения гибкой методологии Agile в организациях [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-vnedreniya-gibkoy-metodologii-agile-v-organizatsiyah> (дата доступа: 22.01.2025).
14. Шерай Н.А. Agile-технология гибкого управления проектной деятельностью как средство формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, № 6. – С. 1117–1125. DOI:10.30853/ped20210164
15. Белова Н.М., Сырина Т.А., Померанцева Н.Г. Принципы Agile в современной парадигме обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/27PDMN622.pdf> (дата доступа: 27.01.2025).
16. Полосин Н.Н. Высшее образование в российской федерации и за рубежом: сравнительный анализ моделей организации и оценки взаимовлияния [Электронный ресурс] // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 1(41). – С. 176–182. – URL: [https://prof-obr42.ru/Archives/1\(41\)2021.pdf](https://prof-obr42.ru/Archives/1(41)2021.pdf) (дата доступа: 22.01.2025).
17. Мартин Р.К. Чистый Agile. Основы гибкости. – СПб.: Питер, 2022. – 272 с.
18. Wonohardjo E., Sunaryo R., Sudiyono Y. A Systematic Review of SCRUM in Software Development // JOIV: International Journal on Informatics Visualization. – 2019. – Vol. 3, № 2. – P. 108–112. DOI: 10.30630/joiv.3.2.167
19. Zahorodko P.V. Overview of Agile frameworks in Computer Science education // Educational Dimension. – 2023. – № 9. – P. 206–214. DOI: 10.31812/ed.645
20. Алесинская Т.В., Арутюнова Д.В., Бодина А.А. Возможности и ограничения внедрения формата SCRUM в учебный процесс ВУЗа [Электронный ресурс] // Управление в экономических и социальных системах. – 2020. – № 2. – С. 5–13. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43130562> (дата доступа: 17.01.2025).

21. Petrescu M., Sterca A. Agile Methodology in online learning and how it can improve communication. A case study // Proceedings of the 17th International Conference on Software Technologies ICSOFT, Lisbon. – 2022. – Vol. 1. – P. 542–549. DOI: 10.5220/0011317400003266
22. Applying agile framework in delivering, and evaluating university courses / M. Khalfan, M. Khashyap, T. Maqsood et al. // International Journal of Agile Systems and Management. – 2022. – № 1(15). – P. 53–70. DOI:10.1504/IJASM.2022.10048987
23. Далингер В.А. Поисково-исследовательская деятельность учащихся по математике: учеб. пособие. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. – 191 с.

Поступила 21.03.2025

**EXPERIENCE AND NUANCES OF ADAPTATION OF PROFESSIONAL APPROACHES
TO PROJECT ACTIVITY ORGANIZATION
OF NATURAL SCIENCES AND IT SPECIALTIES STUDENTS**

D. FILIMONOV
(Belarusian State University, Minsk)

The article is devoted to the issues of training specialists in knowledge-intensive fields within the framework of project-based learning using the example of disciplines in mathematical and IT specialties, and touches upon the digital transformation of education in classical universities. The author offers recommendations for adapting various methods and approaches to the implementation of students' project work by modeling the conditions for organizing training, taking into account the specifics of the future professional activities of young professionals.

Keywords: *project-based learning, project-based methods, Waterfall, Agile, digitalization, Industry 4.0, information technology.*

УДК 37.011

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-71-77

A COMPARATIVE STUDY OF CHINESE AND BELARUSIAN RESEARCHERS' IDEAS ON THE PROCESS, METHODS AND FORMS OF PATRIOTISM AND CIVICISM DEVELOPMENT IN UNIVERSITY STUDENTS

HAN QING, PhD in pedagogy, associate prof. A. CHEKINA
(Yanka Kupala State University of Grodno)

The purpose of the article is to analyse and summarize Chinese and Belarusian studies addressing the problem of understanding the process, methods and forms of patriotism and civicism development in young people. According to the undertaken literature analysis, there is a terminological ambiguity regarding the conceptualization of the process of patriotism and civicism development in students. The process of patriotism and civicism development is indicated in several terminological ways as 1) as civil-patriotic upbringing; 2) as two separate areas: civil upbringing and patriotic upbringing; 3) as a process of civil or civil-patriotic socialization; 4) as civil education. The literature analysis also shows that there are many similarities between China and Belarus in the understanding civic-patriotism development process. The article provides the author's empirical data regarding Belarusian university lecturers' understanding differences between the mentioned terms. As the authors think, the survey results may have been caused by the terminological mix-up existing in the academic discourse.

Keywords: patriotism, civicism, civil-patriotic upbringing, civil-patriotic socialization, civil upbringing, patriotic upbringing, civil education, higher education.

Introduction. Students are not only the reserve force to promote current social development, but also the main force of future social development. Therefore, it is of vital practical significance for students to possess patriotism and civicism [1]. Over the past hundred years, the Communist Party of China has used different ways to carry out patriotism education for young people, forming a path of patriotism education methods with Chinese characteristics, reflecting the CPC's practical character of seeking truth, being pragmatic, pioneering and innovative [2].

It must be mentioned, that in both Belarusian and Chinese sources, two main words are used in application to this area: "upbringing" and "education", having some different meanings.

In general, education refers to the systematic knowledge transmission and skill training. It is usually conducted in educational institutions with clear objectives, curriculum and evaluation criteria.

As for the term "upbringing", it mostly implies the development of personality characteristics, traits and attitudes; it refers to the early cultivation of individuals in the family and social environment, especially through the daily care, education and influence of parents or guardians, including moral character, behavior habits and other aspects of the personality cultivation. There is also terminological ambiguity regarding the conceptualization of the process of patriotism and civicism development in the theory and practice of education as a whole.

The purpose of the article is to analyse and summarize Chinese and Belarusian studies addressing the problem of understanding the process, methods and forms of patriotism and civicism development in young people. The research purpose led us to a particular set of methods, among which were the method of literature analyses and the generalization method. We also applied a survey method based on a questionnaire to support the undertaken study with some empirical data.

Main part. I. The process of the development of patriotism and civicism in students. The process of patriotism and civicism development is indicated in modern sources on the problem in several terminological ways:

- 1) as civil-patriotic upbringing;
- 2) as two separate areas: civil upbringing and patriotic upbringing;
- 3) as a process of civil or civil-patriotic socialization;
- 4) as civil education.

The terminological ambiguity regarding the conceptualization of the process of patriotism and civicism development in students often begets misunderstanding among educators-practitioners.

For our research, we randomly selected 67 university lecturers from Belarusian higher education institutions. They were asked whether they can you list any differences between the terms "civil-patriotic upbringing", "civil-patriotic socialization", "civil upbringing", "patriotic upbringing", and "civil education". The survey data are provided in Table 1.

Table 1. – University lecturers' answers to the question about terms

Differences mentioned			
0	1	2	3 and more
5,97%	22,38%	47,76%	20,89%

As the data show, more than 5% of the respondents could not list any differences between the terms "civil-patriotic upbringing", "civil-patriotic socialization", "civil upbringing", "patriotic upbringing", and "civil-patriotic socialization". Around half of the respondents (47,76%) managed to mention two ones. Only 20,89% of surveyed lecturers listed 3 and

more differences at least between two terms out of the five. Those results may have been caused by the terminological mix-up existing in academic discourse. That is why it is important to shed some light on the understanding those terms in various sources.

The process of the patriotism and civicism development in China is influenced by traditional culture, history and politics.

In ancient China, there was no clear distinction between civicism and patriotism at the beginning, and it was more reflected in the core values of Confucianism, such as “loyalty” and “filial piety”. Loyalty emphasizes the citizens' loyalty to the monarch and the country, and the filial piety culture emphasizes the family responsibility and social responsibility. Although these ideas are not entirely equivalent to modern citizenship, but to a certain extent cultivate individual sense of responsibility to society.

Real civic education in China was born in the early 20th century. In the late 19th century to the early 20th century, after experiencing foreign aggression and internal chaos, the related topic of citizenship and patriotism gradually began to sprout. Especially after the first Opium War, China became a semi-colonial and semi-feudal country. At that time, the concept of “education saves the country” gradually appeared in the Chinese society, and the core of patriotism began to revolt against the invaders and the restoration of national independence.

Through the long development process, it can be seen that China's patriotism education shows an overall trend of integration and spiral rise. “Spiral rise” is the inherent requirement of the integration of patriotic education. The educational content of each learning section is not unrepeatable, but to realize meaningful and progressive repetition [3]. Not only that requires the introduction of patriotism education to deep learning, but also requires the establishment of a flexible mechanism of patriotism education.

In addition, some scholars have discussed the related elements and value mission of patriotism education from different angles, but few people have clearly defined the essence of the concept of patriotism education. Although the connotation of patriotism education has not yet been unified defined, the academic consensus has been formed on the core view that patriotism education is the unity of the patriotic cognition, emotion, will and behavior of the educated through certain media and according to the requirements of certain society.

In Belarus, civicism and patriotism also developed in their unique historical, political and social context.

Since the ideological and political work of the Soviet period was centered on the promotion of communist values, at that time mainly implemented unified ideological education, conveyed the ideas of socialism and communism to citizens through various ways, stimulated the citizens' political enthusiasm and sense of participation, cultivated citizens' collectivism and patriotism.

After the collapse of the Soviet Union, the Republic of Belarus began to explore the path of patriotic education with its own characteristics, carried forward the national culture and historical tradition, emphasized national independence and national identity, and gradually constructed a patriotic education system with Belarusian national characteristics.

In Belarusian theory and practice of education, in many cases it is customary to combine together the processes of the development of patriotism and civicism, therefore, in the corresponding discourse it is customary to meet the term “civil-patriotic upbringing”. Scientists explain this by the fact that “possessing the qualities of civicism is associated with a sense of patriotism: just as without patriotism there can be no civicism, so without civicism there can be no patriotism” [4, p. 6].

Civil-patriotic upbringing in the Republic of Belarus is considered as the leading, backbone direction of youth upbringing, ideological and educational work in institutions of higher education [5]. As noted by A.N. Sender and T.V. Sokolova, “the main component of upbringing is civil-patriotic upbringing, aimed at the formation of active inner civil position, patriotism, national identity in students on the basis of state ideology, legal, political and information culture” [6]. Scientists emphasize that the civil-patriotic upbringing of students is aimed at educating a patriotic citizen – “a young man with an active civic position, national identity, respecting the culture, traditions of the Belarusian people, ready to actively serve their country” [7, p. 129]. At the same time, noting the comprehensive nature of civil-patriotic upbringing, its social nature, the researchers indicate that “one of the most important elements of civil-patriotic upbringing will be the strength of unity of all citizens of the country, regardless of political views, religious beliefs, nationality” [8, p. 139].

The concepts of “civic upbringing” and “patriotic upbringing” are considered by researchers in two aspects:

- 1) in terms of the target reference points of these processes;
- 2) in terms of the organization of these processes (the activities of those being educated and/or their teachers).

Thus, from the point of view of the target reference points, O.M. Doroshko believes that “patriotic upbringing can be considered as a process and result of the development of students' knowledge on patriotism, moral attitudes that are realized in patriotic activities” [9, p. 11].

The interpretation from the point of view of the target reference points allowed I.I. Kazimirskaya to define the concept of “civil upbringing” as a process of the forming of integral qualities of a person, allowing him to feel legally, socially, morally and politically capable [10].

From an organizational point of view, researchers believe that the process of civil upbringing “should be considered as a holistic system, including not only educational, but also extracurricular activities, covering theoretical, research and practice-oriented areas of activity” [11, p. 147].

A number of researchers propose to use the concept of “civil socialization” in this educational field, including here both pedagogical and social mechanisms for the development of the necessary personal traits [12].

Thus, N.M. Zvezdkin writes that “it seems expedient to use the concept of purposeful civil socialization as a controlled process of acquiring social experience and forming the moral and value sphere of a person, built on familiarizing an individual with the real life of society and practical involvement in it” [5, p. 142].

L.A. Gaschenko introduced the concept of “civil-patriotic socialization” for the first time in theory [13]. And in this regard, according to the researcher, civil-patriotic upbringing is only a part of civil-patriotic socialization.

Less commonly used in the scientific literature, the term “civil education”, according to the interpretation of A.A. Sokolova, “is the integration of ethics, law, economics, social philosophy, political science, which, along with jurisprudence and political psychology, acts as the basic component for creating a model of civil education” [14, p. 69].

Researchers note the need for a comprehensive influence on the person in the process of forming civil-patriotic qualities on the part of various social institutions, as well as on all sides of the person: intellectual, behavioural, emotional-sensual, motivational. S.V. Panov and V.N. Punchik point out that “the space of patriotic upbringing of young people, being pedagogically organized, is associated with information, educational, and social activities, in which, within the framework of interpersonal relations, all the subjects of the educational process, indicated in the model, interact: the family, the youth themselves, the staff of higher education institutions, state institutions and public organizations” [15, p. 16].

Nevertheless, in regulatory documents and a number of works of researchers, the concepts of “civil upbringing” and “patriotic upbringing” are differentiated to some extent.

Thus, “The Conception of Continuous Education of Children and Young Students” and the corresponding “Program of Continuous Education of Children and Young Students for 2021-2025” terminologically separate these concepts, although they are presented meaningfully in a single manner¹ [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. These documents highlight civil and patriotic upbringing aimed at the formation of an active civil position, patriotism, legal-political, and information culture.

In general, the evolution of citizenship and patriotism education in China and Belarus can be summarized into three main stages: ideological germination stage, transformation and exploration stage, and innovation and exploration stage. In terms of the overall development trend, both China and Belarus have obvious growth and gradually show the characteristics of diversified integration. Table 2 lists the iconic characteristics of China’s and Belarus’s tendencies in patriotic education by stage respectively.

Table 2. – China’s and Belarus’s tendencies in patriotic education by stage

Stages	The People's Republic of China	The Republic of Belarus
The first stage: thought germination	After the Opium War, saving the nation became the goal of the Chinese people at that time. Traditional patriotic thought was combined with the concept of western nations and states, and patriotic education arose. The school organized relevant courses to publicize patriotic thoughts, and many patriots arouse their patriotic feelings by giving speeches and publishing newspapers and periodicals	The initial foundation laying of the former Soviet Union period. Under the Soviet education system, citizens received patriotic education with socialism ideas as the core, emphasizing the unity of all nationalities in the Soviet Union and their loyalty to the Soviet Union. The Great Patriotic War became an important educational material for people to remember the great sacrifices and contributions they made to the defense of the Soviet Union
The second stage: transformation and exploration	After 1949, China's patriotic education centered on socialist construction, emphasizing the maintenance of national integrity and building socialism. To stimulate the enthusiasm and enthusiasm of people in building the country by popularizing socialist ideas and publicizing heroes and models	From the early 1990s to 1994, Belarus began to emphasize national independence and national sovereignty, gradually combined patriotism education with national culture and historical traditions, and constructed a patriotic education content with Belarusian characteristics as the main body
The third stage: innovation and integration	Current patriotism emphasizes the guidance of Xi Jinping Thought on Socialism with Chinese Characteristics for a New Era, and pays attention to the innovation, pertinence and effectiveness of education	Under the leadership of President Alexander Lukashenko, the model of patriotic education with state guidance and social participation was formed, giving full play to the role of civil society organizations and religious organizations and carrying out a variety of patriotic education activities

Having considered the variety of approaches to understanding the process of the patriotism and civicism development identified in modern literature, it makes sense to turn to investigation of the methods and forms of implementation of this process, proposed by researchers.

¹ Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 15.07.2015 № 82 // Национальный образовательный портал. – URL: <https://vosпитanie.edu.by/organizatsiya-vospitaniya/normativnye-pravovye-dokumenty.html> (дата обращения: 19.02.2024).

II. Methods and forms of the civil and patriotic traits development. As the concepts of civicism and patriotism are constantly changing with the development of society, some citizens are confused about the issues of “what”, “why” and “how” in the process of political multi-polarization, economic globalization and regionalization, cultural diversification and the in-depth development of social informatization.

The procedural side of civil-patriotic upbringing practice requires a convincing and unambiguous justification of methods and organizational forms.

In pedagogical theory, a unified approach to determining the essence of methods and forms of education/upbringing has not yet been formed. In the “Russian Pedagogical Encyclopedia” at the end of the twentieth century, it was emphasized that “in the theory and practice of upbringing, the problem of methods is one of the most difficult and controversial topics. There is no clarity in the terminology of the methods of upbringing: the same concepts can be called methods, principles, techniques, etc. Almost every teacher has a subjective idea of the methods of upbringing, including depending on the specific goals and objectives of upbringing. There is also no unified systematics of methods of upbringing” [6, p. 570].

No less difficult is the problem of determining the actual number and scientific description of organizational forms of upbringing. According to researchers, the collections of forms of upbringing of some methodologists include several thousand items [177], so only their listing will take more than a dozen pages.

In China, method and form are two different concepts. In the field of pedagogy, methods usually refer to teaching strategies or means, such as teaching, discussion, and practical methods. The form is the specific expression of these methods, such as the form of class teaching, community service, visiting the memorial hall and a series of specific activities. Similarly, in civicism and patriotism education, the method focuses on providing strategies for the realization of educational goals, with direction and guidance; the form is the external expression of the method, the carrier or specific operation of educational activities.

In recent years, Chinese citizenship and patriotism education methods are no longer just a single traditional method, but more focused on the combination of various forms. The main methods include the following aspects:

First of all, theory and practice are combined. Patriotism education should fully explore and excavate the combination of professional knowledge and superior resources and ideological and political elements [8], to maximize the patriotism education function of their respective disciplines and majors. In the process of education, educators should not only teach theoretical knowledge, but also let students personally participate in and experience it through practical activities.

Second, the combination of explicit education with implicit education. Explicit education is a direct and conscious educational activity, such as teaching patriotic theme courses in class. Classroom teaching is always the most important channel for colleges and universities to carry out patriotic education, and also the most direct way for students to systematically learn the theoretical knowledge of patriotism [1919]. Different from explicit education, implicit education is an indirect influence through the environment and culture, such as campus culture construction or ritual activities.

Third, integrated and systematic construction, which refers to the cohesion and coherence between different stages of education. Educational institutions need to set educational goals and contents according to different stages to ensure that students receive appropriate patriotic education at different ages and avoid duplication or fault.

Fourth, home-school cooperation. Patriotism education is not only conducted in schools, but also the family plays an important role. In ancient China, some scholars pointed out that “the family is the smallest unit of the country, the country is the extension of the meaning and the value of the family”, “the family is the cornerstone, and the country is the guarantee” [200, p. 83].

Fifth, the innovative method of multiple integration. For example, use digital technology to play the role of grass-roots Party organizations [1]. In recent years, many education bases have used modern technologies such as VR and AR, combined with multiple forms such as art and film to conduct immersive education, develop patriotic themed games or use social media for publicity. And to expand their horizons through international exchanges and spread patriotism through literary and artistic works.

In Belarus, there are equally many methods of civic and patriotic education. As methods of the development of civil-patriotic traits in students, in the XXI century, mainly traditional methods of upbringing are proposed. For instance, such method as the setting of a positive example. E. V. Zakharova believes that the upbringing of civic qualities “can be realized only by setting a personal example to young people” [222, p. 36].

Among the methods of organizing civil-patriotic upbringing of students there are also “situations of a civil-patriotic orientation (meetings with public figures, civil servants, representatives of public youth organizations and associations, veterans of the Great Patriotic War and veterans of labour; discussion of thematic publications, regulatory documents, legislative acts)... Creating problem situations that cause a conflict between students’ knowledge and experience that necessary to solve the problems (thematic discussions, open dialogue platforms, competitive tasks, quizzes, games, trainings)” [3, p. 58].

Researchers also distinguish in a separate group of methods the so-called interactive methods, “based on the reflective-activity position of all participants in the pedagogical process” [244, p. 90]. Interactive methods are used to form civil and patriotic qualities and include social design, case-studies, conferences, trainings, gamified seminars, role-playing, business games and quests.

Among the methods of civil-patriotic upbringing of students, the authors of research works list disputes, conversations, competitions, situational-role-playing games, business games, sociodramas, socio-psychological trainings,

intellectual auctions, a method for analyzing social situations of a moral and ethical nature, a method of projects. These methods are categorized by the researchers as imitation-game and problem-situational methods that allow students to be in the position of an active participant.

Forms are the external expression of methods, and education can achieve positive cultivation in different social groups through different forms.

Some scholars put forward that patriotism should develop from the spontaneous state to the conscious direction, and become the lofty patriotic spirit and action of individuals [25]. Through these forms, citizens can better understand their social responsibilities and roles, so as to make positive contributions to social development and national construction. At the National Conference on Ideological and Political Work in Colleges and Universities, Xi Jinping stressed that “we should make good use of classroom teaching” and “make all kinds of courses and ideological and political theory courses go together in the same direction to form a synergistic effect” [26, p. 266]. Therefore, patriotism education must be integrated with curriculum teaching, and it should be closely combined with the three important links of classroom, teaching materials and students' characteristics, so as to realize a standardized and systematic form of education.

Patriotism education is rich in forms, and they can be divided into the following categories after summarizing and classifying their contents (Table 3).

Table 3. – The forms of patriotic education and their contents

Forms	Contents
Courses	History education, moral courses, special lectures, ideological and political education
Social practice	Community volunteer service, public welfare fundraising, and social research
Culture propaganda	Promotion of traditional festivals, ceremonies, literary classics and film and television works
Media interaction	Participate in online public issues discussion and make educational short videos
Simulation	Student council, public policy debate competition, immersive experience
National defense education	Military training, national defense knowledge lectures, military experience activities
Legal education	Court audit, legal knowledge competition, constitutional publicity activities
International communication	Cross-cultural exchanges, student-related exchange programs, and diplomatic activities, etc.

In Belarus, the upbringing of patriotism is conceptually inscribed in the general field of the upbringing process, so researchers do not consider it necessary to single out and develop some extraordinary methods and forms of its implementation. As the analysis of the studies shows, a number of researchers recognize the presence of a variety of forms of development of civil-patriotic traits, and propose to categorize the available forms into two groups: traditional and non-traditional (innovative) ones.

According to P.I. Bondar, “objective reality determines the need for an updated system of civil-patriotic upbringing of young people. Its essence lies in the application of traditional and innovative methods and forms of educational work, imbued with the spirit of the lessons of history and modern geopolitics, topical problems of post-Soviet modernization” [277, p. 43]. This is not only a respect for historical memory, but also a reflection of people's continuous planning for their future development.

A number of researchers also point to the complexity of the process of civil-patriotic upbringing of students, paying attention to the need to involve all aspects of the education process (training sessions, information and educational hours, extracurricular leisure activities, research and practical conferences, forms of tourism and local history work, volunteer groups, etc.), i.e. classroom and non-classroom work. Guided by this approach, the researchers divide forms of upbringing according to the mentioned aspects as follows:

- “using the educational potential of all curricular disciplines studied in education institutions;
- awareness-raising work through informational and educational hours dedicated to significant events in the history of our state;
- holding various contests, quizzes, debates on the knowledge in the history, culture and state symbols of Belarus;
- organization of research conferences;
- touristic and local history search work, and museum work;
- organization of literary and musical, theatrical clubs;
- volunteer groups' work, patronage of participants in the Great Patriotic War, former home front workers, families of diseased militaries, labour veterans;
- creation of videos, multimedia presentations, photo exhibitions;
- holding celebrations and festivals of the national culture;
- organization of tourist rallies, sports events, military sports games, sports and entertainment programs, bike trips” [4, p. 6].

Scientists emphasize the educational potential of the curricular disciplines of the social and humanitarian block in the development of the qualities of civicism and patriotism in students. Studies note the potential of performing course works and theses in the development of civil and patriotic qualities in students.

As a special category, some scientists distinguish the so-called active forms of civil-patriotic education, which include quizzes, quests, excursions, network games, etc. They call active the forms “which suggest that students to a greater extent become subjects of activity, perform creative, problematic tasks” [6, p. 112].

Significant attention in civil-patriotic upbringing is given by researchers to the development of the volunteer movement, “since volunteering as a socially significant activity aimed at providing voluntary gratuitous assistance to people creates conditions for students to live through the situations that contribute to the development of their new knowledge and social experience” [6, p.113]. The researchers also focus on youth public associations and military-patriotic clubs [288].

Conclusion. To summarise, in the first quarter of the 21st century, Belarusian researchers developed a significant amount of theoretical and methodological ideas on the problem of the development of civil and patriotic traits in students. Nevertheless, it is fair to say that these ideas often have a contradictory character. A number of issues are still interpreted ambiguously by some scholars. Until now, the scientific literature has not formed a unified approach to determining the essence of patriotism and civicism, as well as the holistic process of their upbringing, its procedural and methodological foundations.

Through comparison, we can find that there are many similarities between China and Belarus in the civic-patriotism development process. Both China and Belarus regard education institution as the main front of patriotism education, and are good at using historical events and figures to carry out patriotic education, and pay attention to setting examples to guide citizens. In China, there are courses on ideology and moral character, history and society in primary and secondary schools, and ideological and political theory courses in universities to systematically teach national history, culture and values. Belarus has also set up courses on history and culture in various educational institutions, so that students can understand the development process of the country and the national spirit.

Due to the different priorities of national policies, national culture and educational resources, China and Belarus have also maintained their own characteristics in the process of civic patriotism education. China's patriotism education is closely linked to the Communist Party of China. Patriotism education is usually led by the Communist Party of China to stimulate the inheritance spirit of citizens. Belarus organizes more different forms of activities to stimulate civic sense of participation and patriotism. As a multi-ethnic country, China and its government pay attention to the integration and common development of various ethnic cultures, and emphasizes the pattern of pluralistic integration of the Chinese nation. The national composition of Belarus is relatively simple compared with China, mainly focusing on the national culture and history of Belarus, highlighting the unique national characteristics and traditions.

Although there are differences, it is certain that both China and Belarus have rooted the spirit of citizenship and patriotism in the spirit of citizenship in the daily life of every citizen through systematic educational and cultural activities, thus promoting social unity and the steady development of the country.

REFERENCES

1. 成勇. 新时代高校爱国主义教育的实践路径创新. 学校党建与思想教育 = Cheng Y. Innovation of the practical path of patriotism education in colleges and universities in the new era // School Party building and ideological education. – 2022. – № 24. – P. 70–72.
2. 温静, 吴一凡. 青年爱国主义教育方法的百年演进. 思想政治教育研究 = Wen J., Wu Y. The century-old evolution of youth patriotism education methods // Research on ideological and political education. – 2023. – № 2. – P. 58–59.
3. 吴宏政. 论大中小学思政课一体化建设中的几对辩证关系. 思想理论教育导刊 = Wu H. On the dialectical relations in the integration construction of ideological and political courses in primary and secondary schools // Ideological and theoretical education guide magazine. – 2021. – № 11. – P. 77–82.
4. Патриотическое воспитание студенческой молодежи на примере подвига белорусских медиков в годы Великой Отечественной войны: методические рекомендации / авт.-сост. С.П. Кулик, О.А. Сыродоева. – Витебск: ВГМУ, 2018. – 27 с.
5. Звездкин Н.М. Патриотические ценности современной белорусской молодежи: от социологического анализа к актуализации системы воспитания // Весн. Брэсц. ўн-та. Сер. 1, Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія. – 2020. – № 1. – С. 140–147.
6. Сендер А.Н., Соколова Т.В. Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи в образовательном пространстве университета // Весн. Брэсц. ўн-та. Сер. 3, Філагія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2019. – № 1. – С. 112–120.
7. Сендер А.Н., Соколова Т.В. Идеологическая и воспитательная работа с обучающимися Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина в год народного единства // Весн. Брэсц. ўн-та. Сер. 1, Філагія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2021. – № 1. – С. 126–139.
8. Сушко В.В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи на основе христианских традиций белорусского народа // Христианские ценности и межкультурное взаимодействие: сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. / Брест (29–30 окт. 2020 г.) / редкол.: Т.В. Лисовская и др. – Брест: БрГТУ, 2020. – С. 139–141.
9. Система патриотического воспитания студентов университета / О.М. Дорошко, Т.М. Прудко, Т.А. Бадюкова и др. – Гродно: Ламарк, 2009. – 196 с.
10. Казимирская И.И. Гражданское воспитание будущего педагога в эпоху глобализации // Формирование гражданина и профессионала в условиях университетского образования: сб. науч. ст. – Габрово: ЕКС–ПРЕС, 2012. – Т. 1. – С. 149–152.
11. Русак И.А. Теоретические аспекты формирования гражданской ответственности у учащейся молодежи Республики Беларусь // Весн. Брэсц. ўн-та. Сер. 3, Філагія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2020. – № 2. – С. 144–148.
12. Гутковская М.С. Роль идеологической работы в гражданской социализации молодежи Республики Беларусь // Сацыяльна-педагагічная работа. Сер. У дапамогу педагогу. – 2010. – № 9. – С. 10–12.

13. Гашенко Л.А. Методологические основания гражданско-патриотической социализации учащейся молодежи // *Вестн. Віцеб. дзярж. ўн-та*. – 2008. – № 4(50). – С. 8–14.
14. Соколова А.А., Каленчук Т.В. Культура и гражданское образование: аксиологическая матрица личности // *Вестн. Палес. дзярж. ун-та. Сер. грамадскіх і гуманітарных навук: науч.-практ. журн.* – 2019. – № 2. – С. 68–72.
15. Панов С.В., Пунчик В.Н. Патриотическое воспитание белорусской учащейся и студенческой молодежи: социально-педагогическое моделирование // *Выш. школа*. – 2021. – № 6. – С. 14–18.
16. Сидоркин А.М. Методы воспитания // *Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / редкол.: В.В. Давыдов (гл. ред.) и др.* – М., 1993. – Т. 1. – С. 570.
17. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
18. 徐晓军, 孙权, 韦雨欣. 高校“课程思政”建设现状及其影响因素分析——基于华中师范大学3450份调查问卷的实证研究. *江汉大学学报: 社会科学版* = Xu X., Sun Q., Wei Y. Current status and influencing factors of “curriculum ideology and politics” construction in universities: An empirical study based on 3450 questionnaires from Central China Normal University // *Journal of Jiangnan University: Social Science Edition*. – 2022. – № 4. – P. 41.
19. 崔欣玉. 新时代高校爱国主义教育的实践路径研究. *思想理论教育导刊* = Cui X. Research on practical pathways for patriotic education in universities in the new era // *Guide Journal of Ideological and Theoretical Education*. – 2021. – № 10. – P. 62–65.
20. 赵馥洁, 段建海, 董小龙. 中华民族爱国主义史论. 北京: 中国社会科学出版社 = Zhao F., Duan J., Dong X. Historical discourse on patriotism of the Chinese nation. – Beijing: China Social Sciences Press, 2008. – P. 80–93.
21. 唐景莉, 李石纯, 韩晓萌, 等. 加强党对高校的领导——党的十八大以来全国高校思想政治工作述评. *中国高等教育* = Strengthening party leadership over universities: A review of ideological and political work in national universities since the 18th CPC National Congress / J. Tang, S. Li, X. Han et al. // *China Higher Education*. – 2017. – № 19. – P. 53–55.
22. Захарова Э.В. К вопросу о воспитании гражданина в Республике Беларусь // *Вестн. Палес. дзярж. ун-та. Сер. грамадскіх і гуманітарных навук*. – 2022. – № 1. – С. 33–37.
23. Конструктивный подход к гражданско-патриотическому воспитанию студентов Белорусского торгово-экономического университета потребительской кооперации / Т.Н. Байбардина, О.Г. Бондаренко, Л.В. Вишневецкая и др. // *Потребительская кооперация*. – 2022. – № 4(79). – С. 56–58.
24. Зайцева И.Т. Организационно-методические аспекты гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в условиях высшей школы // *Изв. Гомел. гос. ун-та им. Ф. Скорины*. – 2011. – № 1(64). – С. 87–94.
25. 关于经济全球化时代的爱国主义教学和研究。= Liu J. On patriotism in the era of economic globalization // *Teaching and Research*. – 2012. – № 4. – P. 5–15.
26. 习近平. 习近平谈治国理政. 北京: 外文出版社 = Xi J. Xi Jinping: The Governance of China. – Beijing: Foreign Languages Press., 2017. – 378 p.
27. Бондарь П.И. Нравственно-патриотическое воспитание молодежи Беларуси: тенденции, технологии, проблемы // *Навуковы пошук у сферы сучаснай культуры і мастацтва: матэрыялы навук. канф. / Беларус. дзярж. ўн-т культуры і мастацтваў; рэд. кал.: А.А. Корбут и др.* – Минск: БГУКИ, 2020. – С. 40–47.
28. Катович Н.К. Повышение роли детских и молодежных общественных объединений в гражданском и патриотическом воспитании школьников // *Выхаванне і дадатковая адукацыя. Сер. У дапамогу педагогу*. – 2011. – № 4. – С. 57–59.

Поступила 20.03.2025

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИДЕЙ КИТАЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ УЧЕНЫХ О ПРОЦЕССЕ, МЕТОДАХ И ФОРМАХ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

ХАН ЦИН, Е.В. ЧЕКИНА

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Анализируются и обобщаются китайские и белорусские исследования, посвященные проблеме интерпретации процесса, методов и форм развития патриотизма и гражданственности у молодежи. Согласно проведенному анализу литературы, существует терминологическая двусмысленность в вопросе концептуализации процесса развития патриотизма и гражданственности у студентов. Процесс развития патриотизма и гражданственности определяется несколькими терминологическими способами: 1) гражданско-патриотическое воспитание; 2) два отдельных направления: гражданское воспитание и патриотическое воспитание; 3) процесс гражданской или гражданско-патриотической социализации; 4) гражданское образование. Анализ литературы также показывает, что между Китаем и Беларусью есть много общего в трактовке процесса развития гражданственности и патриотизма. Приводятся эмпирические данные автора о недостаточном понимании преподавателями белорусских университетов различий между указанными терминами. Как полагают авторы, результаты опроса могли быть обусловлены терминологической неоднозначностью, существующей в академическом дискурсе.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, гражданско-патриотическое воспитание, гражданско-патриотическая социализация, гражданское воспитание, патриотическое воспитание, гражданское образование, высшее образование.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.31

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-78-85

АДАПТАЦИЯ И УСПЕВАЕМОСТЬ КИТАЙСКИХ МАГИСТРАНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В БЕЛАРУСИ

канд. ист. наук, доц. С.В. АНДРИЕВСКАЯ¹, ХУАН ШЭНТАУ²
(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

¹ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3969-4164>

²ORCID <https://orcid.org/0009-0005-1912-0832>

Рассматриваются различные аспекты адаптации китайских магистрантов к условиям обучения в вузах Беларуси. Анализируются такие виды адаптации, как академическая, учебная и культурная. Для изучения соответствующих видов адаптации использованы психологические методики, разработанные китайскими исследователями. В исследовании на добровольной основе приняли участие 354 китайских магистранта, обучавшихся (на момент исследования) в 8 вузах Беларуси. Выявлено, что такие факторы, как пол, выбор вуза, национальность и год обучения, не влияют на адаптацию магистрантов. Установлено, что академическая успеваемость связана с различными видами адаптации. Линейный регрессионный анализ показал, что мотивация к обучению, способ обучения, способность к обучению, отношение к обучению, учебная среда, академическая адаптация, адаптация к коллективу, отношения между педагогами и обучающимися, а также отношения испытуемых магистрантов с одногруппниками оказывают значительное влияние на академическую успеваемость.

Ключевые слова: адаптация китайских студентов, успеваемость, обучение в магистратуре, академическая мобильность студентов, обучение в Беларуси.

Введение. Интернационализация высшего образования стала одной из мировых тенденций в современном образовании. Как отмечают исследователи, глобализация и интернационализация меняют мир образования [1; 2]. В процессе интернационализации высшего образования международная студенческая мобильность является одной из самых ярких черт.

Китайские студенты стали одной из основных групп иностранных студентов, обучающихся за рубежом. Согласно так называемой «Синей книге» («Развитие китайских студентов, обучающихся за рубежом (2023–2024)»), выпущенной «Центром Китая и глобализации» («Center for China and Globalization»), Китай по-прежнему является страной с наибольшим числом студентов, обучающихся за рубежом, в мире. В настоящее время Китай осуществляет образовательное сотрудничество и обмены со 181 страной, имеющей дипломатические отношения с ним. Китай подписал соглашения о взаимном признании ученых степеней с 58 странами и регионами, предоставляя китайским студентам обширные возможности для обучения в других странах [2].

Согласно данным Министерства образования Китая, с момента начала реформ и открытости общее число китайских студентов, обучающихся за рубежом, превысило 8 млн. Если включить иностранных студентов из Гонконга, Макао и Тайваня, то это число превысит 10 млн. Студенческая мобильность является как демонстрацией силы высшего образования, так и отражением культурного влияния страны [3].

Система образования в Беларуси является предметом большой национальной гордости. В советское время Беларусь была научным, культурным и образовательным центром страны. В то время качество высшего образования в Советском Союзе было на переднем крае мира, а научные сотрудники составляли четверть от мирового числа научных сотрудников, из которых белорусские научные сотрудники составляли четверть от общего числа советских научных сотрудников. Беларусь имеет один из самых высоких уровней образования в мире и высокий индекс развития человеческого потенциала. Благодаря благоприятной академической атмосфере, превосходному качеству образования и низкой стоимости обучения, все больше китайских студентов выбирают обучение в Беларуси.

С созданием и развитием инициативы «Один пояс, один путь» количество китайских студентов, обучающихся в Беларуси, постепенно увеличивалось. В 2023 г. был официально создан Китайско-белорусский университетский союз, и сотрудничество между университетами стало более тесным, а количество студентов, отправляемых друг к другу, выросло. На ноябрь 2024 г., согласно данным, представленным Чрезвычайным и Полномочным послом Беларуси в Китае А. Червяковым для СМИ, в Беларуси обучалось 11,1 тыс. китайских студентов¹

¹ 11,1 тыс. студентов – почему китайцы едут учиться в Беларусь [Электронный ресурс] // New.by (11.11.2024). – URL: <https://news.by/news/obshchestvo/11-1-tys-studentov-pochemu-kitaytsy-edut-uchitsya-v-belaru5s>

(в т.ч. получающих углубленное высшее образование), что на 20% больше, чем в предыдущие два года. В Беларуси создано 6 лабораторий, 5 учебных центров вместе с китайскими университетами, 2 института. Преподавание ведется по 40 учебным программам. Беларусь стала второй по величине страной назначения китайских студентов, обучающихся в регионе, после России. В связи с вышеизложенным актуальным представляется исследование влияния адаптации китайских магистрантов на их академическую успеваемость.

Впервые термин «адаптация» был применен в биологии, однако, вскоре стал использоваться и в социальных науках, и в психологии. Понятие адаптации разрабатывалось в научных школах различных стран.

Адаптация – это способность человека приспосабливаться к требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой [4].

В психологии в понятии адаптации присутствует три перспективы. Первая – биологическая (физиологическая) адаптация, например, адаптация органов чувствительности к стимулам, таким как звук, свет, вкус и т.д. Вторая – психологическая адаптация, т.е. когнитивно-структурная адаптация, которая является средством поддержания баланса между внутренним познанием и внешней средой посредством изменения когнитивной структуры из-за ограничений окружающей среды. Третья – адаптация к социальной среде, понимается как адаптация поведения индивида к требованиям общества с целью достижения более высоких результатов в личностном развитии [4].

Понятие психической адаптации в русскоязычной психологии сформулировано Ф.Б. Березиным [5]. Этот ученый делает особый акцент на том, что адаптация – комплексный феномен, который включает различные виды адаптационных процессов.

В русскоязычной психологии психическая адаптация человека чаще всего понимается как изменение структуры взаимосвязей между характеристиками личности, что сказывается на общем поведении индивида и его устойчивости к комплексу экстремальных (природных и социальных) факторов среды². В русскоязычной психологии существует хорошо разработанный психологический инструментальный выявление и изучения адаптивного потенциала индивида на основе определения психофизиологических и социально-психологических особенностей личности [6], в т.ч. использовавшийся и авторами данного исследования [7].

Хорошо изучена проблема адаптации в англоязычной литературе, однако академической адаптации уделено не так много внимания, как хотелось, если учитывать возрастающее количество студентов в мире, адаптирующихся к обучению в других странах. Большинство англоязычных исследований по адаптации были сосредоточены на конкретных областях, таких как межличностные навыки [8], ролевая адаптация [9], когнитивная адаптация [10] и профессиональная адаптация [11]. Л. Андерсон определяет адаптацию как процесс, посредством которого человек устанавливает и поддерживает повседневную деятельность в новой социальной и культурной среде [12]. С. Уорд и А. Кеннеди отметили, что жизненная адаптация включает в себя не только адаптацию к внешней среде, но и адаптацию на психологическом и эмоциональном уровнях личности. Успех жизненной адаптации напрямую влияет на психологическое благополучие и успеваемость студентов [13]. Дж. Берри в своей теории аккультурации упоминает, что жизненная адаптация является важной частью аккультурации, которая включает в себя понимание и интеграцию индивидом образа жизни, социальных норм и ценностей в новой среде [14]. А. Шартнер и Т. Янг определяют жизненную адаптацию студентов как процесс, посредством которого студенты развивают стабильный образ жизни в новой среде, процесс, который включает в себя множество аспектов, таких как повседневные условия проживания, установление социальных сетей и психологическая адаптация. Хорошо адаптированные студенты обычно лучше способны сбалансировать учебу и жизнь, что приводит к лучшей успеваемости [15].

Впрочем, существует не так много исследований, касающихся взаимосвязи адаптации китайских студентов и магистрантов, обучающихся в Беларуси, и их академической успеваемости. Данное исследование может восполнить пробелы в этой теме и имеет важное практическое значение, поскольку может быть использовано в качестве основы для разработки психологических рекомендаций по улучшению адаптации китайских студентов в Беларуси.

Цель исследования: изучить влияние различных видов адаптации китайских магистрантов, проживающих в Беларуси, на их академическую успеваемость; выявить, влияют ли пол, национальность и учреждение образования на академическую успеваемость у китайских магистрантов.

Организация и методы исследования. Выборку исследования составили китайские магистранты, обучающиеся в Беларуси. Психологические анкеты были распространены через платформу, популярную среди китайских студентов «WeChat» в виде ссылок и QR-кодов. Исследование проводилось с февраля 2024 г. по февраль 2025 г. Распространению данного опроса содействовало то, что студенты углубленного высшего образования, участвовавшие в опросе, помогали пересылать анкету своим знакомым, поэтому опрос охватил довольно широкий круг китайских магистрантов, обучающихся в Беларуси. Выборка получилась достаточно многообразной благодаря искреннему интересу к исследованию и помощи самих опрашиваемых китайских магистрантов.

² Алдашева А.А. Психологическая адаптация специалистов ВМФ к условиям деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03. – Бишкек, 1995. – 381 л.

В опросе приняли участие китайские юноши ($n = 241$) и девушки ($n = 113$), обучающиеся в 8 учреждениях высшего образования Республики Беларусь. Следует отметить, что в Китае проживает 56 национальностей, но только представители 5 национальностей приняли участие в опросе. Большинство магистрантов, принявших участие в опросе, находятся на первом году обучения ($n = 322$), значительно меньше – на втором ($n = 32$). Следует отметить, что в Беларуси есть программы магистратуры сроком обучения на 1; 1,5 или 2 года. Наибольшее количество испытуемых, участвовавших в опросе, обучается в Белорусском государственном университете. В опросе приняли участие также и китайские магистранты различных специальностей Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой ($n = 28$).

Подробное описание выборки исследования представлено в таблице 1.

Таблица 1. – Характеристика выборки исследования

Критерий разделения	Группы	Количество	Процент (%)
Пол	Мужской	241	68,08
	Женский	113	31,92
Национальность	Ханьская национальность	303	85,59
	Туззяская национальность	25	7,06
	Мяоская национальность	13	3,67
	Хуэйская национальность	8	2,26
	Иская национальность	5	1,41
Университет	Белорусский государственный университет	103	29,10
	Гродненский государственный университет имени Янки Купалы	28	7,91
	Витебский государственный университет имени П.М. Машерова	26	7,34
	Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой	28	7,91
	Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины	28	7,91
	Белорусский национальный технический университет	66	18,64
	Белорусский национальный экономический университет	57	16,10
	Белорусская государственная академия искусств	18	5,08
Год обучения	Первый год обучения	322	90,96
	Второй год обучения	32	9,04
Всего		354	100,0

Инструментом исследования стала батарея из трех методик на измерение адаптации: «Шкалы адаптации к обучению» («Learning Adjustment Scale») (в адаптации на китайской выборке Фэн Тингён, Су Ти, Ху Синван, Ли Хун), «Опросника культурной адаптации» (авторский опросник Хуана Шэнтау) и «Шкалы адаптации к школьной жизни» («Life Adaptation Scale for School Life») (адаптированной китайскими учеными Дэн Инци и Гу Хайгеном для китайских студентов, обучающихся в других странах). При заполнении опросников респонденты также самостоятельно указывали свой средний балл академической успеваемости. Так, средний балл успеваемости опрошенных магистрантов составил 8,05. После проведения анкетирования выборочно было проведено небольшое интервью с несколькими китайскими магистрантами.

«Шкала адаптации к обучению» («Learning Adjustment Scale») измеряет степень адаптивности человека в преодолении трудностей в процессе обучения для достижения лучших результатов обучения. Исследователи Р. Бекер и Б. Сирик разработали эту шкалу для измерения адаптации к обучению студентов колледжа [16]. Китайские ученые Фэн Тингён, Су Ти, Ху Синван, Ли Хун адаптировали данную методику на китайской выборке. Шкала имеет пять основных показателей, измеряющих: мотивацию к обучению, способ обучения, способность к обучению, отношение к обучению и среду обучения [17]. Поскольку шкала адаптирована на китайской выборке, ее использование для китайских магистрантов является корректным [18].

Авторский «Опросник культурной адаптации» состоит из 23 вопросов, касающихся различных вопросов культурного взаимодействия – от владения языком до общения с белорусскими студентами и привыкания к местной кухне. Респонденты, отвечая на вопрос, выбирают из вариантов: А) «очень удовлетворен», В) «удовлетворен», С) «неудовлетворен», D) «очень неудовлетворен». При обработке анкеты за каждый вариант начисляются баллы: А – 4, В – 3, С – 2, D – 1.

«Шкала адаптации к школьной жизни» («Life Adaptation Scale for School Life») [16] имеет четыре измерения: «отношения педагога и обучающегося», «адаптация к коллективу», «отношения с одноклассниками» и «академическая адаптация».

Данные, полученные из анкет респондентов, были обработаны статистическими методами и проанализированы с использованием Excel и IBM SPSS Статистика 27.0.

Результаты исследования. В исследовании проверялась гипотеза о том, влияют ли пол, национальность, принадлежность к университету и год обучения на показатели адаптации к обучению, такие как: «учебная мотивация», «способ обучения», «способности к обучению», «отношение к обучению и учебной среде», у китайских магистрантов, обучающихся в Беларуси. Было установлено, что существенных различий между группами обучающихся юношей и девушек в учебной мотивации, способе обучения, способности к обучению, отношении к обучению и учебной среде не выявлено ($p > 0,05$). Был использован t -тест (для независимых выборок). Также не выявлено существенных различий в учебной мотивации, способе обучения, способности к обучению, отношении к обучению и учебной среде у магистрантов в зависимости от университета, в котором обучаются испытуемые, их национальности и года обучения ($p > 0,05$).

Не выявлено различий между группами обучающихся и по полу, национальности, принадлежности к университету и году обучения по показателям «отношения педагога и обучающегося», «адаптация к коллективу», «отношения с одноклассниками» и «академическая адаптация» ($p > 0,05$).

Далее в исследовании с помощью линейного регрессионного анализа устанавливалось, влияет ли адаптация к обучению на академическую успеваемость у магистрантов. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты линейного регрессионного анализа адаптации к обучению и академической успеваемости

Model	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
(Constant)	-0,156	0,145		-1,077	0,282		
Мотивация к обучению	0,029	0,005	0,194	5,682	0,000	0,687	1,457
Способ обучения	0,035	0,006	0,211	6,164	0,000	0,682	1,467
Способность к обучению	0,044	0,007	0,231	6,592	0,000	0,653	1,532
Отношение к обучению	0,080	0,010	0,285	8,145	0,000	0,652	1,533
Среда обучения	0,060	0,009	0,226	6,579	0,000	0,678	1,475
R			0,850				
R Square			0,722				
Adjusted R Square			0,718				
Статистика изменений	R Square Change		0,722				
	F Change		181,051				
	df1		5				
	df2		348				
	Sig. F Change		0,000				
Независимая переменная: академическая успеваемость							

Согласно таблице 2, мотивация к обучению, способ обучения, способность к обучению, отношение к обучению и среда обучения принимаются как независимые переменные, в то время как успеваемость в обучении принимается как зависимая переменная для линейного регрессионного анализа. Формула модели выглядит следующим образом:

$$\text{академическая успеваемость} = -0,156 + 0,029 * \text{мотивация к обучению} + 0,035 * \text{способ обучения} + 0,044 * \text{способность к обучению} + 0,080 * \text{отношение к обучению} + 0,060 * \text{среда обучения}.$$

Значение R -квадрата модели составляет 0,722. Это означает, что мотивация к обучению, способ обучения, способность к обучению, отношение к обучению и среда обучения могут объяснить 72,2% изменений в академической успеваемости. Модель прошла F -тест ($F = 181,051$, $p = 0,000 < 0,05$), что указывает на то, что по крайней мере один из следующих факторов: мотивация обучения, способ обучения, способность к обучению, отношение к заработку и среда обучения, окажут влияние на успеваемость.

Значение коэффициента регрессии мотивации к обучению составляет 0,029 ($t = 5,682$, $p = 0,000 < 0,01$), что означает, что мотивация к обучению окажет значительное положительное влияние на успеваемость.

Значение коэффициента регрессии способа обучения составляет 0,035 ($t = 6,164$, $p = 0,000 < 0,01$) – способ обучения оказывает значительное положительное влияние на успеваемость.

Значение коэффициента регрессии способности к обучению составляет 0,044 ($t = 6,592$, $p = 0,000 < 0,01$) – способность к обучению окажет значительное положительное влияние на успеваемость.

Значение коэффициента регрессии отношения к обучению составляет 0,080 ($t = 8,145$, $p = 0,000 < 0,01$) – отношение к обучению окажет значительное положительное влияние на успеваемость.

Значение коэффициента регрессии учебной среды составляет 0,060 ($t = 6,579$, $p = 0,000 < 0,01$) – факторы окружающей среды будут иметь значительное положительное влияние на академическую успеваемость.

Линейный регрессионный анализ показывает, что мотивация к обучению, способ обучения, способность к обучению, отношение к обучению и учебная среда оказывают значительное положительное влияние на академическую успеваемость.

Кроме того, в исследовании с помощью линейного регрессионного анализа устанавливалось, влияет ли академическая адаптация на академическую успеваемость. Данные линейного регрессионного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Результаты линейного регрессионного анализа академической адаптации и академической успеваемости

Model	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
(Constant)	0,157	0,123		1,279	0,202		
Академическая адаптация	0,040	0,005	0,256	7,906	0,000	0,657	1,522
Адаптация к коллективу	0,051	0,005	0,331	10,663	0,000	0,714	1,401
Отношения «педагог-обучающийся»	0,086	0,009	0,314	9,512	0,000	0,629	1,590
Отношения с одноклассниками	0,049	0,007	0,224	6,711	0,000	0,616	1,622
R			0,872				
R Square			0,760				
Adjusted R Square			0,758				
Статистика изменений	R Square Change		0,760				
	F Change		276,730				
	df1		4				
	df2		349				
	Sig. F Change		0,000				
Независимая переменная: академическая успеваемость							

Как видно из таблицы 3, формула модели выглядит следующим образом:

$$\text{академическая успеваемость} = 0,157 + 0,040 * \text{академическая адаптация} + 0,051 * \text{адаптация к коллективу} + 0,086 * \text{отношения «педагог–обучающийся»} + 0,049 * \text{отношения одноклассников}.$$

Значение *R*-квадрата модели составляет 0,760, что означает, что академическая адаптация, адаптация к коллективу, отношения «педагог–обучающийся» и отношения одноклассников могут объяснить 76,0% изменений в академической успеваемости. В *F*-тесте модели было обнаружено, что модель прошла *F*-тест ($F = 276,730, p = 0,000 < 0,05$). Значит, по крайней мере одна из академических адаптаций (адаптация к коллективу, отношения «педагог–обучающийся» или отношения с одноклассниками) будет иметь влияние на академическую успеваемость. Коэффициент регрессии академической адаптации составляет 0,040 ($t = 7,906, p = 0,000 < 0,01$), что означает, что академическая адаптация оказывает значительное положительное влияние на академическую успеваемость.

Коэффициент регрессии адаптации к коллективу составляет 0,051 ($t = 10,663, p = 0,000 < 0,01$), т.е. групповая адаптация оказывает значительное положительное влияние на академическую успеваемость.

Значение коэффициента регрессии отношений «педагог–обучающийся» составляет 0,086 ($t = 9,512, p = 0,000 < 0,01$) – отношения «педагог–обучающийся» будут иметь значительное положительное влияние на академическую успеваемость.

Коэффициент регрессии отношений одноклассников составляет 0,049 ($t = 6,711, p = 0,000 < 0,01$) – отношения одноклассников будут иметь значительное положительное влияние на академическую успеваемость.

Таким образом, анализ показывает, что академическая адаптация, адаптация к коллективу, отношения между педагогом и обучающимся, а также отношения с одноклассниками оказывают значительное положительное влияние на успеваемость.

Дополнительно были проведены выборочные интервью с некоторыми магистрантами, анализ которых позволил более глубоко понять особенности и проблемы культурной адаптации китайских обучающихся в Беларуси.

Приведем примеры. Так, магистрант 1-го года обучения поделился своими трудностями: «Я действительно могу выполнять задания преподавателя в аудитории, хотя есть небольшая сложность, в основном в выполнении заданий дома. Потому что преподаватель часто задает задания, которые нужно выполнить после занятий, и мне нужно изучить большой объем информации, после чего я чувствую себя абсолютно измотанным». По словам другого магистранта, «учебный курс был не очень сложным для изучения, но, все равно, было трудно понимать из-за быстрого темпа лекций. Также с некоторыми терминами я не был знаком, потому что я раньше не учился по этой специальности. Все это привело к непониманию мной некоторых аспектов». Еще мнение китайского обучающегося: «Белорусские преподаватели любят взаимодействовать на занятиях, я же часто не мог следовать ритму речи преподавателей, поэтому плохо их понимал».

Представим наиболее интересные ответы респондентов на авторский опросник культурной адаптации Хауна Шэнтау.

Из интервью мы видим, что важное значение в культурной адаптации китайских обучающихся играет знание английского и русского языков. В авторский опросник был включен вопрос о знании языка. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

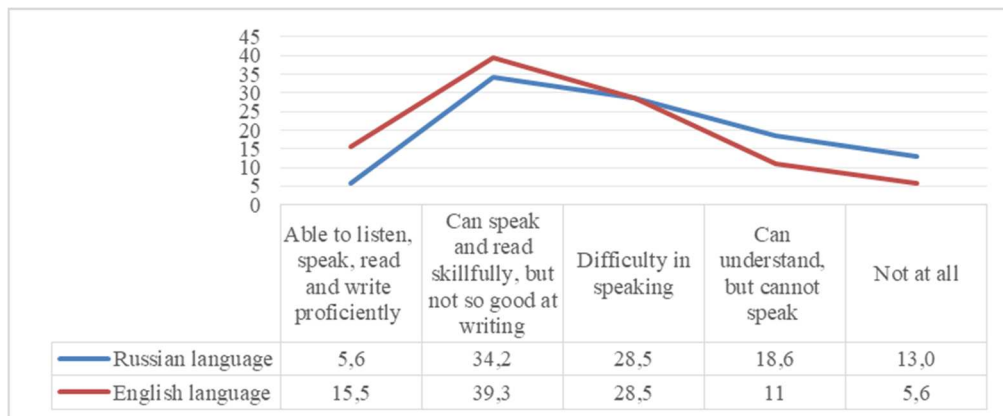


Рисунок 1. – Уровень владения русским и английским языками китайскими магистрантами

Уровень владения русским и английским языками китайскими магистрантами является важным показателем их культурной адаптации. Как видно из рисунка 1, процент китайских магистрантов, которые свободно понимают, говорят, читают и пишут на русском и английском языках, не очень высок. Причиной этого, по мнению самих магистрантов, является отсутствие систематического обучения русскому и английскому языкам до въезда в Беларусь.

Важное значение для комфортного обучения магистрантов в учебных группах представляет удовлетворенность отношениями с другими обучающимися в группе. В опросник был включен вопрос, касающийся удовлетворенности взаимоотношениями. Полученные данные представлены на рисунке 2.

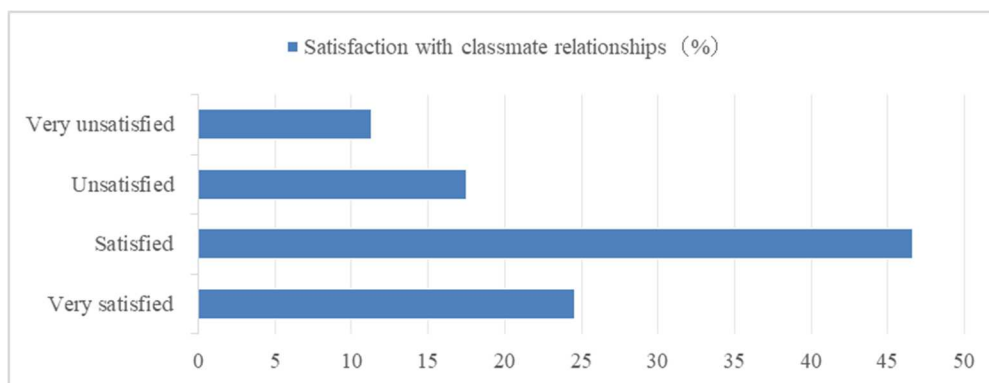


Рисунок 2. – Удовлетворенность отношениями с одногруппниками у китайских магистрантов

При исследовании удовлетворенности отношениями с одногруппниками выявлено, что 87 (24,58%) студентов углубленного высшего образования были очень довольны, 165 человек (46,61%) удовлетворены отношениями внутри группы, 62 человека (17,51%) недовольны, 40 человек (11,30%) очень недовольны установившимися отношениями в группе. Количество удовлетворенных отношениями в учебных группах достаточно большое, однако наличие определенного процента неудовлетворенных вызывает беспокойство. По мнению магистрантов, университеты могут способствовать улучшению общения и взаимопонимания между обучающимися, организовав неформальные поводы для общения, к примеру, культурно-досуговые мероприятия.

Интересен вопрос о таких аспектах культурной адаптации китайских магистрантов, как питание и климат. Поскольку эти факторы значительно влияют на физическое состояние человека, следовательно, они не могут не играть существенной роли в самочувствии обучающихся. Обобщение ответов китайских магистрантов представлено в столбиковой диаграмме на рисунке 3.

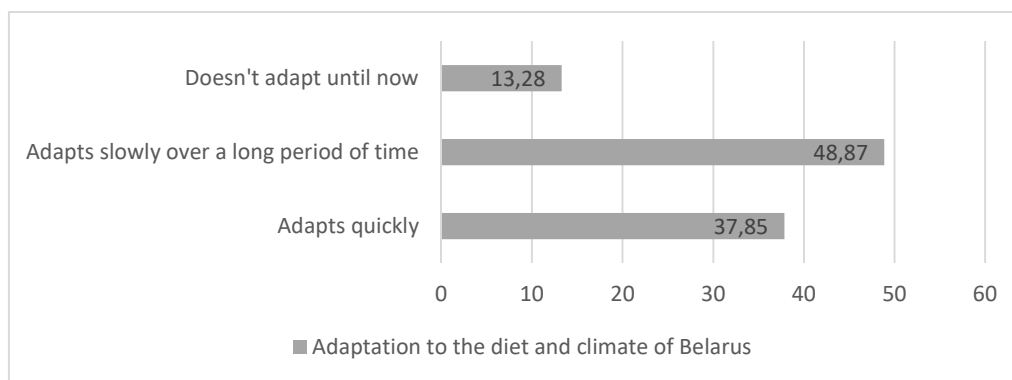


Рисунок 3. – Адаптация китайских магистрантов к питанию и климату в Беларуси

На вопрос об адаптации к климату и питанию в Беларуси 134 (37,85%) магистранта ответили, что смогли быстро адаптироваться; 173 человека (48,87%) – постепенно адаптировались, но это заняло достаточно длительное время. И только 47 человек (13,28%) считают, что не адаптировались до сих пор. Таким образом, большинство опрошенных китайских магистрантов имеют хорошую способность адаптации к климату и питанию в Беларусь, хотя еще есть китайские магистранты, испытывающие трудности с культурной и бытовой адаптацией.

Заключение. Таким образом, выявлено, что академическая адаптация и адаптация к обучению влияют на успеваемость китайских магистрантов, обучающихся в Беларуси.

Линейный регрессионный анализ академической адаптации и академической успеваемости показывает, что академическая адаптация, адаптация к коллективу, отношения между педагогом и обучающимся, а также отношения с одногруппниками оказывают значительное влияние на успеваемость.

Линейный регрессионный анализ адаптации к обучению и академической успеваемости показывает, что мотивация к обучению, способ обучения, способность к обучению, отношение к обучению и учебная среда оказывают значительное влияние на академическую успеваемость.

Культурная адаптация китайских обучающихся в Беларуси имеет множество нюансов, особенно значимы аспекты: понимание языка, условия питания, климат. Процент удовлетворенных культурной и академической адаптацией китайских магистрантов высокий. Магистранты считают, что университеты могут помочь в процессе культурной и академической адаптации, поспособствовать улучшению общения и взаимопонимания между обучающимися, между обучающимися и педагогами.

В исследовании выявлено, что пол магистранта, национальность, год обучения и избранное для обучения учреждение образования на академическую успеваемость китайских магистрантов не влияют.

ЛИТЕРАТУРА

1. Knight J. Updating the definition of internationalization // *International Higher Education*. – 2003. – № 33(33). – P. 2–3. DOI: 10.6017/ihe.2003.33.7391
2. An economic analysis of the demand for overseas higher education with survey data from China: Investment or consumption? / J. Zhou, J. Xu, Y. Zhang et al. // *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*. – 2024. – № 5(4), p. 48–66. DOI: 10.61186/johepal.5.4.48
3. Hongcai W., Altynbekova D., Hongguang L. Mobility of International Students and Chinese Policy Choice in the Context of Globalization // *Journal of Xiamen University (Arts and Social Sciences)*. – 2014. – № 2. – P. 149–156.
4. Xiaobo J. The Nature and Mechanism of Mental Adaptation // *Journal of Tianjin Normal University (Social Science)*. – 2001. – № 1. – P. 19–23.
5. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / АН СССР, Дальневосточ. отд-ние, Ин-т биол. проблем Севера, М-во здравоохранения СССР, 1-й Моск. мед. ин-т им. И.М. Сеченова. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
6. Маклаков А.Г., Литвинцев С.В., Чермянин С.В. Методологические аспекты оценки нервно-психической устойчивости военнослужащих. – СПб.: ВМедА, 1995. – 12 с.
7. Андриевская С.В., Баранчук Г.Р. Анализ эффективности тренинговых методов по повышению устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию // *Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е. Пед. науки*. – 2022. – № 13. – С. 65–71.
8. Martin M.M., Anderson C.M., Thweatt K.S. Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale // *Journal of Social Behavior and Personality*. – 1998. – № 13(3). – P. 531–540.
9. Huebner R.A., Emery L.J., Shordike A. The adolescent role assessment: psychometric properties and theoretical usefulness // *The American journal of occupational therapy*. – 2002. – № 56(2). – P. 202–209. DOI: 10.5014/ajot.56.2.202
10. Aspinwall L.G., Taylor S.E. Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance // *Journal of personality and social psychology*. – 1992. – № 63(6). – P. 989. DOI: 10.1037/0022-3514.63.6.989

11. Savickas M.L., Briddick W.C., Watkins Jr.C.E. The relation of career maturity to personality type and social adjustment // Journal of Career Assessment. – 2002. – № 10(1). – P. 24–49. DOI: 10.1177/1069072702010001002
12. Anderson L.E. A new look at an old construct: Cross-cultural adaptation // International journal of intercultural relations. – 1994. – № 18(3). – P. 293–328. DOI: 10.1016/0147-1767(94)90035-3
13. Ward C., Kennedy A. Where's the "culture" in cross-cultural transition? // Comparative studies of sojourner adjustment. Journal of cross-cultural psychology. – 1999. – № 24(2). – P. 221–249. DOI: 10.1177/0022022193242006
14. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied psychology. – 1997. – № 46(1). – P. 5–34. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
15. Schartner A., Young T. Culture shock or love at first sight? Exploring the 'Honeymoon' stage of the international student sojourn // In Transcultural interaction and linguistic diversity in higher education: The student experience. – 2015. – P. 12–33. DOI: 10.1057/9781137397478_2
16. Baker R.W., Stryk B. Measuring adjustment to college // Journal of Counseling Psychology. – 1984. – № 31(2). – P. 179–189.
17. The Development of A Test about Learning Adjustment of Undergraduate / Feng Tingyong, Su Ti, Hu Xingwang at al. // Acta Psychologica Sinica. – 2006. – № 38(5). – P. 762–769.
18. Yingqi D., Haigen G. Report on the Development of LASS for College Students // Chinese Journal of Clinical Psychology. – 2007. – Vol. 15, Iss. 3. – P. 250–252.

Поступила 04.04.2025

ADAPTATION AND ACADEMIC PERFORMANCE OF CHINESE MASTER'S STUDENTS STUDYING IN BELARUS

S. ANDRYEWSKAJA, HUANG SHENGTAO
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

The article considers various aspects of adaptation of Chinese master's degree students to the conditions of study in Belarusian universities. The study considers such types of adaptation as academic, educational and cultural. To study the corresponding types of adaptation, psychological methods developed by Chinese researchers were used. The study involved 354 Chinese master's degree students who were studying (at the time of the study) in 8 universities in Belarus on a voluntary basis. It was revealed that such factors as gender, choice of university, nationality and year of study do not affect the adaptation of master's degree students. It was found that academic performance is associated with various types of adaptation. Linear regression analysis shows that motivation for learning, learning method, learning ability, attitude towards learning, learning environment, academic adaptation, adaptation to the team, relationships between teachers and students, as well as the relationships of the master's degree students with their classmates have a significant impact on academic performance.

Keywords: adaptation of Chinese students, academic performance, master's degree studies, academic mobility of students, study in Belarus.

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-86-89

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И НОРМОЙ ЗДОРОВЬЯ

Ю.О. БРИКСА, О.В. САКОВИЧ, О.Ю. МОЛЧАНОВА

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

канд. пед. наук, доц. В.В. АМПЛЕЕВА

(Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма.

Институт дополнительного образования, Казань)

канд. психол. наук, доц. С.В. МЕДНИКОВ

(Санкт-Петербургский государственный университет)

Рассматривается проблема положения молодых людей с инвалидностью в обществе и, в связи с этим, особенности развития их ценностных ориентаций. Уточнено, что в современном обществе люди с ограниченными возможностями сталкиваются с проблемами разного уровня. Несмотря на многочисленную социальную поддержку, людям с ограниченными возможностями здоровья труднее приспособиться к общественной жизни ввиду объективных причин, связанных с нарушением здоровья. Они медленнее интегрируются в общество, испытывают трудности в установлении контактов, чаще сталкиваются с предрассудками, распространенными в социуме. Эти факторы могут стать причиной изменения структуры личности и оказать влияние на становление ценностной сферы. Тем не менее, полученные в ходе исследования результаты указывают на отсутствие значимых различий в структуре ценностных ориентаций между людьми с инвалидностью и нормой здоровья. Приведенные в статье результаты исследования подтверждают значимость дальнейшего развития социальной интеграции людей с ограниченными возможностями и создания безбарьерной среды.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, внутренние ценности, внешние ценности, инвалидность, люди с инвалидностью, люди с ограниченными возможностями здоровья, люди с нормой здоровья, социализация.*

Введение. Проблема ценностей, решавшаяся мыслителями античности, Возрождения и Нового времени, породила понятие «ценностные ориентации», привлечшее внимание социологов (У. Томас [1], Ф. Знаецкий [2], К. Клакхон [3]) и психологов (В.А. Здравомыслов [4], Б.Г. Ананьев [5], В.А. Ядов [6]). Последних заинтересовало их влияние и роль в становлении личности как социальной ипостаси человека и его индивидуальности.

Обобщая вышеназванные подходы, можно сделать вывод, что ценностные ориентации – важная часть структуры личности, которая находит свое отражение в менталитете и мировоззрении человека. Обусловленные жизненной средой человека ценностные ориентации представляют собой субъективную концепцию, в формировании которой участвуют различные социальные сферы жизни. На основе структуры ценностных ориентаций строятся отношения человека с окружающей действительностью. Основным механизмом образования и развития личностных ценностей можно считать процесс трансформации общественно-значимых ценностей.

Особенностью развития ценностных ориентаций в период ранней взрослости является включение структуры ценностных ориентаций в соответствующие психологические новообразования, которые способствуют развитию таких качеств личности, как самостоятельность, саморефлексия, формирование характера и мировоззрения. У людей с инвалидностью отсутствуют стандартные жизненные перспективы, это негативно сказывается на их самооценке и формирует искаженные ценностные ориентации. Высоким уровнем субъективной значимости обладает здоровье, при этом труд и собственно профессиональная деятельность становятся второстепенными. В структуре ценностных ориентаций преобладает пассивно-созерцательная направленность, в то время как для их здоровых сверстников автономно-активнодеятельный.

Необходимо отметить, что подобная позиция не является самостоятельным выбором человека с инвалидностью, зачастую это результат социализации, которая проходит сложнее, чем у лиц с нормой здоровья. Между тем, достигнутый успех у этой категории граждан в адаптации к жизни в обществе ценится гораздо выше, чем у их ровесников с нормой здоровья.

Так, исследования А.А. Лебедева позволили разрушить один из стереотипов, бытующих в социуме, что люди с инвалидностью чувствуют себя несчастными и проживают пустую жизнь. Результаты исследования ученого показали, что люди с физическими недостатками и стойкими нарушениями здоровья ведут активную и насыщенную жизнь [7, с. 197]. Они обладают достаточной жизнестойкостью, которую автор назвал «парадоксом инвалидности». Именно эта жизненная направленность позволяет им высоко оценивать значимость каждого прожитого дня и ориентироваться на будущее. Подтверждением тому служат исследования особенностей ценностных ориентаций детей, имеющих инвалидность, проведенные З.А. Сессаревской. С помощью методики «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)» ею было подтверждено, что для оптимальной адаптации в обществе важную роль для данной категории играют наличие широких социальных контактов [8].

Несмотря на то, что ценностные ориентации личности достаточно широко изучены отечественными и зарубежными исследователями, большинство современных научных подходов основано на анализе изучения психологии детей и подростков с инвалидностью. Наше исследование направлено на изучение ценностных ориентаций молодых людей в возрасте 20–35 лет, находящихся в процессе социального становления.

Основная часть. Актуальность исследования ценностных ориентаций людей с инвалидностью обусловлена недостаточностью разработанности вопроса и наличием распространенных в обществе предрассудков и противоречий, которые основываются на том, что люди с ограниченными возможностями – пассивная часть общества, не способны к самостоятельным решениям, т.к. зависят от поддержки окружающих. Зачастую инвалидность воспринимают как нетрудоспособность. Эти устаревшие подходы в определенной степени становятся причиной распространения стереотипов и дискриминации людей с ограниченными возможностями со стороны общества, а также создают трудности в их социализации и профессиональном развитии.

Выявить проблему позволило эмпирическое исследование ценностных ориентаций людей с нарушениями здоровья и без нарушений. Исследование проведено в рамках подготовки курсового проекта студента третьего курса Г.Г. Волкова.

Основная цель – изучить особенности развития ценностных ориентаций людей с инвалидностью и нормой здоровья.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы: теоретический анализ литературных источников, эмпирические методы (опрос), методы обработки данных (*U*-критерий различий Манна–Уитни).

Методика, используемая в исследовании: «Ценностные ориентации» О.И. Моткова, Т.А. Огневой [9].

Выборка испытуемых составила 40 человек. Возрастной диапазон испытуемых – 20–35 лет, что соответствует периоду молодости согласно психосоциальной теории периодизации Эрика Эриксона.

Молодые люди женского и мужского пола, принимающие участие в исследовании, были разделены на две группы: первая группа – 20 человек по медицинским показателям с нормой здоровья; вторая – 20 человек, имеющие инвалидность с сохраненным интеллектом. Выборку составили члены общества инвалидов «БелАПДИ-иМИ» г. Новополюцка.

На первом этапе исследования был проведен анализ ценностных ориентаций личности с помощью методики «Ценностные ориентации» О.И. Моткова, Т.А. Огневой [8]. Результаты представлены на рисунке.

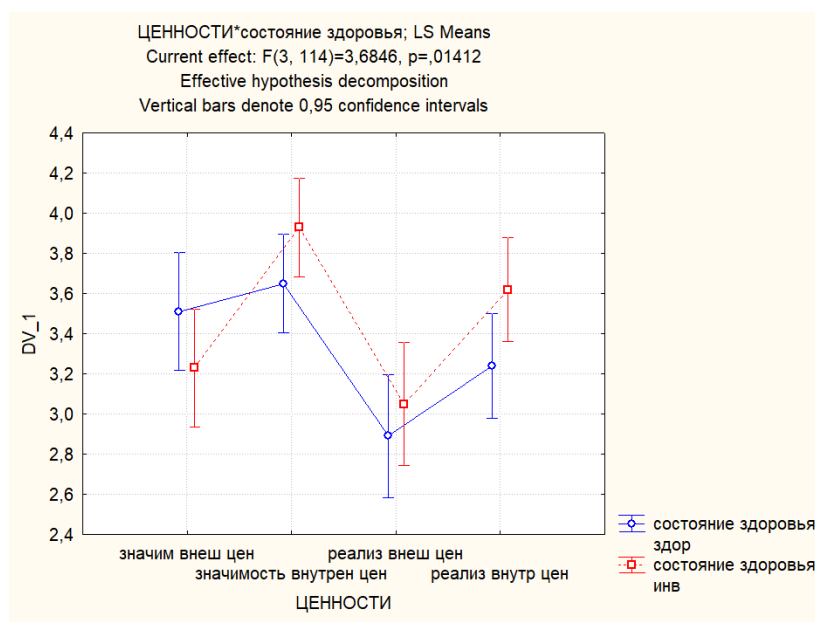


Рисунок. – График средних значений показателей ценностных ориентаций для людей с инвалидностью и с нормой здоровья

Наиболее выраженными (см. рисунок) у людей с ограниченными возможностями здоровья оказались показатели по следующим шкалам: «Значимость внутренних ценностей», «Реализация внешних ценностей», «Реализация внутренних ценностей». Показатель «значимость внешних ценностей» у здоровых людей выше, чем у людей с инвалидностью. У обеих групп, особенно у людей с инвалидностью, наблюдается «саморазвивающаяся» структура ценностей – преобладание внутренних ценностей над внешними. По мнению авторов методики, это свидетельствует о концентрации на саморазвитии, широких связях со всем миром, а не только с людьми. Подобное соотношение часто встречается у студентов, старшеклассников, бизнесменов. Полагаем, люди с инвалидностью шире используют личностный потенциал, рассматривая свои жизненные цели как перспективу для

саморазвития. Этому способствует социальная среда: наличие соответствующей принятой законодательной базы в области интеграции и помощи в адаптации людей с инвалидностью, поддержка со стороны семьи и друзей. Важную роль играет и развитие современной медицины, которая способствует восстановлению и поддержанию здоровья молодых людей.

Второй этап исследования был посвящен изучению различий в выраженности ценностных ориентаций между испытуемыми с инвалидностью и нормой здоровья. Результаты проведенного исследования представлены в таблице.

Таблица. – Различия между людьми с инвалидностью и нормой здоровья в выраженности ценностных ориентаций

Переменная	Сумма рангов		U-критерий	Уровень значимости
	люди с инвалидностью	люди с нормой здоровья		
Значимость внешних ценностей	349	471	139	0,09
Значимость внутренних ценностей	470,5	349,5	139,50	0,1
Реализация внешних ценностей	431,5	388,5	178,5	0,56
Реализация внутренних ценностей	476,5	343,5	133,5	0,07

Примечание: U-критерий Манна–Уитни ($p > 0,05$).

Исходя из полученных результатов (см. таблицу), достоверные различия в ценностных ориентациях между испытуемыми с ограниченными возможностями и нормой здоровья не выявлены. Это означает, что люди с инвалидностью и люди с нормой здоровья имеют схожие особенности развития ценностных ориентаций.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило доказать, что развитие ценностных ориентаций, имеющих социальную природу, у людей с инвалидностью и у людей с нормой здоровья значимо не отличается. Полагаем, что данное сходство может быть обусловлено общими социальными ценностями, которые являются ориентиром для людей с инвалидностью и людей с нормой здоровья, влияя на личные ценности и определяя суть жизни человека. Вопреки существующим ограничениям, люди с инвалидностью научились взаимодействовать с социальным окружением. Их цели, идеалы, интересы, стремления и другие личностные проявления такие же, как и у здоровых людей. Кроме того, полученные показатели свидетельствуют о трансформации общества и преодолении предвзятого отношения к проблемам инвалидности. Тот факт, что ценностные ориентации не имеют ярко выраженных различий, указывает на единое социальное пространство, в котором люди с инвалидностью имеют равные возможности для саморазвития.

Заключение. В связи с увеличением численности людей с ограниченными возможностями здоровья в разных странах проблема социализации этой категории населения приобретает особую значимость и актуальность. Течение болезни, длительное нахождение в стационаре могут приводить к ощущению исключения из реальной жизни. И важным становится, насколько сильно заболевание скажется на структурных элементах личности человека и затруднит получение социального опыта, что может отразиться на формировании ценностных ориентаций, развивая негативные установки в отношении себя и своего будущего.

В настоящее время все большую распространенность получают такие понятия, как «ментальная безбарьерность» и «социальная модель инвалидности». Они отражают ценностный подход к личности независимо от имеющихся возможностей и активное включение общества в заботу о людях с инвалидностью в целях лучшего понимания проблем, с которыми сталкивается данная категория людей.

Тем не менее, проведенное эмпирическое исследование позволило выявить, что развитие ценностных ориентаций людей с инвалидностью и людей с нормой здоровья не имеет значительных различий. Однако у людей с инвалидностью в процессе социализации акцент в развитие ценностных ориентаций сделан на внутренних ценностях. Показатель «значимость внешних ценностей» у здоровых людей выше, чем у людей с инвалидностью. У обеих групп, и особенно у людей с инвалидностью, преобладает направленность на внутренние ценностные ориентации, что указывает на стремление к саморазвитию, расширению круга общения, активное познание своего места в социуме. Поскольку изучаемый нами возраст связан с началом развития глубоких межличностных отношений, полагаем, что в дальнейших исследованиях необходимо изучить особенности социального окружения, которое способствует развитию у людей с инвалидностью внутренне ориентированных ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Thomas D.S., Znanetski F. The Polish Peasant In Europe And America. – Boston: The Gorham Press, 1920. – Vol. 1–5. – 589 p.
2. Znaniecki F. The Method of Sociology. – New York: Farrar & Rinehart, 1934. – 338 p.
3. Американская социология. Перспективы. Проблемы. Методы / пер.: В.В. Воронин, Е.В. Зиньковский; ред.: Г.В. Осипов (вступ. ст.). – М.: Прогресс, 2005. – 392 с.
4. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 180 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.

6. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – М.: Центр соц. прогнозирования и маркетинга, 2013. – 376 с.
7. Лебедева А.А. Позитивная психология как альтернатива традиционному клиническому подходу к изучению качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья // Современная зарубежная психология. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 17–28.
8. Сессаревская З.А. Особенности проявления жизненных ориентаций у инвалидов // Психология и психотехника. – 2018. – № 4. – С. 69–75.
9. Мотков О.И., Огнева Т.А. Методика «Ценностные ориентации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ucheba.com/met_rus/k_psihologiya/k_psiholichnost/tsennosti.htm (дата обращения: 18.01.2023).

Поступила 04.04.2025

**FEATURES OF DEVELOPMENT OF VALUE ORIENTATIONS IN PEOPLE
WITH DISABILITIES AND NORMAL HEALTH**

YU. BRIKSA, O. SAKOVICH, O. MOLCHANOVA
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)
V. AMPLEEVA

(*Volga Region State University of Physical Education, Sports and Tourism.*
Institute of additional education, Kazan')

S. MEDNIKOV
(*St Petersburg State University*)

The article considers the problem of the situation of young people with disabilities in society and, in this regard, the peculiarities of the development of value orientations. It is specified that in modern society, people with and without disabilities, having equal opportunities, face problems of different levels. Despite numerous social support, people with disabilities find it more difficult to adapt to social life due to objective reasons associated with health problems. They integrate into society more slowly, have difficulty establishing contacts, and are more likely to encounter prejudices common in society. These factors, which affect the process of socialization, can cause a change in the personality structure and influence the formation of values in the sphere. Nevertheless, the results obtained in the course of the study indicate the absence of significant differences in the structure of value orientations between people with disabilities and healthy people. The results of the study presented in the article confirm the importance of further development of social integration of people with disabilities and the creation of a barrier-free environment.

Keywords: *value orientations, internal values, external values, disability, people with disabilities, people with disabilities, people with health norms, socialization.*

УДК 37.017:316.64

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-90-93

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СЕСТРИНСКОЕ ДЕЛО» И МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР УЧРЕЖДЕНИЙ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

канд. пед. наук, доц. Л.Н. КАЛЕНЧУК

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

канд. пед. наук, доц. Л.Г. ХАРАЗЯН

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Представлено исследование ценностных ориентаций учащихся ($n = 253$) специальности «Сестринское дело» учреждения образования «Мозырский государственный медицинский колледж» и медицинских сестер ($n = 345$), работающих в различных типах учреждений здравоохранения Республики Беларусь. Как показал проведенный анкетный опрос, наибольшими ценностями для учащихся медицинского колледжа выступают ценности высшего порядка, а также ценности содержания деятельности, для медицинских сестер – ценности содержания деятельности и условий труда. В меньшей степени для обеих групп выражены ценности самовыражения и статуса профессии.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, медицинский колледж, учреждения здравоохранения.*

Введение. Изменения, происходящие в современном обществе: ухудшение экологической обстановки, повышение заболеваемости населения, особенно после перенесенной пандемии коронавирусной инфекции, требуют переосмысления приоритетов и жизненных ценностей. Эти изменения касаются и сферы здравоохранения, поскольку именно от профессионализма и деятельности медицинских работников во многом зависит здоровье населения.

В сложившейся ситуации особую актуальность приобретает исследование личностных качеств медицинских работников, специфики формирования их профессиональной направленности и ценностно-ориентационной сферы, т.к. в основе профессионального развития специалиста заложено формирование его личности. При этом характеристика личности профессионала определяется посредством сформированности профессиональных знаний, умений и навыков, а также ценностных ориентаций, являющихся одним из важнейших компонентов структуры личности. Посредством ценностных ориентаций личность выражает свое отношение к обществу, профессии, самому себе. Поэтому можно утверждать, что сформированные ценностные ориентации есть признак зрелости личности, обеспечивая такие характеристики личности, как совокупность ее принципов и ценностей, активность жизненной позиции.

В сфере нашего внимания находились учащиеся медицинского колледжа специальности «Сестринское дело» и медицинские сестры, работающие в различных типах учреждений здравоохранения Республики Беларусь.

Цель работы – исследование ценностных ориентаций учащихся специальности «Сестринское дело» и медицинских сестер учреждений здравоохранения.

Основная часть. Профессия медицинской сестры всегда востребована на рынке труда и считается престижной. Подготовка медицинских работников со средним специальным образованием по специальности «Сестринское дело» квалификация «Медицинская сестра», «Медицинский брат» осуществляют медицинские колледжи Республики Беларусь.

Выпускники медицинских колледжей трудоустраиваются в различные учреждения здравоохранения: больницы, поликлиники, здравпункты, фельдшерско-акушерские пункты и т.д. В зависимости от профессиональных предпочтений и возможностей учреждений здравоохранения медицинские сестры могут работать в отделениях различного профиля: терапевтическом, хирургическом, педиатрическом, выполняя различные функции, предусмотренные квалификационной характеристикой и конкретным рабочим местом.

Характеристика сферы профессиональной деятельности медицинской сестры, круг ее профессиональных обязанностей и требований к профессиональным компетенциям заданы образовательным стандартом Республики Беларусь. Нормы взаимоотношения с пациентом и личностные качества медсестры определены Кодексом профессиональной этики медицинских сестер Республики Беларусь.

Для успешной деятельности медицинских сестер важными являются определение и понимание места и роли ценностей или ценностных ориентаций в выбранной профессии. Под ценностями следует понимать идеальные цели группы людей или отдельной личности. Ценности в профессиональной деятельности выполняют двойную функцию и выступают и как элементы когнитивной структуры личности, и как элементы ее мотивационно-потребностной сферы. Сложное иерархическое строение системы ценностей в целом определяется многообразием общественных условий развития и жизнедеятельности личности.

Существует немало теорий и подходов к рассмотрению иерархической структуры ценностей личности. Так, А.И. Донцов (1974) рассматривает систему ценностей, выраженную следующими их формами:

- 1) система самых устойчивых и обобщенных («стержневых») ценностных эталонов личности;
- 2) система частных эталонов по отношению к окружающей действительности и себе самому в отдельных сферах его социальной деятельности – это ценностные ориентации личности;
- 3) совокупность эталонов, реализующихся в строго однотипных условиях [1].

Ценностные ориентации имеют основополагающее значение в формировании личности и характеризуют отношение человека к окружающему миру, выступают одним из главных критериев при выборе цели жизнедеятельности. Вместе с тем следует отметить, что одни из них могут сохраняться в течение жизни, оказывая основополагающее влияние на становление личности, другие меняются под воздействием обстоятельств.

Критерии ранжирования ценностных ориентаций могут быть различными и обусловлены представлениями личности о значимости для общества, а также субъективной важностью для самого индивида.

Существует ряд методик для определения ценностных ориентаций, однако наиболее распространенной и значимой, на наш взгляд, является методика М. Рокич (2009), основанная на ранжировании списка ценностей. Автор предложил ранжирование ценностей личности разделить на два класса: терминальные, основанные на целевом компоненте ценностей (ценности-цели, т.е. убеждения в том, что достижение некоторых конкретных целей является смыслом человеческой жизни), и инструментальные, основанные на образе действий (личностные черты, помогающие человеку в жизни) [2].

Проведенный анализ научно-методической литературы по проблеме исследования позволяет выделить следующие группы ценностей медицинских сестер:

- 1) *ценности высшего порядка*: быть полезным людям, заботиться о пациентах, соблюдать верность клятве Гиппократ, утверждать гуманное отношение к человеку, сохранять здоровье окружающих людей;
- 2) *ценности содержания деятельности*: обеспечить дифференцированный уход за пациентами, высокопрофессионально выполнять медицинские процедуры, обеспечить лечебно-охранительный режим пациентов, облегчить страдания пациента, улучшить его самочувствие, вести пропаганду здорового образа жизни;
- 3) *ценности условий труда*: работать в условиях хорошей организации труда, предвидеть трудности в работе, работать в условиях сменного характера труда, иметь узкую специализацию, работать на качественном оборудовании;
- 4) *ценности самовыражения*: заслужить известность, популярность, проявлять активность в общественной жизни, самосовершенствоваться, получить признание друзей и знакомых, применить свои способности;
- 5) *ценности статуса профессии*: стать мастером своего дела, занять определенное положение в обществе, достичь материального благополучия, достичь успеха в жизни [3; 4].

Нами было проведено исследование ценностных ориентаций учащихся ($n = 253$) специальности «Сестринское дело» учреждения образования «Мозырский государственный медицинский колледж» и медицинских сестер ($n = 345$), работающих в различных типах учреждений здравоохранения Республики Беларусь.

В исследовании применялись следующие методы: анализ научно-методической литературы, анкетный опрос и метод математической статистики. В рамках анкетирования респондентам было предложено оценить в баллах от 1 до 6 значимость предлагаемого утверждения: «Я выбрала профессию медицинской сестры потому, что могу...».

Обработка результатов исследования проводилась следующим образом:

- высчитывался максимальный балл по каждой категории ответов отдельно учащихся медицинского колледжа и медицинских сестер (у учащихся медицинского колледжа максимальный балл составил 1518, у медицинских сестер – 2070);
- высчитывалось процентное соотношение полученных баллов по данной категории ответов к общему количеству ответов;
- высчитывалось среднее ранжирование по формуле (ранг варианта ответа прямо пропорционален весовому коэффициенту):

$$w_1x_1 + w_2x_2 + w_3x_3 + w_4x_4 + w_5x_5 + w_6x_6/N,$$

где w – весовой коэффициент ранга;

x – количество респондентов, которые поместили вариант ответа в соответствующий ранг;

N – объем выборки.

Для каждого варианта ответа рассчитывалось среднее ранжирование, чтобы определить самый предпочтительный из них. Вариант ответа с самым высоким средним ранжированием является самым предпочтительным для респондентов.

Таким образом, проведенное исследование профессиональной ориентации показало, что наибольшими ценностями у учащихся медицинского колледжа выступают: желание заботиться о пациентах (81,7%), высокопрофессионально выполнять медицинские процедуры (79,5%), утверждать гуманное отношение к человеку (78,5%), применять свои способности (78,8%), работать на качественном оборудовании (76,8%).

Наименьшее количество баллов набрали такие утверждения, как «предвидеть трудности в работе» (42,6%) и «заслужить известность, популярность» (46,6%) (таблица 1).

Таблица 1. – Исследование ценностных ориентаций учащихся специальности «Сестринское дело»

Я выбрал(а) профессию медицинской сестры потому, что могу...	Учащиеся МК – 253 чел.		
	Кол-во баллов	Кол-во баллов, %	Среднее ранжирование <i>r</i>
1. Быть полезным людям	997	65,7	3,94
2. Проявлять активность в общественной жизни	913	60,2	3,61
3 Обеспечить качественный уход за пациентами	1023	67,4	4,04
4. Высокопрофессионально выполнять медицинские процедуры	1206	79,5	4,77
5. Работать в условиях хорошей организации труда	913	60,2	3,61
6. Заслужить известность, популярность	704	46,6	2,78
7. Достичь успеха в жизни	996	65,6	3,94
8. Заботиться о пациентах	1240	81,7	4,90
9. Получить признание друзей и знакомых	856	56,4	3,38
10. Достичь материального благополучия	1010	66,6	3,99
11. Сохранять здоровье окружающих людей	1094	72,1	4,32
12. Стать мастером своего дела	933	61,5	3,69
13. Работать на качественном оборудовании	1165	76,8	4,60
14. Иметь престижную профессию	1010	66,6	3,99
15. Обеспечить лечебно-охранительный режим пациентов	1126	74,2	4,45
16. Соблюдать верность клятве Гиппократ	1083	71,4	4,28
17. Предвидеть трудности в работе	647	42,6	2,56
18. Применить свои способности	1196	78,8	4,73
19. Вести пропаганду здорового образа жизни	824	54,3	3,26
20. Работать в условиях сменного характера труда	965	63,6	3,81
21. Утверждать гуманное отношение к человеку	1192	78,5	4,71
22. Занять определенное положение в обществе	941	62,0	3,72
23. Облегчить страдания пациента, улучшить его самочувствие	1124	74,1	4,44
24. Самосовершенствоваться	803	52,9	3,17
25. Иметь узкую специализацию	993	65,4	3,92

Несколько в ином ракурсе выступают ценности профессиональной ориентации медицинских сестер. Наибольший вес в профессиональной деятельности у них имеют возможность работать на качественном оборудовании (100%) и в условиях хорошей организации труда (98,9%), а также желание высокопрофессионально выполнять медицинские процедуры (89,5%), иметь узкую профессиональную специализацию (88,5%) и достичь материального благополучия (88,5%).

В меньшей степени медицинские сестры ориентированы на проявление активности в общественной жизни (45,2%) и желание заслужить известность, популярность (56,3%) (таблица 2).

Таблица 2. – Исследование ценностных ориентаций медицинских сестер

Я выбрал(а) профессию медицинской сестры потому, что могу...	Медсестры УЗ – 345 чел.		
	Кол-во баллов	Кол-во баллов, %	Среднее ранжирование <i>r</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1. Быть полезным людям	1811	87,5	5,25
2. Проявлять активность в общественной жизни	936	45,2	2,71
3 Обеспечить качественный уход за пациентами	1594	77,4	4,62
4. Высокопрофессионально выполнять медицинские процедуры	1853	89,5	5,37
5. Работать в условиях хорошей организации труда	2047	98,9	5,93
6. Заслужить известность, популярность	1165	56,3	3,38
7. Достичь успеха в жизни	1498	72,4	4,34
8. Заботиться о пациентах	1642	79,3	4,76
9. Получить признание друзей и знакомых	1449	70,0	4,20
10. Достичь материального благополучия	1707	88,5	4,95
11. Сохранять здоровье окружающих людей	1486	71,8	4,31
12. Стать мастером своего дела	1461	70,6	4,23
13. Работать на качественном оборудовании	2070	100	6,00
14. Иметь престижную профессию	1350	65,2	3,91
15. Обеспечить лечебно-охранительный режим пациентов	1617	78,1	4,69
16. Соблюдать верность клятве Гиппократ	1631	78,8	4,73
17. Предвидеть трудности в работе	1437	69,4	4,17

Окончание таблицы 2

1	2	3	4
18. Применить свои способности	1354	65,4	3,92
19. Вести пропаганду здорового образа жизни	1650	75,7	4,78
20. Работать в условиях сменного характера труда	1486	71,8	4,31
21. Утверждать гуманное отношение к человеку	1573	76,0	4,56
22. Занять определенное положение в обществе	1335	64,5	3,87
23. Облегчить страдания пациента, улучшить его самочувствие	1739	80,4	5,04
24. Самосовершенствоваться	1422	68,7	4,12
25. Иметь узкую специализацию	1832	88,5	5,31

Закключение. Таким образом, анализ научно-методической литературы позволил выделить 5 групп ценностных ориентаций учащихся специальности «Сестринское дело» и медицинских сестер учреждений здравоохранения: высшего порядка, содержания деятельности, условий труда, самовыражения и статуса профессии.

В ходе проведенного анкетного опроса наибольшими ценностями для учащихся медицинского колледжа выступают ценности высшего порядка, а также ценности содержания деятельности; для медицинских сестер значение имеют ценности содержания деятельности и условий труда. В меньшей степени для обеих групп выражены ценности самовыражения и статуса профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Донцов А.И. О ценностных отношениях личности // Сов. педагогика. – 1974. – № 5. – С. 69.
2. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2009. – 416 с.
3. Ветштейн С.С., Молотов-Лучанский В.Б. Ценностные ориентации студентов медицинского университета // Междунар. журн. эксперимент. образования. – 2012. – № 8. – С. 101–104. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20219433>
4. Лаптиева Л.Н., Хамлюк Е.Е. Характеристика профессионально важных качеств медицинских работников со средним образованием // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ўн-та. – 2018. – № 1. – С. 90–96. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35111373>

Поступила 07.04.2025

VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF THE SPECIALTY “NURSING” AND NURSES OF HEALTHCARE INSTITUTIONS

L. KALENCHUK

(Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamiakin)

L. KHARAZIAN

(Yanka Kupala State University of Grodno)

The article presents a study of the value orientations of students of the specialty “Nursing” of the educational institution “Mozyr State Medical College” (n = 253) and nurses working in various types of healthcare institutions in the Republic of Belarus (n = 345). In the course of the questionnaire survey, the highest values for medical college students are the values of higher education, as well as the values of the content of activity, in turn, the values of the content of activity and working conditions are important for nurses. To a lesser extent, the values of self-expression and profession status are expressed for both groups.

Keywords: value orientations, medical college, healthcare institutions.

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-94-97

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ
У СПЕЦИАЛИСТОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ***канд. пед. наук, доц. Г.А. НИКИТИНА**(Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна.
Институт экономики и социальных технологий)**С.А. ВОЕВОДИНА, Т.Л. ЖУКОВА**(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)*

Рассматривается временная перспектива как многогранное явление, включающее в себя психологические представления индивида о прошлом и будущем, которые формируются у него в контексте текущего момента. Основополагающими элементами изучения данной концепции служат пять ключевых временных ориентаций: негативное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее. Исследования показывают, что уровень развития этих ориентаций у сотрудников с разным стажем работы существенно различается, что влияет на способность специалиста применять и развивать свои компетенции в рамках порученных трудовых задач. Для формирования рефлексивного подхода к собственной жизни и деятельности и укрепления позитивного восприятия собственного профессионального будущего для сотрудников с разным стажем работы предложена тренинговая программа.

Ключевые слова: *временная перспектива, личность профессионала.*

Введение. В современной динамичной эпохе, когда человеку необходимо выбирать жизненный путь, соответствующий его внутренним убеждениям и профессиональной самореализации, актуализируется задача изучения временной перспективы как ключевого фактора развития личности. Это предполагает понимание того, как человек воспринимает будущее, планирует, ставит цели и определяет стратегии их достижения. Важность осознания временной перспективы подчеркивается тем, что ее отсутствие или недостаточное развитие негативно сказываются на профессиональной успешности специалистов.

В психологии временная перспектива рассматривается как сложное явление, охватывающее широкий спектр понятий, таких как «жизненный путь», «жизненная траектория», «временной горизонт», «личностное время» и др. Несмотря на достаточное количество исследований, единого определения понятия «временная перспектива» до сих пор не существует, что обусловлено многообразием подходов и факторов, влияющих на ее формирование. В рамках мотивационной теории такие ученые, как Ж. Нюттен, В. Ленс, Т. Гисме и З. Залески, разрабатывали представления о временной перспективе как о регуляторе жизненного пути и источника смысла жизни [1; 2]. Приверженцы причинно-целевой концепции психологического времени Е.И. Головаха и А.А. Кроник сосредоточились на анализе межсобытийных связей в оценке человеком своей жизни¹ [3; 4]. Мы в свою очередь опираемся на подход Ф. Зимбардо и Дж. Бойда, где ключевым является понятие временной ориентации как оценочного компонента размышлений о прошлом, настоящем и будущем [5; 6].

Однако из-за большого количества разноплановых параметров и сложности их сопоставления анализ феномена временной перспективы личности остается задачей, требующей комплексного подхода в изучении. В нашем исследовании мы предлагаем интегрированное определение временной перспективы как совокупности психологических представлений о прошлом и будущем.

Основная часть. Цель нашего исследования заключается в выявлении различий в структуре временной перспективы среди сотрудников с разной продолжительностью трудового стажа. Специалист и предприятие (организация) составляют единое целое с точки зрения продуктивности работы самого предприятия. Взаимосвязь предприятия с ее специалистами формирует единую систему благодаря синхронизации выполнения производственных задач, где сотрудник выступает ключевым исполнителем трудовых заданий. Специалисты интуитивно опираются на свое профессиональное прошлое, настоящее и будущее в процессе успешного и продуктивного выполнения профессиональных задач, а также в оценке эффективности принятых решений.

Нами было проведено исследование временных перспектив с использованием опросника Фрэнсиса Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI), адаптированного А. Сырцовой и О.В. Митиной [7]. Данное исследование было направлено на выявление различий в восприятии временной перспективы между двумя группами сотрудников: группа «А» – 30 испытуемых в возрасте 30–35 лет со стажем работы от 5 до 10 лет, группа «Б» – 30 испытуемых в возрасте 35–40 лет со стажем работы от 10 до 15 лет. Изучались основные временные ориентации, выделенные Зимбардо в сотрудничестве с Алексом Гонзалесом: негативное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее. Эти ориентации существенно

¹ Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции: дис. в виде науч. докл. д-ра психол. наук. – М., 1994. – 171 л.

влияют как на понимание текущих событий, так и на принятие решений о профессиональном развитии. Важным аспектом является и сбалансированность временных перспектив – способность гибко переключаться между прошлым, настоящим и будущим в зависимости от ситуации.

Анализ данных выборки (таблица 1) для группы А показал: наличие у сотрудников с разным стажем работы различий во временной ориентации, особенности психологической адаптации к рабочим условиям в зависимости от возраста и опыта.

Таблица 1. – Уровневые характеристики показателей временной перспективы сотрудников группы А (стаж работы от 5 до 10 лет)

Название шкалы	Уровни проявления признака, %					
	низкий		средний		высокий	
	количество		количество		количество	
	человек	%	человек	%	человек	%
Негативное отношение к прошлому	12	40	12	40	6	20
Гедонистическое отношение к настоящему	1	3,3	10	30	19	66,7
Будущее	0	0	10	30	20	70
Позитивное отношение к прошлому	10	30	11	36,7	9	33,3
Фаталистическое настоящее	2	6,7	26	86,6	2	6,7

Примечание: по результатам опросника Фрэнсиса Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI), адаптированного А. Сырцовой и О. В. Митиной [7].

Исследование восприятия времени у работников с опытом от 5 до 10 лет выявило, что в отношении прошлого у них преобладает конструктивный подход: 40% участников считают, что негативные моменты прошлых лет оказались незначительными, а 40% отмечают их полезность. Лишь 20% испытуемых оценивают прошлое крайне негативно.

Большинство респондентов (66,7%) демонстрируют гедонистическое отношение к настоящему, оценивая его как время для полной реализации своих возможностей. Еще 30% получают удовольствие от текущего момента, сохраняя позитивные воспоминания о прошлом и ожидания от будущего. Негативное отношение к настоящему проявили лишь 3,3% участников.

Для 70% респондентов будущее видится в долгосрочной перспективе с четкими жизненными планами, при этом они склонны недооценивать текущие цели. У 30% наблюдается средний уровень ориентации на будущее.

В оценке прошлого 33,3% участников продемонстрировали высокий уровень позитивности, 36,7% – средний, 30% – низкий уровень позитивного восприятия.

По шкале «Фаталистическое настоящее» 86,6% сотрудников проявили сбалансированное отношение к жизни и не склонны полагаться на удачу. 6,7% участников, напротив, демонстрируют активную жизненную позицию и внутренний контроль, в то время как еще 6,7% считают, что их жизнь и карьера определяются судьбой и удачей.

Аналогичные исследования были проведены среди сотрудников с опытом от 10 до 15 лет. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Уровневые характеристики показателей временной перспективы сотрудников группы Б (стаж работы от 10 до 15 лет)

Название шкалы	Уровни проявления признака, %					
	низкий		средний		высокий	
	количество		количество		количество	
	человек	%	человек	%	человек	%
Негативное отношение к прошлому	18	60	8	26,7	4	13,3
Гедонистическое отношение к настоящему	7	23,3	15	50	8	26,7
Будущее	9	30	15	50	6	20
Позитивное отношение к прошлому	4	13,3	8	26,7	18	60
Фаталистическое настоящее	18	60	12	40	0	0

Примечание: по результатам опросника Фрэнсиса Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI), адаптированного А. Сырцовой и О. В. Митиной [7].

Из исследования следует, что 60% работников с опытом от 10 до 15 лет демонстрировали низкий уровень негативного восприятия своего прошлого, что существенно отличается от 40% сотрудников с 5–10 летним стажем. Гедонистическое отношение к настоящему, соответствующее среднему уровню, было выявлено у 50% испытуемых против 30% со стажем работы от 5 до 10 лет. В этой же группе (10–15 лет стажа) наблюдалось практически равное число сотрудников, продемонстрировавших низкий или высокий уровень проявления данного показателя: 23,3% и 26,7% соответственно.

Особо стоит отметить, что среди работников со стажем 10–15 лет не было выявлено ни одного случая высокого уровня фаталистического отношения к настоящему. 60% сотрудников демонстрируют низкий уровень проявления данного признака, что в два раза превышает показатели группы с 5–10 годами стажа (30%). Такое распределение может указывать на то, что сотрудники с большим опытом (10–15 лет) склонны анализировать свое настоящее через призму прошлых событий, что делает их отношение к текущим обстоятельствам более спокойным и менее критичным. Оставшиеся 40% сотрудников этой категории характеризуются средним уровнем проявления изучаемого признака, что отражает их реалистичный подход к настоящему, воспринимаемому как непосредственное «здесь и сейчас».

Для 20% участников характерной чертой является выраженное стремление к долгосрочному планированию по шкале «Будущее»: это специалисты, которые способны анализировать последствия своих действий, постоянно разрабатывают стратегии с подробными этапами достижения целей и демонстрируют высокую точность в сроках выполнения работ. Половина испытуемых (50%) сосредоточены преимущественно на текущих действиях; их аналитическая активность ограничена, т.к. они больше сконцентрированы на настоящем моменте и менее заинтересованы в планировании будущего. Оставшаяся часть участников (30%) предпочитает действовать импульсивно, не прибегая к прогнозам; для них важнее реакция «здесь и сейчас» без учета долгосрочных последствий. Это распределение отражает сдвиг акцентов в восприятии времени: от ориентации на будущее к переосмыслению прошлого, что подтверждается данными по шкале «Позитивное прошлое».

Для статистической проверки выявленных различий между группами был применен непараметрический критерий Манна–Уитни для независимых количественных показателей. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 3, где детально отражены различия средних значений ключевых признаков среди исследуемых групп.

Таблица 3. – Различия средних значений в изучаемых признаках в исследуемых группах

Параметры сравнения	$U_{\text{эм}}$	$p \leq 0,05$
Гедонистическое настоящее	399	0,035
Будущее	366	0,030
Позитивное прошлое	359	0,021
Фаталистическое настоящее	411	0,039
Компетентность во времени	415	0,039

В ходе статистического анализа было выявлено, что между двумя категориями сотрудников (группа «А» и группа «Б») существуют серьезные различия, т.к. значение критерия значимости по всем ключевым временным параметрам меньше 0,05. Следовательно, среди сотрудников с разной продолжительностью трудового стажа (от 5 до 10 лет и от 10 до 15 лет) выявлены статистически достоверные различия в структуре временной перспективы.

С точки зрения продуктивности выполнения производственных задач выявленные различия указывают на необходимость целенаправленного формирования позитивного восприятия будущего для сотрудников в возрасте от 35 до 40 лет, имеющих 10–15 лет стажа. Для данной категории специалистов, обладающих значительным опытом и находящихся в оптимальном периоде для профессионального роста, разработана комплексная программа по работе с временной перспективой. Основная цель программы – актуализация жизненных ценностей и профессиональных целей, стимулирование у сотрудников процесса активного проектирования будущего, в т.ч. и профессионального. Участие в тренинговой программе позволит сотрудникам: повысить чувство компетентности; будет способствовать их личностному и профессиональному росту и развитию, разработке стратегий преодоления препятствий на пути профессионального роста, выявлению и мобилизации внутренних ресурсов участников, повышению самооценки и умению адекватно оценивать свои возможности; осознавать значимость прошлого опыта и деятельности для планирования и развития профессионального будущего.

В организационном плане программа предполагает проведение тренингов с группами от 12 до 15 человек по 15 занятий длительностью 1,5 ч с каждой группой. Структура занятий представлена следующими компонентами: вводная (ритуал приветствия и разминка), основная (непосредственное выполнение комплекса упражнений участниками в соответствии с задачами занятия) и заключительная (подведение итогов, ритуал прощания) части тренинга.

Заключение. Временная перспектива выступает как фундаментальный аспект человеческого существования, объединяющий прошлое, настоящее и будущее. Эти три компонента взаимосвязаны: прошлое определяет настоящее, настоящее влияет на будущее, а будущее, в свою очередь, интегрирует ценности прошлого и настоящего, создавая единую картину профессионального и личного развития.

Исследование установило статистически достоверные различия в структуре временной перспективы в зависимости от опыта специалистов: у работников со стажем от 5 до 10 лет более выражены оптимистичные подходы к задачам, связанным с долгосрочными целями и перспективами. У сотрудников с опытом работы от 10 до 15 лет выявлены более высокие показатели в аспектах, связанных с акцентом на настоящее и анализе прошлого – что указывает на начало этапа глубокого самоанализа и пересмотра жизненного пути. По сравнению с более молодыми сотрудниками специалисты со стажем 10–15 лет демонстрируют более интенсивную работу

над осмыслением своего прошлого, но у них наблюдается уменьшение веры в предопределенность текущего момента по сравнению с предыдущей группой. Таким образом, различия в восприятии времени и стратегическом планировании у специалистов с разным уровнем профессионального опыта подтверждаются данными исследования. Эти результаты подчеркивают значимость понимания индивидуальных особенностей сотрудников для оптимизации их работы, повышения мотивации и эффективности на всех уровнях деятельности организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. Смысл, 2004. – 608 с.
2. Мандрикова Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психол. журн. – 2008. – Т. 29, № 4. – С. 54–65.
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев: Наукова думка, 1984. – 207 с.
4. Кроник А., Ахмеров Р. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. – М.: Смысл, 2003, 2008, 2022.
5. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь: исправь Прошлое, наслаждайся Настоящим и управляй Будущим. – СПб.: Речь, 2010. – 349 с.
6. Boyd J.N., Zimbardo P.G. Time perspective, health, and risk taking // Understanding Behavior in the Context of Time / A. Strathman, J. Joireman (eds.). – Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. – P. 85–108.
7. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психол. журн. – 2008. – Т. 29, № 3. – С. 101–109.

Поступила 10.04.2025

**IDEAS OF TIME PERSPECTIVE
IN SPECIALISTS WITH VARIOUS WORK EXPERIENCE**

G. NIKITINA

*(Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design,
Institute of Economics and Social Technologies)*

S. VOEVODINA, T. ZHUKOVA

(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

The article considers time perspective as a multifaceted phenomenon that includes an individual's psychological ideas about the past and the future, which are formed in the context of the current moment. The fundamental elements of the study of this concept are five key time orientations: negative past, hedonistic present, future, positive past, fatalistic present. Research shows that the level of development of these orientations in employees with different lengths of service varies significantly, which affects the ability of a specialist to apply and develop all of his or her competencies within the framework of assigned work tasks. To form a reflective approach to one's own life and activities, and to strengthen a positive perception of one's own professional future, a training program is offered for employees with different lengths of service.

Keywords: *time perspective, professional personality.*

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-98-100

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ У СТУДЕНТОВ

С.В. ОСТАПЧУК, Я.А. ГУГНИНА

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

Представлены результаты изучения различных типов привязанности и их взаимосвязи с расстройством пищевого поведения у студентов. Установлено, что большинство студентов характеризуются низким уровнем вероятности наличия расстройства пищевого поведения, а также преобладанием надежного типа привязанности в процентном соотношении от числа всех испытуемых. Исследование не подтвердило значимую взаимосвязь расстройства пищевого поведения и типа привязанности.

Ключевые слова: расстройство пищевого поведения, тип привязанности, надежный тип привязанности, тревожно-избегающий тип привязанности, тревожно-вовлеченный тип привязанности, расслабленно-тревожный тип привязанности, вовлечено-тревожный тип привязанности.

Введение. Расстройство пищевого поведения является психогенным поведенческим синдромом, который чаще всего проявляется в переедании, ограничении себя в приеме еды и некоторыми пищевыми привычками, которые вызывают дискомфорт [5]. Данные нарушения могут приводить к опасным формам пищевого поведения, серьезно влияющим на способность человека получать нужное количество еды должного качества для эффективного поддержания своей жизнедеятельности [2].

По данным исследований их выявляют как минимум у 9% населения [1]. В Беларуси более 60 000 девушек и молодых женщин могут сталкиваться с последствиями, к которым приводят нарушения пищевого поведения [3]. Кроме того, приблизительно около 30% женщин в разные периоды жизни прибегают к различным диетам с целью контроля массы тела [4].

Теория привязанности представляет собой психологическую модель, описывающую динамику межличностных отношений с младенчества и до зрелого возраста. Привязанность представляет собой мотивационно-поведенческую модель [6], направленную на поиск близости со значимым взрослым, преимущественно в стрессовой ситуации, в ожидании защиты и эмоциональной поддержки.

Основная часть. Исходя из биопсихосоциальных причин, вызывающих нарушения пищевого поведения, следует обращать особое внимание на такой фактор, как семейная ситуация¹. Исходя из данного предположения, мы решили изучить тип привязанности у студентов и выявить взаимосвязь расстройства пищевого поведения и типа привязанности у студентов.

Исследование проводилось в УО «Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой». Выборку составили 40 студентов, 20 юношей и 20 девушек, от 18 до 23 лет. Методики, использованные для диагностики: Шкала ЕАТ-26: тест на вероятность наличия расстройств пищевого поведения (Д.М. Гарнер, П.Гарфинкель и М. Гарфинкель, адаптация шкалы О.А. Скугаревского); Тест IDRLRAS на тип привязанности (разработан и адаптирован для русскоязычной выборки в IDR Labs International, основывается на работах Дж. Боулби, М. Эйнсуорт и К. Хорни).

На первом этапе исследования были проанализированы уровневые характеристики расстройства пищевого поведения у студентов (рисунок 1).

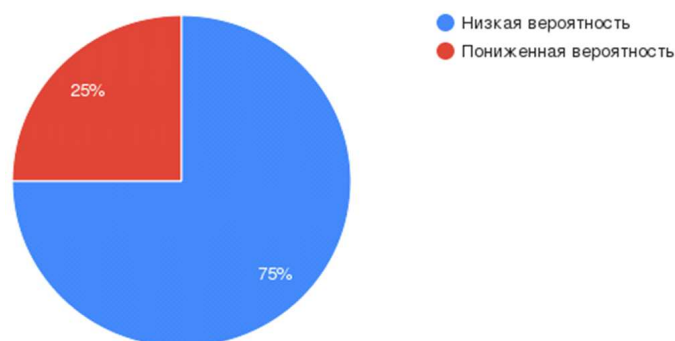


Рисунок 1. – Вероятность наличия расстройства пищевого поведения
(% от общего числа опрошенных)

¹ Скугаревский О.А. Нарушения пищевого поведения (клинико-биологический подход): автореф. дис. ... д-ра мед. наук: 14.00.08; 19.00.04. – Минск, 2008. – 41 с.

При изучении распространенности расстройства пищевого поведения выявлено, что 75% студентов имеют низкий уровень вероятности наличия расстройства пищевого поведения, 25% студентов – пониженный уровень. Испытуемые с низким и пониженным уровнями вероятности наличия расстройства пищевого поведения имеют здоровые привычки питания, они способны контролировать количество и качество своей еды. Они могут иметь более высокий уровень саморегуляции, что позволяет им справляться с желанием переизбытка или употребления вредной пищи.

Далее были определены типы привязанности у студентов. На рисунке 2 представлены типы привязанности относительно всей выборки.

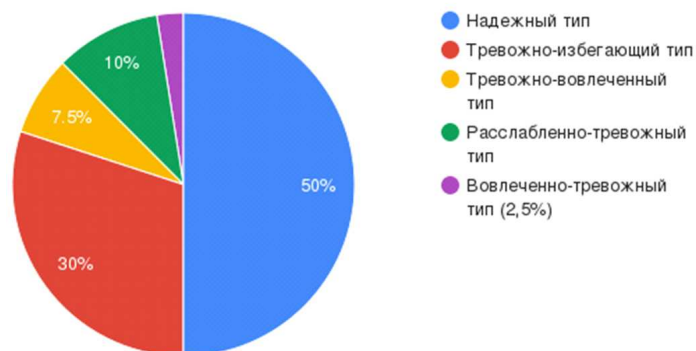


Рисунок 2. – Типы привязанности (% от общего числа опрошенных)

Согласно результатам анализа типов привязанности, 50% студентов имеют надежный тип привязанности. Индивиды с надежным типом привязанности, как правило, имеют доверие к своим партнерам. Кроме того, они способны к известной автономии, но при этом сохраняют эмоциональную близость, могут регулировать аффекты эффективно.

30% – тревожно-избегающий тип. Индивиды с тревожно-избегающим типом демонстрируют выраженную потребность в независимости, склонность к подавлению привязанностных потребностей и избеганию интимности, что обусловлено ожиданием отвергающей реакции со стороны значимого другого;

7,5% – тревожно-вовлеченный тип. При данном типе наблюдаются высокая зависимость от партнера, выраженная тревога по поводу стабильности отношений и необходимость постоянного подтверждения партнерской любви, что сопровождается гиперактивацией системы привязанности;

10% – расслабленно-тревожный тип, который характеризуется умеренным уровнем тревоги и способности к близости при сохранении эмоциональной дистанции. Такие индивиды демонстрируют относительную устойчивость в контактах, но могут проявлять осторожность в формировании глубоких связей;

2,5% – вовлеченно-тревожный тип, объединяющий элементы как тревожно-избегающего, так и тревожно-вовлеченного типов, и проявляющийся в амбивалентных установках. С одной стороны, они хотят близости, с другой – испытывают постоянный страх отвержения, что ведет к нестабильности межличностных отношений и трудностям в аффективной регуляции.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между низким уровнем наличия расстройства пищевого поведения и надежным типом привязанности. Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица. – Значение χ^2 Пирсона для переменных «Расстройство пищевого поведения» и «Тип привязанности»

Переменные	Значение χ^2 Пирсона	Уровень значимости
Расстройство пищевого поведения / Тип привязанности	10,21	0,18

Из таблицы видно, что при использовании критерия χ^2 Пирсона уровень значимости $p > 0,05$, следовательно, корреляция не является значимой.

Гипотеза о наличии взаимосвязи не подтвердилась.

Наши данные согласуются в какой-то мере с результатами исследования Н.А. Лавровой (2021): женщины, имеющие расстройства пищевого поведения, проявляют признаки небезопасного типа привязанности [2].

По исследованию О.А. Ильчик, в котором изучалось межличностное взаимодействие в родительских и прародительских семьях девушек с нарушениями пищевого поведения, отсутствие тепла и взаимопонимания между подростками и родителями является триггером, запускающим развитие пищевых расстройств².

² Ильчик О.А. Межличностное взаимодействие в родительских и прародительских семьях девушек с нарушениями пищевого поведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Минск, 2015. – 24 с.

Исследование Г. Аттили и др. показало, что небезопасный тип привязанности преобладает среди пациентов с нарушениями пищевого поведения и их родителей [4].

Необходимо отметить, что все приведенные исследования были сосредоточены на изучении расстройств пищевого поведения у девушек/молодых женщин. По нашему мнению, данное расстройство необходимо изучать не только у девушек и молодых женщин. Не следует оставлять без внимания пищевые нарушения у мальчиков и молодых мужчин, несмотря на то, что эти нарушения встречаются гораздо реже.

Заключение. Таким образом, в результате нашего исследования не было обнаружено значимой взаимосвязи между расстройством пищевого поведения и типом привязанности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонов С.Д. Мировая статистика расстройств пищевого поведения [Электронный ресурс] // Сайт психологов В17.ру. – URL: <https://www.b17.ru/article/316975/> (дата обращения: 26.05.2023).
2. Лаврова Н.А. Взаимосвязь между типом привязанности и нарушением пищевого поведения [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhdu-tipom-privyazannosti-i-narusheniem-pischevogo-povedeniya/viewer>
3. Скугаревский О.А. Ежегодно в Беларуси фиксируется около 1.000 новых случаев заболевания нервной анорексией [Электронный ресурс] // Минск-новости. – URL: <https://minsknews.by/ezhegodno-v-belarusi-fiksiruetsya-okolo-1-000-novyih-sluchaev-zabolevaniya-nervnoy-anoreksiey/>
4. Attachment styles and eating disorders: the combined effect of mothers' and fathers' mental states / G. Attili, L.D. Pentima, A. Toni et al. // Attachment and complex systems. – 2015. – Vol. 2(2). – P. 53–66. URL: <https://bit.ly/2P71hI0>
5. Bowlby J. Attachment and Loss. – London, 1973. – Vol. 2: Separation, Anxiety and Anger. – 430 p.
6. The Changing “Weightscape” of Bulimia Nervosa / C.M. Bulik, M.D. Marcus, S. Zerwas et al. // Am. J. Psychiatry. – 2012. – Vol. 169, № 10. – P. 348–349. DOI: 10.1176/appi.ajp.2012.12010147

Поступила 25.04.2025

THE RELATIONSHIP BETWEEN EATING DISORDERS AND ATTACHMENT STYLE IN STUDENTS

S. ASTAPCHUK, Y. HUHNINA
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

The article presents the results of a study of various attachment styles and their relationship with eating disorders in students. Analyzing the data, it was found that the most students were characterized by a low level of probability of having eating disorders, as well as a predominance of a secure attachment style. The study did not confirm a significant relationship between eating disorders and attachment style.

Keywords: eating disorders, attachment style, secure attachment style, avoidant attachment style, ambivalent attachment style, disorganized attachment style.

УДК 316.477

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-101-104

**ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ
У РАБОЧИХ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ**

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

Представлены результаты исследования взаимосвязей компонентов ответственности и жизненных ценностей у рабочих промышленных предприятий. Цель исследования – выявить характер взаимосвязи компонентов ответственности и жизненных ценностей у рабочих промышленных предприятий. В процессе исследования использовались «Опросник диагностики симптомокомплекса ответственности, ОДЛСО» И.А. Кочаряна и «Ценностный опросник» Ш. Шварца. Для обработки данных применялся метод корреляционного анализа Спирмена. Выявлены значимые отрицательные умеренные корреляции этичности со следующими переменными жизненных ценностей: самостоятельность, безопасность и универсализм. Наряду с этим обнаружены положительные умеренные взаимосвязи самоутверждения с такими переменными, как гедонизм, самостоятельность, стимуляция и универсализм.

Ключевые слова: ответственность, жизненные ценности, рабочие промышленных предприятий.

Введение. В современном мире происходит трансформация различных сфер жизнедеятельности субъекта, в т.ч. и профессиональной. Люди, принимающие участие в данной области жизнедеятельности, планируют свой профессиональный путь, определяя положение в социуме, активно ищут или же переосмысливают собственные ориентиры, принимают или же отвергают последствия совершенных действий. В этом контексте все жизненные ценности личности выступают в качестве «внутреннего компаса», направляющего поведение и деятельность субъекта, а ответственность, в свою очередь, помогает определить отношение личности к ситуации и принять необходимое решение.

Американский психолог Г. Олпорт интерпретировал ценности как смысловые конструкции, определяющие человеческие стремления к порядку и смыслу в жизни [4]. В соответствии с этим под жизненными ценностями следует понимать индивидуально-смысловые убеждения и принципы, которыми руководствуется личность на протяжении своей жизни, формируя собственные цели и мировоззрение.

Профессиональная деятельность является неотъемлемой частью жизнедеятельности и содержит в своей структуре определенные ценности, например, ценности взаимодействия, командной работы, карьерного и личностного роста. Тем самым анализ преобладающих ценностей рабочего класса является важным механизмом для повышения эффективности деятельности рабочих коллективов в условиях современных преобразований, к примеру, автоматизации и технологического прогресса. Изучение ценностно-смысловой сферы личности становится особенно актуальным в настоящее время. В периоды глобальных преобразований, во-первых, возникают новые ценности, потребности и интересы, во-вторых, происходят изменение и перестройка системы ценностей индивида и его мотивации к деятельности. Особую роль в этих процессах играет такое качество личности, как ответственность.

Л.И. Дементий трактует ответственность как психосоциальный феномен, возникающий в процессе коллективной деятельности [2]. Соответственно, ответственность возникает в социальном контексте и подразумевает взаимодействие индивида с другими. О.Ю. Герасимова определяет ответственность как волевое качество, обусловленное моральными ценностями и нормами личности [1]. Следовательно, ответственность является базовым личностным качеством, которое выступает как социально значимый и общественно ценный феномен, играя, таким образом, немаловажную роль в профессиональной сфере.

Ответственность также специфична своей направленностью в профессиональной жизнедеятельности: различная степень ее выраженности может способствовать как позитивным, так и негативным процессам в ней. Например, ответственность как личностная характеристика в рабочем коллективе стимулирует нравственное и моральное развитие работников, способствует улучшению отношений между членами социальных групп и в конечном счете может содействовать общественному прогрессу в целом. Игнорирование ответственности, напротив, отрицательно сказывается на жизни отдельных членов общества, социума и, в более широком плане, государства. Действие безответственной личности, а в особенности и нескольких безответственных групп, может сказаться на негативных изменениях в слабо организованном и структурированном обществе.

Актуальность темы обусловлена практическими потребностями, т.к. наша страна нуждается в специалистах, которые несут ответственность за все совершенные деяния, осознанно подходят к выполнению обязанностей и обязательств, полагаясь, прежде всего, на собственные жизненные ценности и ориентиры. Несомненно, взаимосвязь ответственности и жизненных ценностей у рабочих промышленных предприятий проявляется в их профессиональной деятельности. Ответственность, будучи ключевым элементом профессиональной этики, определяется не только внешними факторами, такими как требования руководства или условия труда, но и собственными убеждениями человека. Жизненные ценности рабочих промышленных предприятий, в свою

очередь, формируют мотивацию, отношение к поставленным задачам и готовность к принятию или отвержению каких-либо совершенных поступков. Исследование этой темы позволяет не только выявить значимые взаимосвязи изучаемых характеристик, но и может поспособствовать созданию условий для личностного и профессионального роста, что особенно актуально в современных условиях повышения требований к качеству и результатам труда.

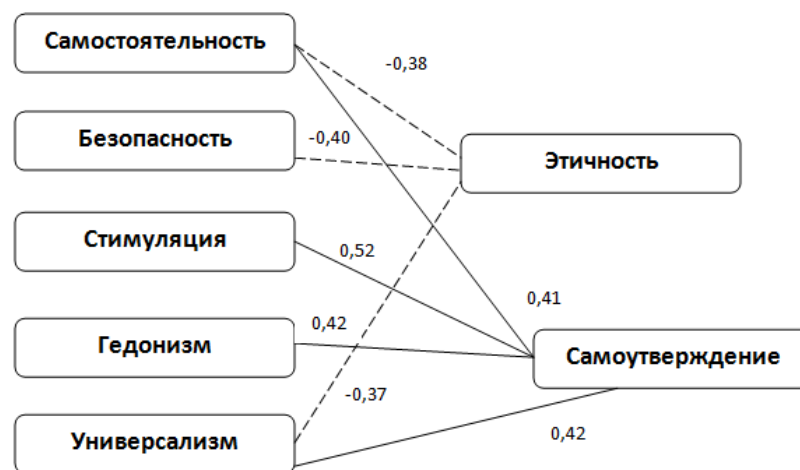
Основная часть. Цель исследования – выявить характер взаимосвязи компонентов ответственности и жизненных ценностей у рабочих промышленных предприятий.

Гипотеза исследования – компоненты ответственности и жизненных ценностей у рабочих промышленных предприятий различным образом взаимосвязаны.

Для проведения эмпирического исследования был использован метод опроса. Применялась батарея методик в следующем составе: «Опросник диагностики симптомокомплекса ответственности, ОДЛСО» И.А. Кочаряна [3], «Ценностный опросник» Ш. Шварца [6]. Обработка статистических данных совершалась при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Исследование проводилось на базе ЗАО «Атлант», ОАО «Нафтан», завода «Полимир». Объем выборки составил 30 человек, из которых 15 представителей мужского пола и 15 – женского.

На первом этапе исследования выявлены значимые корреляции ($p \leq 0,05$) между компонентами ответственности и жизненных ценностей у рабочих промышленных предприятий (рисунок).



--- отрицательная корреляция ($p \leq 0,05$); ---- положительная корреляция ($p \leq 0,05$)

Рисунок. – Корреляционная плеяда взаимосвязи компонентов ответственности и жизненных ценностей у рабочих промышленных предприятий

На выборке рабочих промышленных предприятий обнаружена значимая умеренная отрицательная взаимосвязь самостоятельности и этичности ($p < 0,05$). Это означает, что чем менее этичными являются рабочие промышленных предприятий и чем в меньшей степени они соблюдают установленные правила, касающиеся этики и морали, тем более они стремятся к ценности самостоятельности, т.е. являются более независимыми в принятии решений [3; 6]. Причины появления такой взаимозависимости могут быть следующими: ограничение личной свободы рабочих, недовольство или же отсутствие понимания установленных правил на работе, фокус на достижении собственных целей и интересов, отсутствие эффективной коммуникации с руководителем, высокий уровень рабочей нагрузки. Следовательно, независимость в действиях и личные убеждения могут идти вразрез с этическими принципами. Полученную отрицательную корреляцию можем рассмотреть и с другой стороны: зрелые рабочие автономны, т.к. более подвержены следованию уже установленным правилам, к примеру, соблюдению корпоративного кодекса и законов. В некоторых неординарных ситуациях такие рабочие не смогут проявить самостоятельность, т.к. осуществляют действия, полагаясь в первую очередь на этический кодекс.

У рабочих промышленных предприятий наблюдается отрицательная умеренная взаимосвязь безопасности и этичности ($p < 0,05$). Это означает, что чем менее этичными являются рабочие промышленных предприятий, тем больше они стремятся к безопасности. Полученную отрицательную корреляцию можно обосновать наличием критических ситуаций на производстве, где эмоции берут на себя главенствующую роль, появляются паника, тревога, и единственное желание – обезопасить себя. Именно в катастрофических ситуациях люди совершают необдуманные, негуманные и аморальные поступки, т.к. находятся под руководством эмоций. По мнению П.Н. Устиной, в основе психологических ситуаций экстремального характера значительная роль должна уделяться именно этическому аспекту, который предполагает включение поведенческих особенностей индивидов как субъектов взаимодействия, отражающих их отношение к другим людям и себе [5]. С другой стороны, рабочий

класс может быть более этичным и менее стремится к безопасности, потому что соблюдает все моральные устои, берет ответственность за совершенные поступки и считает, что им меньше что-то угрожает по сравнению с «моральными преступниками».

На выборке рабочих промышленных предприятий обнаружена значимая умеренная отрицательная взаимосвязь универсализма и этичности ($p < 0,05$). Это означает, что чем более этичными являются рабочие промышленных предприятий, тем меньше они стремятся к признанию благополучия всех людей и природы. Этичная личность несет ответственность за все совершенные поступки и осознает их значимость в любой деятельности [3]. А стремление к универсализму предполагает признание общечеловеческих ценностей и принципов, таких как права человека и справедливость [6]. Объяснить обнаруженную отрицательную корреляцию можно тем, что рабочие могут сталкиваться с ситуациями, где следование этическим нормам, принятым в их рабочей среде, может противоречить общечеловеческим принципам. Рабочий может столкнуться с ситуацией, когда действия компании (или его собственные действия, выполняемые по указанию руководства) наносят вред окружающей среде или нарушают права человека. И соблюдение корпоративной этики может потребовать от него игнорировать или замалчивать проблемы, которые противоречат принципам универсализма. Например, загрязнение окружающей среды ради сокращения производственных затрат противоречит принципу сохранения экологической среды обитания. Возможно, рабочий может чувствовать, что его ответственность на работе ограничивается выполнением трудовых обязанностей. Он может считать, что вопросы справедливости, экологии или прав человека находятся вне его компетенции и не касаются его напрямую. В этом случае он может отдавать приоритет соблюдению правил и норм своей организации, а не принципам универсализма.

У рабочих промышленных предприятий наблюдается положительная умеренная взаимосвязь самостоятельности и самоутверждения ($p < 0,05$). Это означает, что с увеличением самоутверждающегося типа ответственности, повышается и стремление человека к автономии, самостоятельному принятию решений. Личность с данным типом ответственности считает, что была важной персоной в результате выполненной деятельности [3]. А под такой ценностью, как самостоятельность, следует понимать независимость при осуществлении выбора и готовность нести ответственность за собственные поступки [6]. Объяснить полученную корреляцию можно тем, что самостоятельность в своей структуре подразумевает автономию и независимость в принятии решений, что также повышает уверенность в себе и способность утвердить свою значимость и ценность. Самостоятельность также позволяет рабочим промышленных предприятий достигать собственных целей, что укрепляет их чувство значимости и личного успеха. Предполагаем, что рабочие промышленных предприятий, проявляя самостоятельность, демонстрируют и лидерские качества, что способствует их самоутверждению и принятию в коллективе и обществе.

На выборке рабочих промышленных предприятий обнаружена значимая умеренная положительная взаимосвязь стимуляции и самоутверждения ($p < 0,05$). Это означает, что с увеличением самоутверждения личности повышается и потребность в эмоциональной активности, ее новизне и разнообразии [6]. Для такой личности главное – быть принятым окружающими вследствие выполнения значимой деятельности для индивида, которая, по его мнению, была достигнута только благодаря собственным усилиям [3]. Стимуляция связана с потребностью в новых и более глубоких впечатлениях, а «самоутверждение» подразумевает стремление к проявлению активности, следовательно, рабочие часто проявляют инициативу, чтобы получить новые ощущения и, таким образом, повысить уровень самоутверждения [6]. Успешное преодоление всех трудностей, которое сопровождается глубокими переживаниями (стресс, тревога и др.), способствует повышению самоутверждения и внутренней удовлетворенности. Благодаря высокому уровню стимуляции рабочие способны к рефлексии, анализу и осмысленности собственных действий, что помогает лучше понимать свои цели, формировать представления о собственных возможностях и достижениях. Взаимодействие с коллективом и проявление лидерских качеств ввиду потребности в новых впечатлениях и существующим желанием быть принятым обществом также способствует повышению уровня самоутверждения как в социальных, так и профессиональных ситуациях.

У рабочих промышленных предприятий наблюдается положительная умеренная взаимосвязь гедонизма и самоутверждения ($p < 0,05$). Это означает, что с увеличением самоутверждающегося типа ответственности повышается и удовлетворенность процессом жизни. Индивиды с данным типом ответственности нуждаются в признании окружающих, и, чтобы утвердиться в определенной среде, они могут пойти на выполнение ответственных задач [3]. К примеру, рабочим предлагают выполнить определенную работу, за которую они получают премию. Возможно, трудящийся не желает выполнять данную задачу, но она будет осуществлена, чтобы субъект деятельности был принят в коллективе и в результате удовлетворен своей жизнью. Также осуществляя свои желания, человек становится более уверенным в себе, что приводит к личностному росту и способствует самоутверждению, повышению чувства успеха и признанию со стороны окружающих.

На выборке рабочих промышленных предприятий обнаружена значимая умеренная положительная взаимосвязь универсализма и самоутверждения ($p < 0,05$). Это означает, что с увеличением самоутверждения личности повышаются и понимание, и терпимость ко всему человечеству и окружающей среде в целом. Предпочтение такой ценности, как универсализм, означает признание и принятие прав человека, направленность на справедливость и равенство всего человечества [6]. Предполагаем, что люди, придерживающиеся этих принципов, ощущают большее удовлетворение и уверенность в себе, что и может способствовать их самоутверждению. В связи

с преобладающей потребностью «самоутверждающегося» типа ответственности рабочие вынуждены проявлять инициативу в выполнении обязательств, т.к. это избавляет их от чувства вины, а стремление к универсализму помогает этого достичь, поскольку принятие большой ответственности в виде заботы о благополучии всех людей и природы может укрепить чувство значимости и самоутверждения личности в кругу значимых лиц [3]. К примеру, самоутверждающаяся личность может проявлять эмпатию, доброжелательность к другим, чтобы достичь определенных целей и последующего принятия его окружающими. Следовательно, с увеличением терпимости и понимания всего окружающего мира повышается и самоутверждение личности.

Заключение. Таким образом, на выборке рабочих промышленных предприятий обнаружены отрицательные умеренные корреляции «этичности» с такими переменными, как «самостоятельность», «безопасность», «универсализм». В ходе исследования также определены положительные умеренные взаимосвязи переменной «самоутверждение» со следующими переменными: «гедонизм», «самостоятельность», «стимуляция», «универсализм».

Наша гипотеза о том, что компоненты ответственности и жизненных ценностей у рабочих промышленных предприятий различным образом взаимосвязаны, подтвердилась частично.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герасимова О.Ю. Воля как проявление энергии // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2010. – №. 7(113). – С. 118–122.
2. Дементий Л.И. Ответственность: типология и личностные основания. – Омск: ОмГУ, 2001. – 192 с.
3. Кочарян И.А. Типологические особенности организации симптомокомплекса ответственности // Актуальные проблемы практической психологии: сб. науч. тр. – Херсон: ПП Вишемирский В.С., 2006. – С. 120–123.
4. Олпорт Г.У. Толерантная личность // Нац. психол. журн. – 2011. – №. 2. – С. 155–159.
5. Устин П.Н. Этические основы безопасности жизнедеятельности субъекта // Уч. записки Казан. ун-та. Сер. Гуманитар. науки. – 2008. – Т. 150, № 3. – С. 83–93.
6. Schwartz S.H. Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations // Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey / In R. Jowell (Ed.). – London: Sage, 2007. – P. 169–203.

Поступила 25.04.2025

THE INTERRELATION OF THE COMPONENTS OF RESPONSIBILITY AND LIFE VALUES AMONG INDUSTRIAL WORKERS

V. TRASHKOVA, I. ANDREYEVA,
(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

The article focuses on such concepts as life values and personal responsibility. The relevance of studying the relationship between responsibility and life values among workers in industrial enterprises is described. As a result of the study, correlations of the components of responsibility and life values among workers in industrial enterprises were analyzed. The study used the I.A. Kocharyan's "Questionnaire for the diagnosis of the symptom complex of responsibility", as well as the "Value Questionnaire" by S. Schwartz. Spearman's correlation analysis method was used to process the data. Significant negative moderate correlations were found between ethics and the following life value variables: independence, safety and universalism. The empirical study also found positive moderate correlations of self-affirmation with variables such as hedonism, independence, stimulation, and universalism.

Keywords: responsibility, life values, workers of industrial enterprises.

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-105-113

ОПЫТ АДАПТАЦИИ ОПРОСНИКА «СВЕТЛАЯ ТРИАДА» (LTS) НА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЫБОРКЕ

П.Г. УСТИНОВА

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

Рассмотрены адаптация и апробация опросника «Светлая триада» (LTS) для русскоязычной выборки. Опросник предназначен для исследования таких просоциальных личностных черт, как кантианство (отношение к людям как к целям, а не как средствам достижения целей), гуманизм (признание достоинства каждого человека) и вера в человечество (уверенность в изначальной добродетельности людей). В процессе адаптации была собрана выборка из 339 участников, осуществлен ассиметричный перевод с английского на русский язык. Подтвердилась культурная специфичность опросника LTS. Результаты апробации опросника «Светлая триада» (LTS) показали, что на русскоязычной выборке воспроизводится четырехфакторная структура опросника. Шкалы методики демонстрируют высокие коэффициенты внутренней согласованности и ретестовой надежности (например, коэффициент корреляции).

Ключевые слова: адаптация, психометрия, светлая триада, кантианство, гуманизм, вера в человечество.

Введение. В современных условиях при существующем многообразии форм девиантного поведения (саморазрушительное, делинквентное, аддиктивное и др.) особое внимание исследователи уделяют просоциальному поведению, которое выступает значимым регулятором межличностных отношений, поскольку обеспечивает развитие и стабильность личности. Оно ориентировано на помощь другим людям без извлечения собственной материальной выгоды, поэтому его часто отождествляют с помогающим поведением.

Ученые ввели понятие «Светлая триада», чтобы оценить проявление лучших человеческих черт и измерить выраженность просоциального поведения в отличие от Темной триады. Идея Светлой триады была впервые предложена Л. Джонсон. Ее Шкала Светлой триады подчеркивает эмпатию, сострадание и альтруизм, которые теоретически пересекаются и связаны с просоциальностью¹.

Светлая триада американского психолога С. Кауфмана включает в себя кантианство, гуманизм и веру в человечество. Гуманизм означает уверенность и убежденность в неотъемлемом достоинстве и ценности всех людей без исключения. Кантианство подразумевает отношение к людям как к целям, а не средствам достижения целей. Под верой в человечество подразумевается убеждение, что доброта и благожелательность к людям – основная человеческая сущность [1].

Шкала Светлой Триады (Light Triad Scale (LTS)) предложена американским психологом С. Кауфманом. Оригинальная версия опросника разработана и апробирована на англоязычной выборке. Для ее применения в нашем исследовании требуется ее адаптация на русскоязычной выборке².

В рамках пилотажного исследования Н.Р. Ильичев и А.А. Золотарева попытались адаптировать и оценить психометрические свойства русскоязычной версии Шкалы Светлой триады (LTS). Адаптированная версия, сокращенная на 4 пункта, продемонстрировала трехфакторную структуру, сходную с оригиналом. Однако внутренняя согласованность шкал русскоязычной версии оказалась недостаточно высокой, что может свидетельствовать о проблемах с пониманием или интерпретацией пунктов шкалы. Несмотря на установленные корреляции с другими личностными чертами, такими как Большая пятерка и Темная триада, а также с субъективным благополучием, отсутствие данных о ретестовой надежности существенно ограничивает выводы о пригодности адаптированной шкалы. Кроме того, неоднородность выборки по полу и возрасту ставит под сомнение результаты анализа половозрастных различий [2].

Кроме того, Д.С. Корниенко, В.К. Вязовкиной, А.Н. Неврюевым проводилось исследование, направленное на адаптацию и анализ психометрических показателей опросника, измеряющего черты модели Светлой триады. На основе конфирматорного анализа была подтверждена трехфакторная структура опросника. Надежность шкал опросника «Светлая триада» является удовлетворительной. Конвергентная и дискриминантная валидность шкал опросника являются приемлемыми. Выборка состояла из молодых людей, преимущественно женщин [3].

Целью настоящей статьи является рассмотрение опыта и проблем адаптации зарубежного опросника «Светлая триада» (LTS) на русскоязычной выборке.

¹ Лаура К.Д. Джонсон. Шкала легкой триады: разработка и проверка предварительной оценки просоциальной ориентации // Электронная диссертация и хранилище диссертаций. Университет Западного Онтарио. – 2018. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.01.2025).

² Научный руководитель: И.Н. Андреева, д-р психол. наук, проф. кафедры технологии и методики преподавания Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой.

Основная часть. Адаптация опросника «Светлая триада» (LTS) проводилась в несколько этапов.

Первый этап. Выполнен перевод методики с английского языка на русский.

Второй этап. Сбор эмпирических данных, проведение основного этапа адаптации опросника. Опросник LTS заполняли участники исследования: всего 339 человек – студенты 1–3 курса Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой. Возраст участников исследования варьировал от 17 до 23 лет ($M = 17,91$, $SD = 0,86$). В психометрической проверке ретестовой надежности участвовали 132 испытуемых из той же выборки.

Третий этап. Эмпирическая проверка эквивалентности данной методики оригинальным опросникам:

- «Методика измерения альтруистических установок» М.И. Ясина (для оценки установки на альтруизм) [4].

- Опросник «Склонность к прощению и установки по отношению к прощению проступков» в адаптации А.П. Кононовой, О.Д. Пуговкиной (для измерения положительного отношения к прощению и склонности к прощению) [5].

- Методика «Шкала совестливости» В.В. Мельникова, Л.Т. Ямпольского (для измерения степени уважения к социальным нормам и этическим требованиям) [6].

- «Диагностика враждебности (по шкале Кука–Медлей)» (для выявления уровня развития цинизма, агрессивности и враждебности) [7].

Четвертый этап. Эмпирическая проверка методики с целью определения надежности опросника.

Пятый этап. Эксплораторный факторный анализ предварительного изучения внутренней структуры методики.

Шестой этап. Конфирматорный факторный анализ полученных данных для выявления структуры опросника.

Данное исследование проводилось на анонимной основе. Сбор данных осуществлялся с помощью пустых анкет в группах до 30 человек. Время, отведенное на заполнение анкет, составляло не более 20 мин. Участие в исследовании было добровольным и конфиденциальным.

Оригинальная версия опросника «Светлая триада» состоит из 12 вопросов и содержит три шкалы: «Вера в человечество», «Гуманизм» и «Кантианство». Каждая из шкал содержит 4 утверждения, в отношении которых испытуемый должен выразить степень своего согласия по четырехбалльной шкале (совсем не согласен – 1 балл; скорее не согласен – 2 балла; скорее согласен – 3 балла; полностью согласен – 4 балла). Вопросы во всех шкалах сформулированы только в прямой форме.

Осуществили перевод методики с английского языка на русский Г.Р. Баранчук, педагог-психолог Минского государственного колледжа монтажных технологий и транспортной логистики, и Е.А. Папакуль, кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы и иностранных языков Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой. Перевод выполнен с акцентом на сохранение содержания и грамматической структуры исходного вопроса. Для подтверждения адекватности перевода был выполнен обратный перевод с русского языка на английский М.М. Сироткиной, кандидатом филологических наук, доцентом Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой. Сравнение с оригинальной английской версией не выявило расхождений.

Далее было проведено пилотажное исследование (в рамках подготовки магистерской диссертации автора статьи П.Г. Устиновой). Опросник LTS заполняли участники исследования: всего 100 человек – студенты 2 курса факультета информационных технологий Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой ($M = 17,18$, $SD = 0,45$). В результате пилотажного исследования были выявлены утверждения с низкими коэффициентами α -Кронбаха, что может свидетельствовать о необходимости изменения их формулировок. С целью увеличения надежности шкал нами были изменены некоторые утверждения (4, 9, 10, 11, 12) оригинального опросника. При коррекции формулировок содержание вопроса практически не изменялось:

- «Я быстро прощаю людей, если они меня обидели, потому что уверен, они сделали это ненамеренно» – «Я быстро прощаю людей, которые обидели меня»;

- «В людях я ценю больше честность, чем их желание нравиться другим» – «Мне бы хотелось быть честным, даже если это вредит моей репутации»;

- «Я чувствую себя некомфортно, когда приходится открыто манипулировать другими людьми, чтобы получить желаемое» – «Я чувствую себя некомфортно, когда осознаю, что манипулирую другими людьми для своей выгоды»;

- «Мне бы хотелось быть искренним, даже если это вредит моей репутации» – «Я ценю искренность выше, чем желание получить одобрение других людей»;

- «Общаясь с людьми, я проявляю к ним искренний интерес и не думаю о том, как получить от них выгоду» – «Когда я разговариваю с людьми, то редко думаю о том, что хотел бы от них получить какую-либо выгоду».

Полученная в результате этих процедур версия опросника была взята за основу для последующего исследования ее факторной структуры, надежности и валидности.

Данные анализировались в программах «Statistica 8.0» и «IBM SPSS Statistics 21» с использованием описательных статистик, корреляционного и конфирматорного факторного анализа, а также оценки надежности (α -Кронбаха).

Для определения валидности опросника необходимо установить корреляции его шкал с родственными конструктами, измеряемыми другими тестами, и отсутствие корреляции с неродственными конструктами. В качестве инструментов для оценки валидности использовались следующие опросники: «Методика измерения альтруистических установок» М.И. Ясина, «Склонность к прощению и установки по отношению к прощению проступков» в адаптации А.П. Кононовой, О.Д. Пуговкиной, «Шкала совестливости» В.В. Мельникова, Л.Т. Ямпольского, «Диагностика враждебности (по шкале Кука–Медлей)».

Была рассмотрена взаимосвязь методики с опросниками «Методика измерения альтруистических установок» М.И. Ясина, «Склонность к прощению и установки по отношению к прощению проступков» в адаптации А.П. Кононовой, О.Д. Пуговкиной, «Шкала совестливости» Кука, Д. Медлей. Сделаны следующие теоретические предположения.

Вера в человечество подразумевает, что люди по своей природе добры и отзывчивы. Гуманизм признает ценность и достоинство каждого человека. Кантианство относится к людям как к целям, а не средствам достижения целей. Поэтому можно предположить, что данные шкалы методики LTS будут связаны положительной корреляцией со шкалами «Уровень альтруизма», «Склонность к прощению», «Положительное отношение к прощению», «Шкала совестливости» и отрицательной – со шкалами «Цинизм», «Враждебность», «Агрессивность».

На следующем этапе исследования был проведен корреляционный анализ шкал методики «Светлая триада» (LTS) со шкалой опросника «Методика измерения альтруистических установок» М.И. Ясина. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Связь шкал методики «Светлая триада» (LTS) со шкалой опросника «Методика измерения альтруистических установок» М.И. Ясина

Шкала опросника «Методика измерения альтруистических установок»	Шкалы методики LTS	Коэффициент корреляции (r)
Уровень альтруизма	Вера в человечество	0,35***
	Гуманизм	0,43***
	Кантианство	0,35***

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$.

Из таблицы 1 видно, что обнаружены значимые корреляционные связи ($p \leq 0,001$) между переменными «уровень альтруизма» и «вера в человечество», «гуманизм», «кантианство». Величина и знак корреляции свидетельствуют о сильной положительной связи.

Далее был проведен корреляционный анализ шкал методики «Светлая триада» (LTS) со шкалами опросника «Склонность к прощению и установки по отношению к прощению проступков» в адаптации А.П. Кононовой, О.Д. Пуговкиной. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Связь шкал методики «Светлая триада» (LTS) со шкалами опросника «Склонность к прощению и установки по отношению к прощению проступков» в адаптации А.П. Кононовой, О.Д. Пуговкиной

Шкала опросника «Склонность к прощению и установки по отношению к прощению проступков»	Шкалы методики LTS	Коэффициент корреляции (r)
Склонность к прощению	Вера в человечество	0,22***
	Гуманизм	0,38
	Кантианство	0,09
Положительное отношение к прощению	Вера в человечество	0,23***
	Гуманизм	0,11*
	Кантианство	0,11*

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$.

Согласно таблице 2, выявлены значимые корреляционные связи ($p \leq 0,001$), величина и знак которых свидетельствует о сильной положительной связи, между следующими переменными:

- 1) «склонность к прощению» и «вера в человечество»;
- 2) «положительное отношение к прощению» и «вера в человечество», «гуманизм», «кантианство».

На следующем этапе исследования был проведен корреляционный анализ шкал методики «Светлая триада» (LTS) со шкалой «Шкала совестливости» В.В. Мельникова, Л.Т. Ямпольского. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Связь шкал методики «Светлая триада» (LTS) со шкалой опросника «Шкала совестливости» В.В. Мельникова, Л.Т. Ямпольского

Шкала опросника «Шкала совестливости»	Шкалы методики LTS	Коэффициент корреляции (r)
Шкала совестливости	Вера в человечество	0,20***
	Гуманизм	0,24***
	Кантианство	0,30***

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$.

Обнаружены значимые корреляционные связи ($p \leq 0,001$) между переменными «шкала совестливости» и «вера в человечество», «гуманизм», «кантианство» (см. таблицу 3). Величина и знак корреляции свидетельствуют о сильной положительной связи.

Далее был проведен корреляционный анализ шкал методики «Светлая триада» (LTS) со шкалами опросника «Диагностика враждебности (по шкале Кука–Медлей)». Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4. – Связь шкал методики «Светлая триада» (LTS) со шкалами опросника «Диагностика враждебности (по шкале Кука–Медлей)»

Шкала опросника «Диагностика враждебности (по шкале Кука–Медлей)»	Шкалы методики LTS	Коэффициент корреляции (r)
Цинизм	Вера в человечество	-0,29***
	Гуманизм	-0,08
	Кантианство	-0,10
Враждебность	Вера в человечество	-0,34***
	Гуманизм	-0,15***
	Кантианство	-0,09
Агрессивность	Вера в человечество	-0,22***
	Гуманизм	-0,08
	Кантианство	-0,17

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$.

Из таблицы 4 видно, что выявлены значимые корреляционные связи ($p \leq 0,001$) величина и знак которых свидетельствует о сильной отрицательной связи, между следующими переменными:

- 1) «цинизм» и «вера в человечество»;
- 2) «враждебность» и «вера в человечество», «гуманизм»;
- 3) «агрессивность» и «вера в человечество».

По результатам, представленным ранее, гипотезы частично подтвердились: шкалы методики LTS связаны положительной корреляцией со шкалами «Уровень альтруизма», «Склонность к прощению», «Положительное отношение к прощению», «Шкала совестливости» и отрицательной корреляцией со шкалами «Цинизм», «Враждебность», «Агрессивность».

Результаты анализа подтверждают, что опросник точно измеряет те параметры, для которых он был разработан.

Определение надежности опросника по критерию устойчивости. Для подтверждения валидности опросника и стабильности его результатов был использован метод «тест-ретест». Опросник повторно предъявлялся респондентам через три недели после первого тестирования. Корреляционный анализ между результатами первого и второго тестирований выявил статистически значимую положительную связь по всем показателям, что подтверждает надежность и валидность опросника. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 5.

Таблица 5. – Корреляция между баллами, полученными при первом и повторном тестировании (тест-ретест)

№	Пункты опросника	Коэффициент корреляции (r)
1	2	3
1	Я склонен видеть в людях лучшее	0,52***
2	Я предпочитаю верить в то, что другие люди будут справедливыми по отношению ко мне	0,44***
3	Я думаю, что люди в большинстве своем хорошие	0,59***
4	Я быстро прощаю людей, которые обидели меня	0,61***
5	Я склонен восхищаться другими	0,45***
6	Я склонен к тому, чтобы высоко оценивать успех других людей	0,45***
7	Я склонен относиться к другим людям с уважением	0,40***
8	Мне нравится слушать людей из разных слоев общества	0,26***
9	Мне бы хотелось быть честным, даже если это вредит моей репутации	0,45***

Окончание таблицы 5

1	2	3
10	Я чувствую себя некомфортно, когда осознаю, что манипулирую другими людьми, для своей выгоды	0,58***
11	Я ценю искренность выше, чем желание получить одобрение других людей	0,46***
12	Когда я разговариваю с людьми, то редко думаю о том, что хотел бы от них получить какую-либо выгоду	0,40***
	Вера в человечество	0,64***
	Гуманизм	0,47***
	Кантианство	0,61***

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$.

Анализ данных выявил значительную корреляцию между результатами первого и второго исследований, что подтверждает их надежность. Полученные данные соответствуют психометрическим требованиям и свидетельствуют о стабильности результатов, полученных при повторном тестировании.

Выявление внутренней согласованности и структуры опросника. Для проверки внутренней согласованности опросника рассчитывался коэффициент α -Кронбаха. Коэффициент согласованности α -Кронбаха составил: $\alpha = 0,49$ для шкалы «Вера в человечество», $\alpha = 0,53$ для шкалы «Гуманизм», $\alpha = 0,49$ для шкалы «Кантианство». При анализе статистики пригодности коэффициент α -Кронбаха для 12 пунктов опросника составляет $\alpha = 0,800$. В таблице 6 приведены показатели α -Кронбаха для всех пунктов опросника.

Таблица 6. – Показатели альфа Кронбаха и факторные нагрузки для пунктов опросника «Светлая триада» (LTS)

№	Название фактора	Пункты опросника	Корреляция пункта с суммарным баллом	Коэффициент α -Кронбаха при удалении пункта
1	Вера в человечество	Я склонен видеть в людях лучшее	0,558	0,530
2		Я предпочитаю верить в то, что другие люди будут справедливыми по отношению ко мне	0,442	0,606
3		Я думаю, что люди в большинстве своем хорошие	0,514	0,560
4		Я быстро прощаю людей, которые обидели меня	0,314	0,703
5	Гуманизм	Я склонен восхищаться другими	0,445	0,650
6		Я склонен к тому, чтобы высоко оценивать успех других людей	0,566	0,560
7		Я склонен относиться к другим людям с уважением	0,453	0,638
8		Мне нравится слушать людей из разных слоев общества	0,443	0,640
9	Кантианство	Мне бы хотелось быть честным, даже если это вредит моей репутации	0,406	0,598
10		Я чувствую себя некомфортно, когда осознаю, что манипулирую другими людьми, для своей выгоды	0,374	0,626
11		Я ценю искренность выше, чем желание получить одобрение других людей	0,451	0,570
12		Когда я разговариваю с людьми, то редко думаю о том, что хотел бы от них получить какую-либо выгоду	0,500	0,532

Удаление любого из оставшихся пунктов не приводило к увеличению надежности шкал, поэтому по критерию надежности данный набор из 12 оставшихся вопросов является оптимальным для трех шкал методики.

На следующем этапе исследования оценивалась нормальность распределения шкал методики. Описательная статистика по основным шкалам методики приведены в таблице 7.

Таблица 7. – Описательная статистика шкал опросника «Светлая триада» (LTS)

Шкала	M	Me	SD	Асимметрия	Экссесс	Критерий Колмогорова–Смирнова
				Значение \pm стандартная ошибка	Значение \pm стандартная ошибка	
Вера в человечество	13,97	14,0	3,05	-0,61 \pm 0,13	0,31 \pm 0,26	$d = 0,12$ $p < 0,01$
Гуманизм	16,04	16,0	2,83	-1,25 \pm 0,13	2,98 \pm 0,26	$d = 0,14$ $p < 0,01$
Кантианство	15,42	16,0	3,06	-0,91 \pm 0,13	1,24 \pm 0,26	$d = 0,13$ $p < 0,01$

Примечание: M – среднее; Me – медиана; SD – стандартное отклонение.

Средние значения шкал методики (см. таблицу 7) практически совпадают с медианами (различия при округлении составляют не более 1 балла), что является показателем симметричного распределения.

Далее исследовались взаимосвязи между шкалами опросника. Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8. – Коэффициенты корреляции (Пирсона) между шкалами опросника «Светлая триада» (LTS)

Шкала	Вера в человечество	Гуманизм	Кантианство
Вера в человечество		0,45 $p < 0,001$	0,40 $p < 0,001$
Гуманизм	0,45 $p < 0,01$		0,45 $p < 0,001$
Кантианство	0,40 $p < 0,001$	0,45 $p < 0,001$	

По таблице 8 шкалы умеренно коррелируют друг с другом. Первая шкала «Вера в человечество» положительно связана со шкалой «Гуманизм» ($r = 0,45$), шкалой «Кантианство» ($r = 0,40$). Шкала «Гуманизм» также показала положительные корреляции со шкалой «Вера в человечество» ($r = 0,45$) и шкалой «Кантианство» ($r = 0,45$). В то же время шкала «Кантианство» положительно связана со шкалой «Вера в человечество» ($r = 0,40$) и шкалой «Гуманизм» ($r = 0,45$). Таким образом, были отмечены довольно высокие уровни внутренней согласованности утверждений по шкалам опросника.

Умеренные корреляции между шкалами («Вера в человечество», «Гуманизм» и «Кантианство») позволяют предположить наличие общего латентного фактора, объединяющего разные проявления просоциальных черт. Это дает возможность выдвинуть гипотезу об однофакторной структуре методики и проверить ее соответствие эмпирическим данным. Для первичной оценки внутренней структуры методики был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент, вращение Варимакс). Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9. – Результаты эксплораторного факторного анализа (факторные нагрузки после вращения Варимакс, метод главных компонент)

Утверждения	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
B1	0,744			
B2	0,734			
B3	0,708			
B4	0,522			
B5			0,841	
B6			0,750	
B7		0,516		
B8		0,652		
B9		0,642		
B10				0,780
B11		0,801		
B12				0,641
Процент объясняемой дисперсии	19%	17%	15%	12%

Анализ данных опросника выявил четырехфакторную структуру, объясняющую 63% общей дисперсии. Однако факторы различаются по степени влияния, что связано с неодинаковым количеством вопросов в соответствующих шкалах. В частности, первый фактор (4 вопроса) объясняет 19% дисперсии, второй (4 вопроса) – 17%, третий (2 вопроса) – 15%, четвертый (2 вопроса) – 12%. Низкие факторные нагрузки для пунктов 4 и 7 указывают на потенциальные проблемы с формулировками вопросов и недостаточным количеством пунктов в некоторых шкалах. В целом полученные результаты не подтверждают факторную структуру, заявленную в оригинальном опроснике, и требуют дальнейшего изучения и доработки.

На следующем этапе исследования проведен конфирматорный факторный анализ для сравнения качества трех моделей опросника «Светлая триада» (LTS).

Для оценки структуры опросника «Светлая триада» был проведен конфирматорный факторный анализ, в котором сравнивались три альтернативные модели. Первая модель предполагала, что все 12 пунктов методики отражают один общий фактор «Светлой триады». Вторая модель выделяла три взаимосвязанных фактора: «Вера в человечество», «Гуманизм» и «Кантианство». Третья модель состоит из четырех взаимосвязанных факторов согласно результатам, полученным в ходе эксплораторного факторного анализа.

Конфирматорный факторный анализ, проведенный для сравнения однофакторной (только общий показатель просоциальных черт), трехфакторной (три взаимосвязанных показателя просоциальных черт) и четырехфакторной (четыре взаимосвязанных показателя просоциальных черт) моделей представлен в таблице 10.

Таблица 10. – Результаты конфирматорного факторного анализа для сравнения качества трех моделей опросника «Светлая триада» (LTS)

Модель	GFI	CFI	SRMR	RMSEA	AIC	CAIC	BIC	ECVI	Chi-sq	df
Однофакторная	0,87	0,76	0,08	0,1	305,91	368,65	355,65	0,90	280	65
Трехфакторная	0,91	0,86	0,07	0,08	217,57	304,44	286,44	0,64	182	60
Четырехфакторная	0,93	0,90	0,06	0,07	190,56	296,73	274,73	0,56	147	56

Примечание: GFI – критерий согласия; CFI – сравнительный индекс соответствия Бентлера; SRMR – стандартизованный корень среднего остатка; RMSEA – корень среднеквадратической ошибки подгонки; AIC – информационный критерий; CAIC – согласованная версия AIC; BIC – Байесовский информационный критерий; ECVI – ожидаемый индекс перекрестной проверки; Chi-sq. – значение статистики χ -квадрат; df – число степеней свободы.

Сравнение моделей с помощью подтверждающего факторного анализа показало, что однофакторная модель 1 имеет неудовлетворительные показатели. Модель 2 с тремя коррелирующими факторами показала лишь близкое к приемлемому соответствие данным. Модель 3 показала наиболее удовлетворительные результаты. Таким образом, четырехфакторная модель в целом демонстрирует умеренное соответствие данным, хотя и не является идеальной.

В соответствии с результатами эксплораторного и конфирматорного анализа была построена структурная модель адаптируемого опросника «Светлая триада» (LTS). Финальная модель (блок-схема) представлена на рисунке.

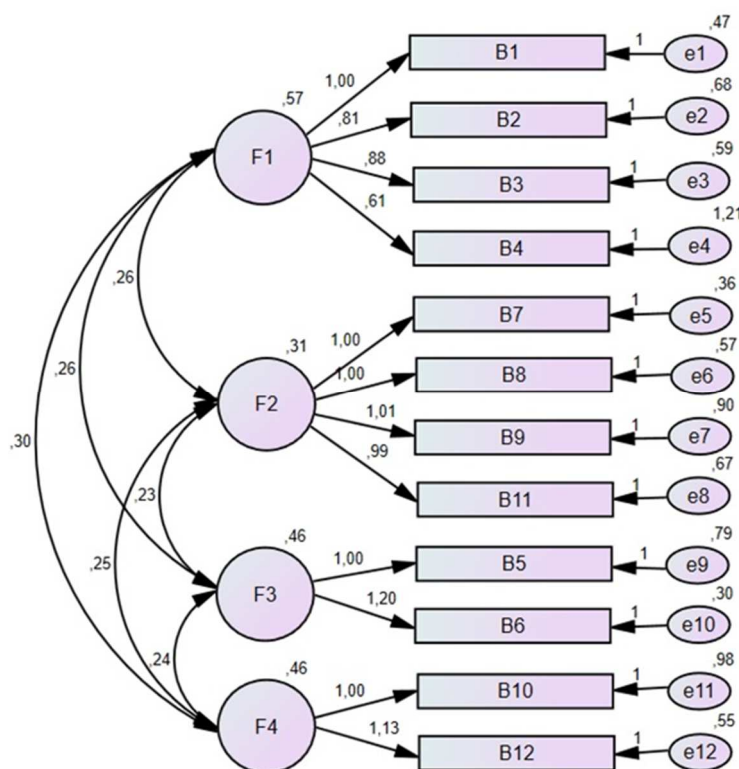


Рисунок. – Четырехфакторная структурная модель опросника «Светлая триада» (LTS)

Примечание. В прямоугольных контурах – явные переменные-индикаторы, в округлых контурах – латентные факторы (шкалы) и «ошибки» измерения; числа у направленных стрелок – стандартизованные коэффициенты регрессии, числа у ненаправленных стрелок – величины корреляций между переменными.

Результаты анализа показали несоответствие структуры адаптируемой методики трехфакторной ортогональной структуре оригинальной версии опросника. Согласно результатам апробации опросника «Светлая триада» (LTS), на русскоязычной выборке воспроизводится четырехфакторная структура. Основываясь на смысловом содержании пунктов, которые входят в каждую из факторов, мы выделили следующие шкалы «Светлой триады»: «Вера в человечество», «Уважение (как признание)», «Уважение (как оценка)» и «Альтруизм». Значение полученных шкал мы понимаем следующим образом:

- вера в человечество – уверенность в том, что доброта и доброжелательность людей – является основной человеческой сути;
- уважение как признание – признание прав человека и его внутренней ценности (С. Дарвал, 1977) [8];

– уважение как оценка – это положительная оценка человека и его характерных особенностей, а также заслуг и достижений (С. Дарвал, 1977) [8];

– альтруизм – активность, связанная с бескорыстной заботой о благополучии других.

В связи с изменением структуры опросника была проведена проверка внутренней согласованности опросника в соответствии с выявленными шкалами. В таблице 11 приведены показатели α -Кронбаха для всех пунктов опросника.

Таблица 11. – Показатели α -Кронбаха и факторные нагрузки для пунктов опросника «Светлая триада» (LTS) финальной структуры опросника

№	Название фактора	Пункты опросника	Корреляция пункта с суммарным баллом	Коэффициент α -Кронбаха при удалении пункта
1	Вера в человечество	Я склонен видеть в людях лучшее	0,558	0,530
2		Я предпочитаю верить в то, что другие люди будут справедливыми по отношению ко мне	0,442	0,606
3		Я думаю, что люди в большинстве своем хорошие	0,514	0,560
4		Я быстро прощаю людей, которые обидели меня	0,314	0,703
5	Уважение (как признание)	Я склонен относиться к другим людям с уважением	0,450	0,619
6		Мне нравится слушать людей из разных слоев общества	0,475	0,598
7		Мне бы хотелось быть честным, даже если это вредит моей репутации	0,431	0,635
8		Я ценю искренность выше, чем желание получить одобрение других людей	0,491	0,586
9	Уважение (как оценка)	Я склонен восхищаться другими	0,505	–
10		Я склонен к тому, чтобы высоко оценивать успех других людей	0,505	–
11	Альтруизм	Я чувствую себя некомфортно, когда осознаю, что манипулирую другими людьми, для своей выгоды	0,408	–
12		Когда я разговариваю с людьми, то редко думаю о том, что хотел бы от них получить какую-либо выгоду	0,408	–

Как видно из таблицы 11, пункты опросника шкал «Вера в человечество» и «Уважение (как признание)» имеют высокую внутреннюю согласованность между собой. Однако отсутствие показателей коэффициентов α -Кронбаха при удалении пункта в шкалах «Уважения (как оценка)» и «Альтруизм» может указывать на недостаточное количество вопросов для выделения их в отдельную шкалу и дальнейшую доработку опросника с четырехфакторной структурой.

Закключение. Таким образом, валидизация опросника «Светлая триада» выявила культурную специфику его факторной структуры, отличающейся от оригинальной, что привело к выделению новых шкал. Результаты применения КФА показали четырехфакторную ортогональную структуру опросника. Адаптированный опросник «Светлая триада» (LTS) состоит из 4 шкал. Шкалы «Вера в человечество» и «Уважение (как признание)» включают по 4 вопроса, шкалы «Уважение (как оценка)» и «Альтруизм» – по 2 вопроса. Была подтверждена культурная специфика опросника LTS. Несмотря на то, что шкалы методики демонстрируют достаточную внутреннюю согласованность и стабильность результатов при повторном тестировании, а русскоязычная версия соответствует оригиналу по количеству вопросов, предложенная модель не полностью подтверждается данными настоящего исследования. Это говорит о том, что, хотя методика в целом является надежным и валидным инструментом для оценки просоциальных черт и может применяться в исследовательских и прикладных целях, возможно, потребуются внести изменения в формулировки вопросов или структуру опросника для повышения ее соответствия эмпирическим данным.

Перспективы исследования заключаются в доработке выявленных новых шкал. В качестве дальнейших задач мы рассматриваем возможность модификации опросника для привлечения большей выборки респондентов. Необходим тщательный анализ внутренней согласованности и структуры опросника. Кроме того, целесообразно провести более тщательную проверку внешней валидности опросника.

ЛИТЕРАТУРА

1. The Light vs. Dark Triad of Personality: Contrasting Two Very Different Profiles of Human Nature / Scott B. Kaufman, David B. Yaden, Elizabeth Hyde et al. // *Sec. Personality and Social Psychology*. – 2019. – Vol. 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00467
2. Ильичев Н.Р., Золотарева А.А. Пилотажная оценка и предварительные психометрические свойства русскоязычной версии шкалы Светлой триады // *Нац. психол. журн.* – 2023. – № 2(50). – С. 3–13.

3. Корниенко Д.С., Вязовкина В.К., Неврюев А.Н. «Светлая триада»: адаптация и психометрические показатели // Психол. журн. – 2023. – Т. 44, № 5. – С. 66–75.
4. Ясин М.И. Методика измерения альтруистических установок // Психол. журн. – 2020. – Т. 41, № 1. – С. 77–85. DOI: 10.31857/S020595920007898-3
5. Кононова А.П. Валидизация опросника «Склонность к прощению и установки по отношению к прощению проступков» на российской выборке // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – № 4. — С. 27–45.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 120 с.
7. Барканова О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с. – (Библиотека актуальной психологии).
8. Darwall S. The Second Person Standpoint: Morality, Respect, and Accountability. – Cambridge: Harvard University Press, 2006. – 362 p.

Поступила 20.03.2025

EXPERIENCE IN ADAPTING THE LIGHT TRIAD QUESTIONNAIRE (LTS) IN A RUSSIAN-SPEAKING SAMPLE

P. USTINOVA

(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

This article describes the process of adapting the Light Triad Questionnaire (LTS) for the Russian-speaking sample. The questionnaire aims to examine aspects of prosocial personality traits: “Kantianism” (treating people as ends rather than means), humanism (recognizing the dignity and worth of each person), and faith in humanity (confidence in the fundamental virtue of people). The purpose of the study was to adapt and validate the Light Triad Questionnaire (LTS) in the Russian-speaking culture. In the process of adapting the questionnaire, a sample of 339 people was formed. In the process of adapting the Light Triad, an asymmetric translation from English into Russian was performed. The cultural specificity of the LTS questionnaire was confirmed. The scales of the methodology have high enough reliability in terms of internal consistency of their items, in terms of retest reliability. The results of approbation of the questionnaire “Light Triad” (LTS) showed that the four-factor structure of the questionnaire is reproduced in the Russian-speaking sample.

Keywords: adaptation, psychometrics, Light Triad, Kantianism, humanism, belief in humanity.

УДК 159.9.072.59

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-114-118

**ВЗАИМОСВЯЗИ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ МОДЕЛИ «БОЛЬШАЯ ПЯТЕРКА»
С ПРОБЛЕМНЫМ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ****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>**

Активное использование социальных сетей нередко формирует зависимость от них, приводящую к психологическому неблагополучию и проблемному использованию социальных сетей. Целью эмпирического исследования было выявление взаимосвязей между чертами модели личности «Большая пятерка» и зависимостью от социальных сетей. Эмпирической основой исследования послужили результаты онлайн-тестирования 6444 респондентов (средний возраст $M = 23,2$ года, $SD = 10,2$), среди них 3729 женщин ($M = 23,7$, $SD = 10,7$) и 2715 мужчин ($M = 22,5$, $SD = 9,5$). В исследовании использованы русскоязычная версия (автор С.А. Щебетенко) опросника Big Five Inventory (BFI) и опросник зависимости от социальных сетей (авторы В.П. Шейнов и А.С. Девяцын). В результате исследования выявлены взаимосвязи зависимости от социальных сетей со всеми чертами модели личности «Большая пятерка», при этом экстраверсия, нейротизм и открытость опыту взаимосвязаны положительно, а доброжелательность и добросовестность – отрицательно. Показатели средних значений всех этих черт личности у женщин статистически значимо ($p < 0,001$) превосходят соответствующие показатели мужчин.

Ключевые слова: модель личности «Большая пятерка», зависимость от социальных сетей, проблемное пользование социальными сетями, мужчины, женщины.

Введение. В настоящее время для изучения личности активно используется ее пятифакторная модель, включающая экстраверсию, добросовестность, доброжелательность, открытость опыту и нейротизм.

С помощью данной пятифакторной модели личности отечественными исследователями получен ряд результатов применительно к изучению различных аспектов *процесса обучения*: проведен теоретический анализ и эмпирическое исследование стилей обучения студентов разной специализации [1], использование методики «Большая пятерка» для определения типа личности студентов авиационного вуза [2], определены черты личности, взаимосвязанные с риском усталости от сострадания и риском выгорания, характерные будущим специалистам помогающих профессий [3], взаимосвязь личностных факторов «Большой пятерки» и копинг-стратегий студентов-психологов [4], взаимосвязи двух факторов Большой пятерки психологии – нейротизма и экстраверсии – и процесса обучения [5], динамики личностных свойств Большой пятерки (Big Five) за время обучения в вузе [6], связь личностных черт модели «Большая пятерка» с достижениями в учебе [7], проблема личности педагога в зарубежной психологии – делается вывод о том, что при осмыслении феномена личности педагога зарубежные авторы используют факторную теорию личности «Большая пятерка» и компетентностный подход [8].

В ряде отечественных публикаций изучались связи активности в социальных сетях с чертами «Большой пятерки». Показано, что «при большей экстраверсии характерны масштабность межличностных связей, увеличение социального взаимодействия, что проявляется в большем количестве «друзей», участии в большем количестве групп, большем количестве фотографий и частоте пользования сетью» [9, с. 73]. Установлено, что «сознательность, нейротизм, открытость и нарциссизм являются предикторами для реалистичной демонстративной самопрезентации в социальной сети, а сознательность и макиавеллизм – предикторами для фальшивой обманной самопрезентации» [10, с. 45]. Изучались другие взаимосвязи особенностей активности в социальных сетях с личностными характеристиками их пользователей [11].

В зарубежных публикациях личностные черты соотнесены с особенностями виртуальной самопрезентации и различными показателями поведения в социальных сетях [12]. Установлено, в частности, что индивиды с большим нейротизмом чаще размещают собственные размышления, информацию, фото и т.д. на своей странице [13], добросовестность связана с числом отправленных личных сообщений в социальной сети [14], экстраверсия является наиболее определяющей спецификой активностей пользователей сетей, а другие компоненты Большой пятерки характеризуют отдельные особенности поведения в социальных сетях [15]. При этом получены данные о более сложных связях между чертами личности и параметрами поведения в социальных сетях, опосредованных другими характеристиками [14; 16]. Показана роль личностных черт Большой пятерки в возникновении поведения «медиа-многозадачность» [17].

Активное пользование социальными сетями нередко формирует зависимость от них, а эта зависимость оказалась взаимосвязанной со многими проявлениями психологического неблагополучия. В частности, в современном цифровом обществе к традиционной травле при непосредственном контакте добавился кибербуллинг –

травля посредством социальных сетей и смартфона [18]. Зависимость от соцсетей и смартфона способствует неассертивности, неумению отстаивать свои интересы [19; 20], незащищенности от манипулирования [21], которая приводит к виктимизации его жертв [22].

Выявлены связи зависимости от социальных сетей: отрицательные – с возрастом, самоуважением и ассертивностью; положительные – с импульсивностью, нарциссизмом, стрессом, прокрастинацией, незащищенностью от кибербуллинга [23; 24].

Многочисленные связи зависимости от соцсетей с признаками психологического неблагополучия привели к введению конструкта «проблемное пользование социальными сетями», включающего зависимость от соцсетей (как причину) и всевозможные *проблемы*, связанные с этой зависимостью.

Цель данного исследования – выявление в русскоязычном социуме предполагаемых взаимосвязей между личными чертами «Большой пятерки» и зависимостью от социальных сетей.

Методы. Респондентами выступили 6444 пользователей социальных сетей (средний возраст $M = 23,2$ года, $SD = 10,2$), прошедших онлайн-тестирование; среди них 3729 женщин ($M = 23,7$, $SD = 10,7$) и 2715 мужчин ($M = 22,5$, $SD = 9,5$). Испытуемые были мотивированы тем, что им гарантировалась анонимность и оперативное, сразу после отправки последнего ответа, получение на почту своего результата. Для тестирования использовались: опросник зависимости от соцсетей [25] и русскоязычная версия [9] опросника Big Five Inventory.

Результаты и их обсуждение. В таблице 1 выделены большие показатели средних значений – у женщин они все превосходят соответствующие показатели мужчин. Это соответствует результатам, полученным другими исследователями.

Таблица 1. – Статистики личностных черт «Большой пятерки» мужчин и женщин ($N = 6444$)

Черты личности	Мужчины $N = 2715$		Женщины $N = 3729$		p
	M	SD	M	SD	
Экстраверсия	3,11	0,97	3,21	0,99	0,000
Доброжелательность	3,29	0,76	3,45	0,81	0,000
Добросовестность	3,30	0,88	3,35	0,85	0,000
Нейротизм	3,11	0,95	3,39	0,91	0,000
Открытость опыту	3,33	0,83	3,42	0,856	0,000

В частности, в обзорном исследовании результатов тестирования опросником «Большая пятерка» в 55 странах показано, что женщины чаще имеют более высокие показатели экстраверсии, нейротизма, добросовестности и доброжелательности по сравнению с мужчинами. Наиболее существенной было расхождение в показателях нейротизма [26].

По доброжелательности, нейротизму и открытости опыту средние значения были выше у женщин. Наибольшие различия были обнаружены в нейротизме [27].

В исследовании на китайской выборке установлено, что женщины имеют более высокие показатели открытости опыту и доброжелательности по сравнению с мужчинами [28].

Проведенной авторами проверкой установлено, что выборки всех изучаемых в данном исследовании свойств личности обладают распределениями, отличающимися от нормального. Ввиду этого обстоятельства взаимосвязи выявлялись корреляцией r Кендалла, фиксирующей как линейные, так и нелинейные взаимосвязи.

Таблица 2. – Корреляции зависимости от социальных сетей с чертами модели личности «Большая пятерка»

Корреляция Кендалла	Экстраверсия	Доброжелательность	Добросовестность	Нейротизм	Открытость опыту
Коэффициент	0,191	- 0,093	- 0,285	0,296	0,207
Значимость	0,000	0,000	0,000	0,030	0,000

Таблица 2 показывает, что зависимость от соцсетей позитивно связана с экстраверсией, нейротизмом, открытостью опыту, а доброжелательность и добросовестность – негативно. Показанные таблицей 2 связи в целом согласуются с результатами ранее проведенных исследований.

Были выявлены позитивные связи зависимости от соцсетей с *нейротизмом* [29; 30; 31; 32; 33]. Более того, нейротизм вошел в число предикторов использования социальных сетей [30; 31], положительно предсказывая проблемное пользование социальными сетями [34]. Зависимость от соцсетей положительно взаимосвязана с более высокой *экстраверсией* [32; 35], которая является сильным предиктором данной зависимости [30]. Использование социальных сетей положительно коррелирует с экстраверсией [36]. *Открытость опыту* положительно коррелирует с зависимостью от соцсетей [32]. *Добросовестность* служит негативным предиктором зависимости от социальной сети [30]. Люди, которые склонны быть *невротичными*, *экстравертированными* и *открытыми* для нетрадиционных вещей и идей, будут активно использовать сайты социальных сетей, поэтому они склонны к зависимости от соцсетей [37].

В исследовании [38] корреляции использования сайтов социальных сетей с *невротизмом* ($= 0,08$) и *экстраверсией* ($= 0,09$) были положительными, а *добросовестность* – отрицательной и весьма небольшой ($= -0,04$) [38]. *Доброжелательность*, *добросовестность*, *эмоциональная стабильность* являются негативными предвестниками зависимости от соцсетей, а *открытость опыту* – позитивным предиктором этой зависимости [39].

Таким образом, полученные в настоящем исследовании результаты полностью соответствуют результатам всех (обнаруженных нами) предыдущих исследований. В ряде их указывается, что по тем или иным чертам личности связи не установлены (получены статистически незначимые связи). Представляется, что это является следствием недостаточного объема изучавшихся ранее выборок. *Наличие в данном исследовании большой выборки позволило впервые в одном исследовании выявить все возможные связи зависимости от социальных сетей со всеми чертами модели «Большая пятерка».*

Направленность выявленных взаимосвязей отвечает сущности рассматриваемых черт личности. Так, *экстраверсия* способствует приближению положительных событий, *нейротизм* – избеганию негативных событий, *открытость опыту* – интерес к различного рода событиям. Все это ищут в социальных сетях их активные пользователи и указанные черты личности способствуют их проявлению. Отрицательная взаимосвязь добросовестности и доброжелательности с зависимостью от соцсетей, по-видимому, объясняется тем, что пользователи понимают, что социальные сети представляют собой «ярмарку тщеславия», поэтому не стремятся проявить указанные качества.

Невысокие значения обнаруженных корреляций объясняются тем, что на каждое из изучаемых переменных оказывают влияние множество факторов, так что вклад каждого из них в дисперсию переменного будет небольшим.

Заключение. Зависимость от соцсетей взаимосвязана со всеми чертами модели личности «Большая пятерка», при этом экстраверсия, нейротизм и открытость опыту взаимосвязаны положительно, а доброжелательность и добросовестность – отрицательно. Показатели средних значений всех этих черт личности у женщин статистически значимо ($p = 0,000$) превосходят соответствующие показатели мужчин. Полученные результаты полностью согласуются с результатами предыдущих отечественных и зарубежных исследований.

Установленные взаимосвязи зависимости от социальных сетей с чертами модели личности «Большая пятерка» приближают к пониманию сущности зависимости от социальных сетей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дроздова Н.В., Лобанов А.П. Стили обучения и черты личности студента в контексте «Большой пятерки» // Самораскрытие способностей как внутренний диалог: когнитивные, метакогнитивные и экзистенциальные ресурсы человека. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2021. – С. 119–124.
2. Потапова Д.Ю., Постоева Н.А. Использование методики большая пятерка для определения типа личности студентов авиационного вуза // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сб. науч. тр. / отв. ред.: В.П. Вершинин, А.Л. Третьяков. – М.: МПСУ, 2023. – С. 189–196.
3. Лобанов А.П., Орлова Д.А. Усталость от сострадания и ее взаимосвязь с чертами личности «Большой пятерки» // Вестн. Белорус. гос. пед. ун-та. Серия 1, Педагогика. Психология. Филология. – 2020. – № 1(103). – С. 53–56.
4. Кондрашихина О.А. Взаимосвязь личностных факторов Большой пятерки и копинг-стратегий студентов-психологов // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф. / Кострома (26–28 сент. 2019 г.): в 2 т. / отв. ред.: М.В. Сапоровская, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та. – 2019. – Т. 1. – С. 352–355.
5. Еремкина А.С., Уземина Я.В. Влияние факторов «большой пятерки» на процесс обучения // Инновационное управление персоналом: материалы XI Междунар. межвуз. кадрового форума им. А.Я. Кибанова. – 2020. – С. 64–66.
6. Ленков С.Л., Рубцова Н.Е., Низамова Е.С. Взаимосвязь личностных факторов с профессиональной направленностью психологов // Аняевские чтения – 2022. 60 лет социальной психологии в СПбГУ: от истоков – к новым достижениям и инновациям: материалы междунар. науч. конф. – СПб., 2022. – С. 577–578.
7. Новикова И.А., Мальцева Ю.М., Гридунова М.В. Личностные факторы и академическая успеваемость старшеклассников и студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. В 2 ч. / науч. ред. В.И. Казаренков, М.А. Рушина. – 2017. – С. 156–160.
8. Костригин А.А., Калинина Н.В. Проблема личности педагога в современной зарубежной психологии // Научное мнение. – 2021. – № 11. – С. 10–16. DOI:10.7256/2454-0722.2022.3.38668
9. Щebetенко С.А. Большая Пятерка черт личности и активность пользователей в социальной сети «ВКонтакте» // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Серия: Психология. – 2013. – Т. 6, – № 4. – С. 73–83.
10. Корниенко Д.С., Руднова Н.А., Горбушина Е.А. Особенности самопрезентации в социальной сети в связи с чертами Большой пятерки и Темной триады // Вестн. Удмурт. ун-та. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – Т. 31. – № 1. – С. 45–53. DOI:10.35634/2412-9550-2021-31-1-45-53
11. Рябикова З.И., Богомоллова Е.И. Взаимосвязь личностных характеристик пользователей социальных сетей Интернета с особенностями их активности в сети // Политемат. сетевой электрон. науч. журнал Кубан. гос. аграр. ун-та. – 2015. – № 109. – С. 1041–1057.
12. Amichai-Hamburger Y., Vinitzky G. Social network use and personality // Computers in Human Behavior. – 2010. – № 6(26). – P. 1289–1295. DOI: 10.1016/j.chb.2010.03.018
13. Moore K., McElroy J.C. The influence of personality on Facebook usage, wall postings, and regret // Computers in Human Behavior. – 2012. – № 1(28). – P. 267–274. DOI: 10.1016/j.chb.2011.09.009

14. Another brick in the Facebook wall – How personality traits relate to the content of status updates / S. Winter, G. Neubaum, S.C. Eimler et al. // *Computers in Human Behavior*. – 2014. – Vol. 34. – P. 194–202. DOI: 10.1016/j.chb.2014.01.048
15. Eşkisli M., Hoşoğlu R., Rasmussen K. An investigation of the relationship between Facebook usage, Big Five, self-esteem and narcissism // *Computers in Human Behavior*. – 2017. – Vol. 69(3). – P. 294–301. DOI: 10.1016/j.chb.2016.12.036
16. The relationships among the Big Five Personality factors, self-esteem, narcissism, and sensation-seeking to Chinese University students' uses of social networking sites (SNSs) / J.-L. Wang, L.A. Jackson, D.-J. Zhang et al. // *Computers in Human Behavior*. – 2012. – № 6(28). – P. 2313–2319. DOI: 10.1016/j.chb.2012.07.001
17. Shukla S. Relationship Between Big Five Personality Traits and Media Multitasking Behavior of the Indian Sample // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. – 2021. – Vol. 17. – № 1. – P. 50–58. DOI: 10.17759/chp.2021170108
18. 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
19. Шейнов В.П. Ассертивное поведение: оценки и свойства // *Российский психол. журнал*. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 55–67.
20. Шейнов В.П. Возрастные и гендерные факторы ассертивности // *Системная психология и социология*. – 2014. – № 2(10). – С. 118–126.
21. Шейнов В.П. Короткая версия опросника «незащищенность от манипуляций» // *Системная психология и социология*. – 2022. – № 1(41). – С. 70 – 80. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.41.1.6
22. Sheinov V.P. Developing the technique for assessing the degree of victimization in adults // *Russian Psychological Journal*. – 2018. – Т. 15. – № S2-1. – P. 69–85. DOI: 10.21702/rpj.2018.2.1.5
23. Шейнов В.П., Девицын А.С. Взаимосвязь зависимости от социальных сетей и признаков психологического неблагополучия // *Ин-т психологии Рос. академии наук. Социальная и экономическая психология*. – 2022. – Т. 7. – № 2(26). – С. 83–106. DOI: 10.38098/ipran.sep_2022_26_2_04
24. Шейнов В.П., Девицын А.С. Взаимосвязи зависимости от социальных сетей с психическими состояниями и свойствами ее жертв // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. – 2021. – № 4. – С. 566–573.
25. 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
26. Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big five personality traits across 55 cultures / D.P. Schmitt, A. Realo, M. Voracek et al. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2008. – № 94(1). – P. 168–182. DOI: 10.1037/0022-3514.94.1.168
27. Мишкевич А.М., Щебетенко С.А. Половые различия по чертам «большой пятерки»: взгляд через призму установок на черты // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 562–572. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-3-562-572
28. Синьчунь Н., Фурманов И.А. Гендерные различия во взаимосвязях личностных черт «Большой пятерки» и «Темной триады» у китайских студентов // *Журнал Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология*. – 2023. – № 2. – С. 74–83. DOI: 10.33581/2520-2251-2023-2-74-83
29. Abbasi I., Drouin M. Neuroticism and Facebook addiction: How social media can affect mood? // *The American Journal of Family Therapy*. – 2019. – Vol. 47. – № 4. – P. 199–215. DOI: 10.1080/01926187.2019.1624223
30. Facebook addiction: onset predictors / R. Biolcati, G. Mancini, V. Pupi et al. // *Journal of clinical medicine*. – 2018. – Vol. 7. – № 6. – P. 118. DOI: 10.3390/jcm7060118
31. Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors of social media use and addiction / D. Blackwell, C. Leaman, R. Trampusch et al. // *Personality and Individual Differences*. – 2017. – Vol. 116. – P. 69–72. DOI: 10.1016/j.paid.2017.04.039
32. Mahmood S., Farooq U. Facebook addiction: a study of big-five factors and academic performance amongst students of IUB // *Global Journal of Management and Business Research*. – 2014. – Vol. 14. – № 5. – P. 55–71.
33. Marengo D., Poletti I., Settanni M. The interplay between neuroticism, extraversion, and social media addiction in young adult Facebook users: testing the mediating role of online activity using objective data // *Addictive Behaviors*. – 2020. – Vol. 102. – P. 106150. DOI: 10.1016/j.addbeh.2019.106150
34. On the association between personality, fear of missing out (FoMO) and problematic social media use tendencies in European and Arabian samples / S. Alshakhsi, A. Babiker, C. Montag et al. // *Acta psychologica*. – 2023. – Vol. 240. – P. 104026. DOI: 10.1016/j.actpsy.2023.104026
35. Facebook addiction among Polish undergraduate students: Validity of measurement and relationship with personality and well-being / P.A. Atroszko, J. M. Balcerowska, P. Bereznowski et al. // *Computers in Human Behavior*. – 2018. – Vol. 85. – P. 329–338. DOI: 10.1016/j.chb.2018.04.001
36. Do the socially rich get richer? A nuanced perspective on social network site use and online social capital accrual / C. Cheng, H.Y. Wang, L. Sigerson et al. // *Psychological bulletin*. – 2019. – Vol. 145. – № 7. – P. 734. DOI: 10.1037/bul0000198
37. Jaradat M., Atyeh A.J. Do personality traits play a role in social media addiction? Key considerations for successful optimized model to avoid social networking sites addiction: A developing country perspective // *International Journal of Computer Science and Network Security*. – 2017. – Vol. 17. – № 8. – P. 120–131.
38. Huang C. Social network site use and Big Five personality traits: A meta-analysis // *Computers in Human Behavior*. – 2019. – Vol. 97(3). – P. 280–290. DOI: 10.1016/j.chb.2019.03.009
39. Hawi N., Samaha M. Identifying commonalities and differences in personality characteristics of Internet and social media addiction profiles: traits, self-esteem, and self-construal // *Behaviour & Information Technology*. – 2019. – Vol. 38. – № 2. – P. 110–119. DOI: 10.1080/0144929X.2018.1515984

Поступила 10.04.2025

RELATIONSHIPS OF THE BIG FIVE PERSONALITY TRAITS TO PROBLEM USE OF SOCIAL MEDIA

V. SHEYNOV

(Republican Institute of Higher Education, Minsk)

V. KARPIYEVICH

(Belarusian State Technological University, Minsk)

Active use of social networks often forms dependence on them, which leads to psychological distress and problematic use of social networks. The results of an empirical study are presented, the purpose of which is to identify the hypothesized relationships between the traits of the Big Five personality model and addiction to social networks. The empirical basis of the study was the results of online testing of 6444 respondents (average age $M = 23.2$ years, $SD = 10.2$), among them 3729 women ($M = 23.7$, $SD = 10.7$) and 2715 men ($M = 22.5$, $SD = 9.5$). The study used the Russian version (author S.A. Shchebetenko) of the Big Five Inventory (BFI) questionnaire and the social network addiction questionnaire (authors V.P. Sheinov and A.S. Devitsyn). The study found that addiction to social networks is interrelated with all traits of the Big Five personality model: extraversion, neuroticism and openness to experience are positively interrelated, and agreeableness and conscientiousness are negatively interrelated.

The average values of all these personality traits in women are statistically significantly ($p < 0,001$) higher than the corresponding indicators in men.

Keywords: *Big Five personality model, social network addiction, problematic use of social networks, extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, openness to experience, men, women.*

ФИЛОСОФИЯ

УДК 355.01:130.2

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-119-122

ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ:
МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И СПЕЦИФИКА

В.О. КОШЕВОЙ

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Военно-политический образ рассматривается как первичная единица военно-политического сознания. Выявлены свойства военно-политических образов: целостность, управляемость, когнитивность, непрерывность. Предложено авторское определение понятия «военно-политический образ», дано определение военно-политической картины мира. Проанализирован механизм создания образа жертвы как одного из военно-политических образов и актуальной технологии ведения информационной войны. Процесс конструирования образа жертвы рассмотрен с позиций теории культурной травмы Дж. Александера, а также теории виктимизации. Сделан вывод, что историческая виктимизация может являться частью государственной политики по конструированию национальной идентичности.

Ключевые слова: *военно-политическое сознание, военно-политический образ, военно-политическая картина мира, образ жертвы, культурная травма, историческая виктимизация.*

Введение. Актуальность изучения образного восприятия действительности обусловлена значительным ростом в информационном пространстве современного социума визуализированного контента. Философское понимание образа связано с познавательными способностями субъекта, когда образ может рассматриваться как результат отражения объектов, явлений и процессов в сознании человека. Используя понятие образа, В.Е. Кемеров дает определение собственно человеческому сознанию, рассматривая сознание в качестве способности человека оперировать образами социальных взаимодействий¹ [с. 652]. Как отмечает Е.М. Охотницкая, сегодня погружение в информационное пространство, насыщенное образами, продуцируемыми различными субъектами социальной коммуникации с использованием разнообразных технических средств, становится все более полным [1, с. 97]. Особое значение информационное пространство и доминирующие в нем образы имеют в контексте формирования военно-политического сознания, которое можно определить как форму духовного отражения действительности, объектом которого выступает военно-политическая сторона общественного бытия.

Понятие «образ» является одним из ключевых при рассмотрении сущности и структуры военно-политического сознания. Например, С.Х. Усмонов, описывая оборонный тип военно-политического сознания, трактует его как сложный психический феномен, базирующийся, в первую очередь, на чувственных формах постижения действительности: «внутренний мир индивидуума, содержащий в себе ощущения угрозы, восприятие необходимости защиты, представления, образ безопасности, военно-патриотические эмоции, волю к победе»² [с. 55].

Цель данной статьи – рассмотреть специфику военно-политических образов на примере образа жертвы, а также проанализировать механизмы их создания и внедрения в сознание.

Основная часть. Одним из свойств образов, образного мышления является возможность целостного отражения окружающей действительности в сознании человека, понимаемое как картина мира [2, с. 74]. В то же время, выделяя в картине мира военно-политическую сторону общественного бытия, можно говорить о формировании военно-политической картины мира. Под ней мы понимаем результат интериоризации военно-политических процессов в индивидуальном и коллективном сознании в виде системы образов, стереотипов, представлений о военно-политической стороне общественного бытия.

Исследуя образы пространственных объектов (географические и геополитические образы), Д.Н. Замятин наделял само понятие «образ» свойствами одновременной непрерывности и дискретности [3, с. 188]. Еще одним свойством, присущим любому образу, по его мнению, выступает когнитивность, из чего следует возможность описания образов с позиций психологии как рациональных компонентов сознания: «когнитивных трансакций в чистом виде», которые могут проявляться в публичных выступлениях, различного рода публикациях, комментариях экспертов и т.д. [3, с. 430].

¹ Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова и Т.Х. Керимова. – М: Академ. проект, 2015. – 822 с.

² Усмонов С.Х. Оборонный тип сознания молодежи: социально-философский анализ (на материалах Республики Таджикистан): дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. – Душанбе, 2018. – 151 л.

В таком контексте военно-политическое сознание общества можно представить в виде гетерогенного ментального поля, в котором взаимодействуют различные военно-политические образы. Уместно будет назвать его конкурентной средой, в которой различные политические акторы продвигают собственные интересы посредством построения в общественном сознании нарративов, мифов, стереотипов, формирования нужных оценок. Поэтому еще одним важным свойством военно-политических образов является их управляемость, т.к. образы не являются статичными и могут трансформироваться как под влиянием внутренних, так и внешних факторов. В то же время более статичной, устойчивой и менее подверженной трансформации формой образов являются стереотипы, которые можно рассматривать в качестве упрощенного и обобщенного образа предмета, процесса или явления, формируемого посредством СМИ, общественного мнения, средств культуры и т.д.

Актуальная концепция социальных стереотипов была предложена и активно внедрена в научный дискурс американским ученым У. Липпманом [4, с. 106]. Концепция Липпмана представляет большой интерес и при изучении военно-политического сознания. Ученый считал, что именно стереотипы являются основным содержанием массового сознания. Таким образом, военно-политическое сознание будет состоять из системы образов и стереотипов, сложившихся, в первую очередь, о военной организации общества. Поэтому важной задачей в контексте формирования военно-политического сознания становится управление образами, создание, продвижение и прогнозирование их дальнейшего развития. В то же время само военно-политическое сознание, в упрощенном виде, может быть представлено в виде системы образов, стержневым из которых будет образ страны и ее военной организации.

Военно-политический образ действительно может рассматриваться как первичная единица военно-политического сознания. Его можно определить как целенаправленно формируемые у общества конкретные представления, идеи, возникающие в результате непосредственного восприятия военно-политического процесса и продвижения его интерпретации в результате PR-деятельности в СМИ. В связи с этим в целях управления военно-политическим сознанием белорусского общества, а также формирования и поддержания позитивного имиджа всех воинских формирований республики, в первую очередь Вооруженных Сил, необходима организация процессов планирования, аналитического сопровождения и прогнозирования ситуаций военно-политического характера, а также отражения их в общественном сознании посредством СМИ. Целью такого комплекса мероприятий должны стать исследование и программирование структуры и траектории развития доминирующих в общественном мнении и сознании военно-политических образов.

Ключевую роль в формировании и тиражировании военно-политических образов играют средства массовой информации, которые создают и преподносят военно-политическую информацию в нужном ракурсе на многомиллионную аудиторию. Усвоение таких образов происходит в общественном сознании, как правило, некритично, что создает условия для манипулирования общественным сознанием, позволяя формировать у аудитории такие военно-политические образы, как образ врага и образ союзника, образ войны и образ мира, образ героя и образ жертвы.

Создание образа жертвы – одного из важнейших составляющих военно-политического образа, является распространенным механизмом формирования военно-политического сознания и актуальной технологией ведения информационной войны. Создание, использование и дальнейшее тиражирование образа жертвы – распространенный прием для развязывания и эскалации вооруженного конфликта. Образ жертвы может выступать как поводом, так и причиной для использования военной силы.

Самый известный исторический пример использования образа жертвы как повода для начала войны – убийство эрцгерцога австрийского Франца Фердинанда, ставшее спусковым крючком для начала Первой мировой войны. Современный пример повода для эскалации арабо-израильского конфликта – жертвы нападения боевиков «Хамас» 7 октября 2023 г., оправдавшие в глазах израильского общества ковровые бомбардировки Сектора Газа и проведение там наземной операции.

Однородная эмоциональная атмосфера, сформированная в обществе под воздействием чувства общей утраты посредством распространения образа жертвы, способна не только сформировать сильные коллективные образы военно-политического сознания, но и дать импульс соответствующему военно-политическому поведению – воодушевить на вооруженную борьбу или, наоборот, побудить к массовому исходу с обжитых мест в случае сохранения угрозы. Следует также отметить, что эти два вида военно-политического поведения могут иметь место параллельно друг другу: например, мужчины могут массово пойти добровольцами для защиты Отечества, а женщины, старики и дети – эвакуироваться из угрожаемых территорий.

Образ жертвы выступает в качестве высоко поднятого знамени для вооруженного вторжения, а также легитимизирует в глазах общества и международной общественности использование насилия для решения военно-политических задач. Так, облетевшие весь мир кадры преднамеренных столкновений пассажирских авиалайнеров, захваченных террористами, с небоскребами Всемирного торгового центра и их дальнейшего разрушения легитимизировали американскую военную кампанию в Афганистане.

Молниеносно распространенный и растиражированный всеми средствами массовой информации образ жертвы является в таком контексте важнейшим инструментом информационного сопровождения вооруженного конфликта. Он вызывает у аудитории сильнейшие эмоции сочувствия и сопереживания, привлекая общество

и международную общественность на свою сторону, формируя у адресатов соответствующие военно-политические образы, военно-политическую картину разворачивающегося конфликта, а также придает справедливый характер применению военной силы в ответ на понесенные жертвы. Современным примером конструирования и продвижения через различные каналы коммуникации образа жертвы является украинская Буча. Распространенные посредством СМИ фото и видеокadres с телами погибших позволили сформировать и продвинуть нарратив о «Бучанской резне» («Bucha massacre» в западных СМИ). Президент Беларуси А.Г. Лукашенко неоднократно комментировал ситуацию с жертвами в Буче, назвав этот кейс информационно-психологической операцией, опираясь в т.ч. на данные белорусской разведки. Российские официальные лица и СМИ используют в отношении ситуации с Бучей такие определения, как «инсценировка» и «провокация».

Создание образа жертвы в Буче имело серьезные военно-политические последствия: этот эпизод российско-украинского конфликта обсуждался на Совете Безопасности и Генеральной Ассамблее ООН с принятием резолюции; в результате Европейский Союз оправдал очередной пакет санкций (на тот момент пятый) против России; общественность стран НАТО была подготовлена к усилению военной и экономической поддержки Украины; был прекращен Стамбульский переговорный процесс, который мог сорвать планы «партии войны» коллективного Запада по дальнейшей эскалации конфликта и привести к миру.

Также образ жертвы может быть использован совместно с процессом конструирования образа врага. Ведь если есть жертва, значит, вероятнее всего, существует и субъект, действия которого привели к появлению жертвы, и который идентифицируется как Враг. Враг воспринимается в негативном свете, а образу врага присуща гиперболизация негативных характеристик, в контексте прошлого на него возлагается вина за появление жертвы, в контексте будущего характерны негативные ожидания и недоверие.

Для понимания сущности восприятия обществом феномена жертвы можно рассмотреть процесс ее появления с позиций теории культурной травмы Дж. Александера, а также теории виктимизации [5, с. 255]. Упрощенно виктимизация представляет собой процесс превращения в жертву. Военно-политическое измерение виктимизации заключается в создании образа жертвы целого общества, нации или государства, пострадавшего от действий Врага или политического оппонента. Наиболее сильные военно-политические образы понесенной в результате вооруженного конфликта жертвы, ставшие архетипом коллективной памяти, связаны с феноменом геноцида – политики и практики системных и целенаправленных действий, направленных на полное или частичное уничтожение национальной, этнической, религиозной, расовой группы различными насильственными способами. Пережитый трагический опыт утраты значительной части своей группы в результате геноцида, ставший архетипом коллективной памяти, может продолжать нести в себе конфликтный потенциал и находить выражение в конструировании образа врага в лице потомков тех, кто совершал геноцид, особенно при сохранении территориального соседства. Примерами могут служить балканский и армянский кейсы, где опыт пережитой коллективной травмы, передающийся из поколения в поколение, при сохранении политической напряженности все еще хранит в себе конфликтный потенциал, способный перерасти в этнический конфликт.

В то же время Холокост и геноцид белорусского народа являются примерами культурной травмы – паттерна группового сознания, навсегда отпечатавшегося в коллективной памяти ужасающего события, коренным и необратимым образом изменившего национальную идентичность [5, с. 255].

Такую травму можно также назвать исторической, суть которой заключается в том, что осознание травматичности произошедшего в прошлом трагического события может происходить по прошествии длительного времени и проявляться в последующих поколениях. Например, юридическое закрепление понесенных белорусами в ходе Великой Отечественной войны жертв среди мирного населения как геноцида произошло сравнительно недавно.

В то же время подобная историческая виктимизация, как правило, происходит не спонтанно, а является частью государственной политики по конструированию национальной идентичности. Выбор отправных исторических точек, в т.ч. и травмирующих общественное сознание, для такого нациестроительства находится в зависимости от проводимого политическими элитами курса, а трактовка исторических событий может нести мощный конфликтный потенциал, провоцируя создание образа врага, ответственного за коллективную травму. Примером такой политики, ведущей к созданию образа врага и имеющей в т.ч. военно-политические последствия, является продвижение украинской элитой идеи о том, что «голодомор – геноцид украинского народа». Целью такой исторической виктимизации и активного продвижения и внедрения в общественное сознание нарратива об исторической травме является консолидация современного украинского общества вокруг идеи о независимости, а также дистанцирование общества от России, вплоть до создания в ее лице образа экзистенциального врага. Для этих целей используется механизм мифологизации: украинскому общественному сознанию преподносится миф о том, что целью голодомора 1932–1933 гг. было сохранение Украины в составе Советского Союза, а также нанесение удара по «национально-освободительному движению за независимость».

С механизмом мифологизации связан также механизм создания образа героя – еще одного мощного военно-политического образа, способного политически мобилизовать общество, в т.ч. на защиту своего Отечества. Механизм героизации выступает в качестве одного из обязательных атрибутов вооруженных конфликтов, призванных создать образец военно-политического поведения для граждан страны, особенно для подрастающего поколения. Сопрягаясь с механизмом мифологизации, создается миф о Герое, функция которого – передача

из поколения в поколение образца идеального военно-политического поведения, направленного на беззаветное служение Отчизне.

Образ героя как информационная технология выстраивается на фундаменте иллюзий об идеальном Гражданине, способном на сильный волевой поступок, чаще всего в виде самопожертвования, становясь духовным ориентиром для всего общества. В контексте формирования военно-политического сознания ключевое значение имеет военно-политическая позиция и взгляды, которые отстаивала героизированная личность, возможности встраивания этого героя в современную государственную идеологию.

Доктор социологических наук Г.И. Козырев в своей диссертации предлагает авторскую типологию конструируемых образов жертвы. Одним из предлагаемых типов является «жертва-герой», которая представляет собой групповой или индивидуальный образ, ассоциирующийся как с героическим поступком, так и с жертвенностью³ [с. 232]. В качестве актуальных примеров «жертвы-героя» можно рассматривать Героев Беларуси гвардии майора Андрея Ничипорчика и гвардии лейтенанта Никиту Куконенко, пожертвовавших собой ради спасения жизней жителей города Барановичи. Аналогичный поступок самопожертвования совершил и первый Герой Беларуси подполковник Владимир Карват. Несомненно, формирование устойчивых образов этих героев, особенно у подрастающего поколения, имеет и важное военно-политическое значение, т.к. ведет к созданию положительного образа Вооруженных Сил Республики Беларусь.

Заключение. Таким образом, говоря о формировании военно-политического сознания, необходимо продумывать управленческие шаги по созданию системы положительных образов и стереотипов, которые станут основой продвижения, в первую очередь, позитивного имиджа Вооруженных Сил Республики Беларусь, Главнокомандующего Вооруженными Силами, высшего политического руководства страны, а также позволит оперативно и обоснованно пресекать попытки дискредитации военной организации в глазах белорусского народа и международной общественности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Охотницкая Е.М. Эволюция понимания категории «образ» в истории философской мысли // Вестн. Гродн. гос. ун-та им. Янки Купалы. Сер 1, История и археология. Философия. Политология. – 2024. – Т. 16, № 3. – С. 97–105.
2. Лукьянова М.А., Семерник С.З., Охотницкая Е.М. Технологии конструирования образов будущего культур-философский анализ // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2023. – № 3(48). – С. 73–86.
3. Замятин Д.Н., Замятина Н.Ю., Митин И.И. Моделирование образов историко-культурной территории: методологические и теоретические подходы. – М.: Ин-т Наследия, 2008. – 760 с.
4. Липпман У. Стереотипы // Общественное мнение / пер. с англ. Т.В. Барчуновой; ред. пер. К.А. Левинсон, К.В. Петренко. – М.: Ин-т фонда «Общественное мнение», 2004. – Гл. 6. – С. 95–107.
5. Александер Дж. Культурная травма и коллективная идентичность // Смыслы социальной жизни: Культурсоциология / пер. с англ. Г.К. Ольховикова под ред. Д.Ю. Куракина. – М.: Праксис, 2013. – Гл. 3. – С. 255–310.

Поступила 05.05.2025

MILITARY-POLITICAL IMAGE: MECHANISMS OF FORMATION AND SPECIFICITY

V. KOSHEVOY
(Yanka Kupala State University of Grodno)

Military-political image is considered as the primary unit of military-political consciousness. The following properties of military-political images are revealed: integrity, controllability, cognition, continuity. The article offers the author's definition of the concept of "military-political image", and also gives a definition of the military-political picture of the world. An analysis of the mechanism for creating the image of a victim as one of the military-political images and as a relevant technology for waging information warfare is carried out. The process of constructing the image of a victim is considered from the standpoint of D. Alexander's theory of cultural trauma, as well as the theory of victimization. It is concluded that historical victimization can be part of state policy on constructing national identity.

Keywords: *military-political consciousness, military-political image, military-political picture of the world, image of a victim, cultural trauma, historical victimization.*

³ Козырев Г.И. «Жертва» как феномен социально-политического конфликта (теоретико-методологический анализа): дис. ... д-ра соц. наук: 23.00.02. – М, 2008. – 327 л.

УДК 808.5+502.3

DOI 10.52928/2070-1640-2025-43-1-123-128

РЕЧЬ В СИСТЕМЕ ЭКОЛОГО-ТВОРЧЕСКИХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ

д-р филос. наук С.П. ОНУПРИЕНКО

(Институт философии Национальной Академии наук Беларуси, Минск)

В представленной статье имеет место ряд теоретико-методологических обоснований социоэкологических факторов речевой деятельности: взаимозависимость речевых функций и эколого-образовательных ориентаций; активизирующие аспекты речевой деятельности в контексте сензитивного развития учащейся молодежи; структурно-функциональные характеристики этапов творческой реализации аспектов письменной речи; особенности разговорной речи в контексте эколого-творческих ориентаций учащихся.

Ключевые слова: *речь, эколого-творческие ориентации, сензитивность, письменная речь, этапы активизации письменного творчества, особенности разговорной (звуковой) речи.*

Введение. Среди факторов, способствующих оптимизации учебно-воспитательных функций образовательной сферы, социально-психозэкологическим отведено особое место генераторов интеллектуально-физиологических возможностей молодых людей. Они представляют собой не абстрактные величины, формирующие позитивные интенции, составляют логико-деятельностные предпосылки наиболее полной реализации сензитивных особенностей развития. В этом отношении закономерно одну из ведущих ролей играют речевые факторы, на которые возложено решение главных ключевых коммуникативно-психостабилизирующих задач общественного и личностного развития.

Необходимо отметить смысло-речевую обусловленность мыслительно-деятельностной функциональности субъектов познания.

Наряду с вышеотмеченным заслуживает внимания процесс активизации творческого потенциала молодых людей посредством речевых методов раскрытия содержания, целевых установок результативности предпринятых интеллектуально-психофизиологических усилий.

Важное место занимают когнитивно-коммуникационные способы формирования эколого-ценностных основ мировоззрения с помощью речевых факторов.

Особенность представленного исследования – анализ и творческие перспективы формирования эколого-ценностных ориентаций самой динамично требовательной категории белорусского общества – учащейся молодежи. Данное обстоятельство выставляет перед исследователем особый уровень подходов, нестандартных решений, позволяя глубже и основательнее изучить вышеотмеченные аспекты проблематики, предложить педагогико-воспитательные способы оптимизации процесса приобщения молодежи к творчеству, становления прогрессивной системы мировосприятия.

Основная часть. Динамика становления эколого-ценностных ориентаций – процесс длительный и многоступенчатый, предполагающий на первой стадии, или фазе сензитивного развития, активизацию аналитических способностей юного человека, как бы впитывающего окружающий мир через рецепторы организма и одновременно оценивающего, сравнивающего все то, что приобрел извне. В период взросления человека, т.е. примерно к 18–20 годам, системы мировосприятия закономерно перестраиваются на функциональный синтез, ведь многое из того, что мы ежечасно воспринимаем, нам уже в целом известно, удивляет нечто необычное, выходящее из традиционных привычек узнавания. В это время сознание начинает активно синтезировать информационные потоки, вырабатывая собственное, отличное от иных, осмысление идентификационных характеристик мировоззренческой картины мира, что, по сути, и является основой экоценностных ориентаций. Но система ценностей как устойчивый, прочный составной элемент культуры человека (в отличие от его потребностей) нуждается в постоянном приращении новых знаний, умений, что закономерно осуществляется через зрение, слух, осязание. Однако все органы восприятия будут безмолвны, закрыты для окружающих вне основного коммуникативного и системно-развивающего – человеческой речи. Именно этот феномен в структуре периодов возрастной психофизиологической активности является главным «объединителем» разнопорядковых информационных импульсов, формируя логико-упорядоченную совокупность воззрения, реализуемых исключительно через речевые способы их опредмечивания. Речь определяет продуктивность интеллектуально-физического развития человека, причем ее роль в любом из этих периодов, как правило, смыслообразующая. Об этом периоде известный российский психолог, педагог А.Н. Леонтьев писал: «Известно, например, что речевой слух, артикуляция и вообще речь формируются в раннем детстве необыкновенно легко, производя даже впечатление как бы спонтанного развертывания; с другой стороны, если в силу каких-либо исключительных условий формирование речи задерживается на несколько лет, то ее развитие крайне затрудняется...» [1, с. 38–39]. Речевые характеристики способствуют более углубленному и содержательному

усвоению различных понятий, с которыми ранее юный человек не сталкивался в обыденной жизни. Данное обстоятельство неизмеримо по сравнению с животными обогащает дефиниционно-категориальный запас природно-климатических, временных, коммуникативных состояний, отношений, тем самым раскрывая их содержание и постепенно вырабатывая системные принципы устойчивых взглядов (т.е. экоценностей). Естественно, данные действия осуществляются в русле психофизиологической активизации организма молодого человека, имеющей свои особенности, причем не всегда вписываются в традиционные представления о детстве. Отсюда границы благоприятного усвоения речевых методик в пределах общей активизации интеллектуально-физических аспектов человеческой биоструктуры, его деятельностного периода издавна вызывают споры и разногласия у педагогов и психологов. Например, ряд психологов ведут отсчет данного состояния от 1 года (А.Н. Леонтьев, И.Ю. Кулагина, Р.С. Немов и др.), а иные, во главе с Ю.Б. Гиппенрейтером, – от 2 лет, третьи придерживаются термина «ранний возраст», склоняясь к активизации речи у детей не ранее 3-х летнего возраста (В.В. Лебединский) и т.п. Среди тех, кто ссылается на более поздние периоды осмысления мира благодаря речевым методам, – российский психолог К.И. Чуковский (1882–1969), по мнению которого следует учитывать относительно развитую звуковую, письменную речь в соответствии с возрастными параметрами, что заставляет принимать 5-летний срок подготовки ребенка. Более того, этот ученый и его коллега А.Д. Эллиот из Кембриджского университета руководствуются экспериментально доказанными данными о том, что связь речевых функций и природно-социального контакта наиболее благоприятна именно в период полового созревания человека и приходит к зрелому этапу становления элементов осмысленного творчества не ранее 14–16 лет [2].

Речевая деятельность как коммуникативный, духовно и творчески развивающий феномен активно воздействует на биолого-социальную природу подрастающих поколений в контексте динамики возрастных, демографических, созидательно развивающих отношений современного общества. Поэтому в процессе физиоинтеллектуального развития современного человека четко прослеживается баланс социально-биологических составляющих. Стагнация либо поспешность в данном деле чреваты необратимыми последствиями для нации, человечества в целом. Л.С. Выготский мудро предупреждал о сроках биопсихологического созревания организма ребенка, препятствуя непродуманным акциям ускоренного взращивания советской интеллигенции из рядов рабоче-крестьянских детей в первые десятилетия советской власти. Главной причиной он считал невозможность нормального овладения языком, а значит, и элементами интеллектуально-физического совершенства (т.е. творчества) вне учета естественно-природных факторов развития организма ребенка [3, с. 235–251; 4, с. 106–133]. По мнениям известных ученых-психологов Е. Леннеберга, М. Монтессори, Р.Л. Солсо и др., в становлении языковых функций есть биологически детерминированные, так называемые «критические стадии», определяющие связь языковой практики с моторикой: «...дети начинают говорить не раньше и не позже, чем достигают определенной стадии физического созревания» [5, с. 355–356]. Ученые отметили: становление языковых навыков произношения, написания и др. имеет отличительную особенность детского восприятия, содержательно включающую творческий элемент – «контур интонации». Казалось бы, звуки ребенка младшего возраста не имеют смысла, но обладают интонациями, что в более поздних периодах взросления формирует фонемы. Здесь очевиден переход от практики созерцания окружающего мира (преобладание аналитики) к рассудочно-синтетической работе структур головного и спинного мозга (дифференциальный синтез). Важная особенность заключается в том, что именно в данный переходный процесс от восприятия к системно-целевым представлениям целесообразно применять разговорно-звуковые ритмические упражнения, усложняя и расширяя диапазон словесного познания. Лучшее средство для достижения этих целей – словарный запас эколого-природоведческого плана, с которым ребенок, а затем и юноша соприкасается регулярно, причем в играх, отдыхе, учебной деятельности, в семье, кругу родственников, друзей, знакомых, т.е. формируя миросоциальное понимание собственных возможностей, системы устойчивых взглядов на это (экоценностный аспект) в контексте созидательно-творческой работы над языком.

По сути дела, вне какого-либо, пусть даже недостаточно осмысленного творческого, подхода, вряд ли можно серьезно рассуждать о перспективах нормального, устойчивого социального взросления наших детей. А эти мысли имеют место в их собственных высказываниях, раскрывая детско-молодежный этап понимания значения творчества, речи и системы ценностных ориентиров в жизни. Мнения молодых людей, учащихся 8–10-х классов ГУО «Средняя школа № 132 г. Минска» (100 человек), зафиксированы по результатам конкретно социологического исследования в форме авторского опроса.

Следует учитывать, что активизация инфордействий как двигатель творчества в свою очередь «подпитывается», направляется, корректируется речевыми факторами. Как известно, познавая что-либо, мы проговариваем про себя либо вслух то, что находится в поле нашего внимания. Есть и другая особенность: чем более сложен анализ изучаемого объекта, тем более многочисленны варианты речевого оформления предполагаемых методов достижения поставленной цели. Следующий этап данного действия – опять-таки буквенно-цифровая фиксация через написание на чем-либо или клавишный набор, что, по существу, представляет очевидный пример творческого действия интеллектуально-физиологического плана.

Вопрос таков: как речь помогает в твоём творческом развитии? (возможны несколько вариантов ответов).

1. Внутренняя речь (бесзвучная) обостряет внимание, настраивает на творческое выполнение учебных и иных заданий, качественное завершение того дела, за которое взялся, – 36%.
2. Проговаривание вслух выученных учебных материалов особенно полезно при подготовке к написанию контрольных, диктантов, сочинений, опросов, выступлений, экзаменов и иных форм самостоятельной работы с учебно-методическими материалами – 41%.
3. Чтение литературы, а затем пересказ вслух помогает развивать ум, волю, внимание – 40%.
4. Речь позволяет человеку не только сообщать что-либо, но и образно, творчески представлять содержание беседы, т.е. глубже понимать суть предмета нашего внимания – 27%.
5. Умение правильно пользоваться речью дает возможность лучше понимать людей и мир вокруг нас – 45%.
6. Мне больше нравится набирать текст на клавиатуре, нежели писать его ручкой – 17%.
7. Затрудняюсь ответить – 3%.

Результаты опроса молодых людей со всей очевидностью выявляют самые разные подходы в деле совершенствования учебного процесса, включая применение разнообразных методов речевого словоизложения, что свидетельствует об их неограниченных возможностях становления, совершенствования элементов творческого настроя, дисциплинированности, оптимальной самореализации учебного и свободного времени.

Как видим, школьная учащаяся молодежь ранневзростной категории, относящаяся к подростково-возрастной среде, в наше время представляет собой чуткий барометр социальной динамики в смысле оценки действий старших в семье, быту, на улице, в школе и других значимых для учеников местах. В этом отношении социально-творческие ориентиры также интересуют молодых, хотя теле-, мобильное интернет-пространство всячески пытается оттянуть их от общественно полезных творческих дел. К сожалению, созидательные интенции остаются слабовостребованной нишей в структуре молодежной политики страны. В связи с этим следует не вообще говорить о речевом факторе как таковом, правильнее акцентировать внимание ученых, педагогов, общественности на его составляющих элементах. Одним из таких доминирующих явлений по праву можно считать *письменную речь* в системе общественных отношений, в которых непосредственно функционируют подростково-юношеские коллективы и на что в свое время в первой половине XX века указывали Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский и др.

Рассмотрение фактора письменной речи обусловлено двойственным основанием его актуализации. Прежде всего, с позиций действенных мер по формированию творческого потенциала у детей и молодежи страны и, что не менее важно, анализ изучаемого явления с учетом элементов творчества – целенаправленного становления предпосылок развития у них социально-экологических ценностных установок и ориентаций. Данный подход в некоторой мере позволяет выявить существенную аналогию в динамике исторических процессов древности и современности, которая заслуживает особого внимания и остается вне серьезного изучения в пределах задач нынешнего века.

В процессе осмысления и последующего переключивания в письменной форме того, что мы хотим сообщить, передать другим, нам приходится выполнять, по меньшей мере, две программы. Сначала из хаотической мозаики мыслей стараемся составить примерно удобоваримый вариант логически стройной модели того, о чем мы размышляли и о чем желаем каким-либо способом донести до сознания других. Затем «мыслительную заготовку» нам приходится в процессе написания постоянно мысленно шлифовать, корректировать, неоднократно переписывая окончательный вариант предлагаемого текста. Подобная многопрограммность порождает множество трудностей, требующих мобилизации всего комплекса психофизиологических способностей человека.

В данном процессе, как ни в каком другом деле, отчетливо прослеживается творческое целенаправленное действие, состоящее из целого ряда взаимосвязанных, последовательно реализуемых умственно-физических этапов изложения мыслей посредством письменных способностей.

Подготовительная работа:

- поиск подходящего места для учебного, спокойного, сосредоточенного состояния, включая соответствующую освещенность:
 - а) желательно использовать естественный свет в дневное время суток;
 - б) в летний период светлое время суток для нормальной работы письмом составляет примерно 13–14 ч, в зимнее – не более 7–8 ч;
 - в) в темное время суток необходимо использовать искусственные источники света – в параметрах не менее 130–150 Вт в помещении площадью 9–12 м²;
- удобная мебель: кресло, стул, стол – высота от пола до рабочей поверхности должна составлять не менее 67–70 см для ребенка, подростка до 13–14 лет, затем по мере последующего взросления и физического роста высота стола увеличивается до 76–84 см;
- наличие писчей бумаги, тетради, ручки и других принадлежностей, причем, как свидетельствуют историко-архивные источники, многие писатели, поэты, ученые, начиная с 60-х годов XX в. и до наших дней, практически единогласно подчеркивают каллиграфические особенности индивидуальных приемов написания текстов при помощи простых ручек с металлическими перьями и чернил. Пришедшие на смену им шариковые,

гелевые и другие варианты ни в какое сравнение не подходят с перьевыми, что фактически в одночасье уничтожило детское, подростковое письменное творчество, эстетику письма!

Размышления о целевых установках содержательного плана предстоящей письменной работы, мысленно-визуальный «просмотр» отдельных слов, предложений, частей виртуального текста с последующим их соединением, синтезом в единое смысловое целое. Как отмечал Л.С. Выготский, единение внутреннего словарного запаса, его фильтрация и выдача в письменном варианте на бумаге – критерий величайшего творчества, присущий человеку разумному [4].

Преодоление физических и интеллектуально-психологических трудностей:

- сознательное нежелание приступать к письменной работе;
- боязнь допущения ошибок, помарок, содержательных нестыковок в процессе написания;
- укоры, замечания, критика со стороны взрослых, педагогов, сверстников по поводу каллиграфии, смыслового содержания написанного текста, отдельных слов, предложений;
- если возникло окончательное решение приступить к написанию, то, во-первых, делать это следует не торопясь, тщательно обдумывая каждое слово и смысловой стержень предложения в целом; во-вторых, стараться писать красиво, по правилам грамматики вырисовывая каждую букву, знаки препинания и т.п.

Осмысление результатов проделанной работы, формирующее устойчивое самоубеждение в необходимости применения приемов письменной речи и важности правописания, т.к. ею пользуются все интеллигентные, грамотные люди, начиная с истоков человеческой цивилизации.

Таким образом, речь – неотъемлемый атрибут разумного человека, что известно издавна. На память приходят рассуждения З. Фрейда о содержании сновидений у пациентов, где отмечается очевидная связь интуитивно-рационального объяснения таких явлений, как образное видение разговаривающего во сне человека, с характером творческого подъема в какой-либо сфере его деятельности. В научно-исследовательском труде «Толкование сновидений» (1900 г.) четко подмечена субординационная взаимообусловленность духовного развития особенно молодых людей в возрасте до 20–25 лет и их желания (как во сне, так и в период бодрствования) словесно сообщить о собственных намерениях, интересах, целях окружающим людям. При этом, немаловажен тот факт, что в подавляющем большинстве случаев речь шла, если не в прямом смысле слова о неких «книгоманах», «библиографах», то во всяком случае – любителях писания и чтения [6].

Соблюдение правил орфографии и правописания в процессе письма, мысленный просмотр ранее написанного, проговаривание вслух предположений, слов во избежание сбоя единого психологического настроя на добротное выполнение поставленной цели. Мысленное воспроизведение текстовой структуры позволяет оживить абстрактные символы, «овеществить» идеальное в предметно-смысловую реальность. В унисон тому, немецкий философ-экзистенциалист М. Хайдеггер писал так: «Лишь, имеющееся в распоряжении слово наделяет вещь бытием» [7].

Завершающий этап письменного процесса предусматривает следующие мероприятия:

- оценка результатов проделанной работы;
- справедливое признание имеющих место недостатков, возникших и отмеченных по итогам написания текста;
- неоднократное самостоятельное прочтение всего текстового материала, заострение внимания на смысловом значении отдельных слов, предложений в целом, породивших вопросы на предмет правильности их написания;
- устойчивая личностная позиция, заключающаяся в готовности не только качественно выправить написанное, но осмысленная уверенность в следующий раз при письме быть более внимательным, собранным, не допускать подобных ошибок.

Необходим определенный временной период обращения к ранее написанному с целью повторного осмысления содержания текста, что способствует формированию новых творческих импульсов в обращении к письменным операциям, желание доказать на деле свои знания, проверить в письменной форме все то, чего удалось достичь к настоящему моменту.

Несомненно, письменная речь представляет комплекс серьезных физических, психологических, интеллектуальных испытаний на начальном дошкольном этапе познания мира ребенком, формируя ряд целевых установок, без возникновения которых вряд ли можно было бы вести речь о целенаправленном становлении, совершенствовании индивидуальных творческих способностей, а тем более о разумных методах формирования экологическо-ценностных ориентаций человека в окружающей среде.

Продолжая тему исследования речевого феномена в жизни детей и молодежи Беларуси, заслуживает особого внимания фактор *разговорной (звуковой) речи* в контексте динамики психофизиологической структуры человека. Данное свойство формируется интенсивно, но в несколько этапов, т.к. представляет процесс наращивания звуковых фонем через двигательные реакции гортани, челюстей, языка, десен, губ и множества иных элементов, позволяя в раннем детском возрасте (до 2 лет) производить в основном звукоподражание и отрывочные, не всегда логические связанные по смыслу, слова. Затем, после 2-х лет, ребенок формирует начальные блоки словарного запаса, составляя первые осмысленные предложения, причем, как правило, увязывая свои сообщения с ситуативной практикой всего того, что его окружает. Примечательно, что более половина высказываемых впечатлений

занимают предметы, явления из области животного, растительного мира, а также погода, температура (за окном и в комнате), люди и события, связанные с окружающей средой [8].

Последовательное формирование навыков разговорной речи – процесс длительный, занимающий многие годы, требующий профессионального педагогического подхода, техники чтения, письма, прослушивания, общения с разными людьми – по возрасту, полу, склонностям, значимости и т.п. Очевидно, умение разговаривать – важнейшее достижение цивилизационного развития, оно возникает гораздо раньше и прочнее умения писать и читать. По мере исторического развития люди тысячелетиями эволюционировали, переходя от сигналов, выражаемых голосовыми связками в форме гортанных звуков разной частоты, что напоминало строго выверенные аудиопараметры представителей окружающей дикого животного мира, к осмысленному озвученному словосочетанию.

Имеет смысл обратить внимание на тот факт, что культурой слова, речевого выступления исследователи неслучайно называют мусульманскую культуру. Именно слово, высказанное вслух в исламском духовном вероисповедании, служители религиозного культа и верующие чтят как определяющий культуруобразующий элемент. Главное откровение в данном учении – Божественное Слово, непосредственно обнаруживаемое в Коране и реализуемое благодаря ритуальной декламации.

Следует учитывать, что в древние времена слово, словоизречение имели особый статус, причем устное слово считалось более действенным, чем письменное, в силу того, возможно, что устное слово обладало большим набором смыслов. Здесь необходимо помнить о том, что смысловая структура устного слова, в отличие от письменного, обладала большими внутренними возможностями для постоянного расширения смысловой структуры. В этом следует видеть объяснение того, что в древние времена тайные знания передавали изустно [9, с. 108–109].

Учитывая особенности смыслодержательных аспектов разговорной речи, целесообразно исходить из логико-методологического положения о том, что данный феномен представлен важнейшим элементом, предметом в структуре образовательной политики большинства государств Азии, на что следовало бы обратить внимание представителям руководящих образовательно-просветительских организаций европейского и отечественного уровней.

Заключение. Анализируя состояние речевой деятельности в нашей стране, следует отметить следующее: в настоящее время произношению уделяется недостаточное внимание в школе, семье, что приводит к серьезному недоразвитию речевых функций и, как следствие, отсутствию системно-функциональных подходов становления позитивных тенденций на этапах психофизиологического развития детей и подростков.

«Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения, – подчеркивает значимость разговорной речи белорусский учитель-дефектолог Л.Н. Савко, – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи (диалогической и монологической)» [8, с. 44]. Дело в том, что разговорная (звуковая) речь в научно-педагогическом лексиконе именуется термином – связная речь, т.е. последовательно, связно составленные предложения, имеющие начало и логическое завершение смыслового содержания. «Значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей, подростков... обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи» [8, с. 44].

Завершая исследование в представленной статье, следует акцентировать внимание на следующих аспектах:

- рассмотрены особенности приемов связной речи как фундаментального фактора развития интеллектуально-творческих потенциалов современных людей, что позволяет системно-деятельностно организовать внутренне-креативные ориентиры личностного самосовершенствования в контексте целенаправленного становления эколого-культурных ценностей молодого поколения страны. Результаты предпринятых попыток психолого-физиолого-интеллектуального анализа, включая социальные опросы молодых людей Беларуси, свидетельствуют о неразработанности методов духовно-ценностного подхода в развитии и совершенствовании эколого-культурных и творческо-инновационных оснований структурно-функциональных аспектов мировоззрения молодежи белорусского общества;

- проанализированы проблемы активизации речевых факторов через показатели результатов социологического опроса ребят подросткового возраста в системе среднего образования г. Минска;

- предложены конкретные рекомендации перспективной стабилизации психолого-физиологических параметров восприятия молодежью творческо-инновационных ориентиров в контексте общегосударственной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. О социальной природе психики человека // Вопросы философии. – 1961. – № 1. – С. 26–40.
2. Elliot A.J. Child language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 204 s.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Выготский Л.С. Генетические корни мышления и речи // Естествознание и марксизм. – 1929. – № 1. – С. 106–133.

5. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
6. Фрейд З. Толкование сновидений. – СПб.: Азбука, 2023. – 512 с.
7. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: [пер. с нем.]. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
8. Савко Л.Н. Моделирование и наглядность как средства становления связной речи у детей с общим недоразвитием речи // Специальная адукацыя. – 2010. – № 4. – С. 44–47.
9. Зубко Г.В. «В начале было Слово...», и Слово дало начало словам // Мир психологии. – 2014. – № 2. – С. 105–109.

Поступила 05.03.2025

SPEECH IN THE SYSTEM OF ECOLOGICAL-CREATIVE ORIENTATIONS OF STUDENTS

S. ONUPRIENKO

(Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Belarus, Minsk)

The presented article contains a number of theoretical and methodological substantiations of socio-ecological factors of speech activity: interdependence of speech functions and ecological-educational orientations; activating aspects of speech activity in the context of sensitive development of young students; structural and functional characteristics of the stages of creative implementation of aspects of written speech; features of colloquial speech in the context of ecological-creative orientations of students.

Keywords: *speech, ecological-creative orientations, sensitivity, written speech, stages of activation of written creativity, peculiarities of spoken (sound) speech.*

ПОЗДРАВЛЯЕМ С ЮБИЛЕЕМ

**доктора социологических наук, профессора
ВИКТОРА ПАВЛОВИЧА ШЕЙНОВА**



3 мая 2025 г. исполнилось 85 лет Виктору Павловичу Шейнову – профессору, доктору социологических наук, кандидату физико-математических наук, академику Международной академии информационных технологий.

Виктор Павлович родился 3 мая 1940 г. в российском городе Ярославле. В 1963 г. окончил с отличием математическое отделение Московского областного пединститута, долгое время работал по специальности и самостоятельно изучал психологию, интерес к которой проявился на первом курсе института.

Преподаватель, затем заведующий кафедрой высшей математики Шуйского пединститута, заведующий кафедрой теории функций и декан математического факультета Красноярского госуниверситета, профессор кафедры гуманитарных дисциплин Минского института управления. С 1999 г. – профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы.

Виктором Павловичем получены фундаментальные научные результаты в конфликтологии, психологии, социологии. Им сформирована и реализована концепция: каждый цикл исследований сопровождать соответствующей монографией и серией научно-практических книг, способствующих практическому применению полученных им научных результатов.

В докторской диссертации «Управление конфликтами в социальных группах и организациях» (2000 г.) юбиляр обосновал разработанную им теорию системного управления конфликтами и реализующую ее технологию и ввел в научный оборот новые понятия: «конфликтоген», «случайный конфликт», «неслучайный конфликт», формулы случайных и неслучайных конфликтов. Практическую значимость разработанной В.П. Шейновым технологии предотвращения и разрешения конфликтов оценили участники проведенных им многочисленных тренингов. На сайте www.sheinov.com отмечены 60 крупных предприятий, персонал которых прошел обучение на занятиях с Виктором Павловичем

Фундаментальные научные результаты получены юбиляром и в психологии. Им основательно изучены психологическое влияние, психология манипулирования, макиавеллизм личности, убеждающие воздействия, психология ассертивности.

До работ В.П. Шейнова не было общей модели для такого ключевого понятия, как «психологическое влияние». В монографии «Психологическое влияние» Виктор Павлович предложил, теоретически обосновал и верифицировал общую модель психологического влияния (воздействия), раскрывающую сущность любого воздействия и его психологические механизмы. Он показал, что каждое из всех известных (до его исследования)

13 видов влияний является реализацией этой модели. Монография «Психологическое влияние» выдержала 6 изданий в России и Беларуси и вышла в двух томах на английском языке в немецком академическом издательстве. Продолжение этого исследования представлено в монографии «Психология лидерства, влияния, власти».

В процессе создания Виктором Павловичем общей теории психологического воздействия он открыл и ввел в научный оборот новый вид воздействия – «скрытое управление». В его монографии «Скрытое управление человеком» описан этот специфический вид психологического воздействия, детально изучены предпосылки и психологические основы скрытого управления и представлена технология его применения, приведены многочисленные примеры применения этой технологии во всех сферах жизни. Эта монография переиздана 27 раз, что свидетельствует о теоретической и практической значимости сделанного им открытия.

Разработка Виктором Павловичем техники скрытого управления привела его к пониманию того, что манипулирование – эгоистическая разновидность скрытого управления. В монографии «Психология манипулирования» профессор показал распространенность и социальную опасность манипуляций, выявил их психологический механизм и сущность манипулирования, охарактеризовал типы личности, использующие манипулятивные приемы. Эти теоретические результаты Виктора Павловича помогли ему создать универсальную систему защиты от манипуляций и тест, позволяющий определить, насколько человек не защищен от манипулирования им.

Монография «Манипулирование сознанием» посвящена исследованию сущности и психологических основ манипулирования сознанием, описанию механизмов реализующих его психологических воздействий, а монография «Макиавеллизм личности» исследовала влияние различных факторов на возникновение и проявления макиавеллизма, в ней создан социально-психологический портрет макиавеллиста. В книге наглядно и убедительно показано, как родители и учителя манипулируют детьми и как они (не осознавая этого) учат детей манипулированию.

Среди видов психологического воздействия важное место занимает умение убеждать. В монографии «Убеждающие воздействия» В.П. Шейнов построил развернутую модель убеждающих воздействий, отражающую современный уровень познания процесса убеждения и способствующую пониманию его сущности и действующих в процессе убеждения психологических механизмов. В практическом плане важен представленный в монографии наиболее полный спектр эффективных приемов убеждения. Практическому применению этих приемов способствовали книги юбиляра «Искусство убеждать», «Риторика», «Как убедить, когда вас не слышат».

Значительный вклад В.П. Шейнов внес в изучение асертивности – способности человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не ущемляя прав окружающих. Этому посвящены 15 его статей, разработка теста асертивности и монография «Психология асертивного поведения». В ней приведены обнаруженные в исследованиях качества асертивных личностей, влияние на асертивность возрастных, гендерных, семейных, ситуативных, этнических и культурных факторов. Исследована асертивность в служебных отношениях, установлена ее роль в командной работе и лидерстве. Описаны приемы обучения асертивности. С целью помочь всем желающим выработать асертивные качества, юбиляром написана книга «Говорить нет, не испытывая чувства вины».

В целом сфера научных интересов профессора В.П. Шейнова – психология личности, общая, социальная, педагогическая и кросс-культурная психология, конфликтология, психодиагностика, психометрика. Являясь авторитетным специалистом в области психологических исследований, Виктор Павлович приобрел широкую известность благодаря полученным им фундаментальным результатам. Он автор более 400 научных работ (в т.ч. 21 монографии) по психологии, социологии, математике, а также более 40 книг по практической психологии. Актуальность исследований Виктора Павловича подтверждается тем, что написанные им статьи активно цитируются (в настоящее время его индекс Хирша равен 22).

Найдя интересное и полезное решение, Виктор Павлович спешит поделиться им со всеми. Так, постоянно испытывая нехватку времени, он разработал систему «Где найти недостающее время и нестандартные решения. Все успеть и преуспеть», живет по ней и представил ее в книге с аналогичным названием. Похожую историю создания имеют книги «Как убедить, когда вас не слышат», «Говорить 'нет', не испытывая чувства вины», «Манипулирование и защита от манипуляций», «Тайны поведения человека: трансактный анализ» и др.

Просветительская деятельность юбиляра реализовалась в публикации им более 40 книг в сериях «Библиотека практической психологии», «Психологический бестселлер», «Психология. Советы мастера», «Библиотека практической психологии» и др. Общий тираж книг В.П. Шейнова составляет более 950 000 экз. Издательства «АСТ» и «Питер» представляют его как «одного из самых читаемых отечественных авторов-психологов».

Виктор Павлович обратил внимание на то, что новые поколения испытуемых могут отвечать на вопросы давно созданных опросников совсем не так, как те респонденты, на ответах которых они создавались. Поэтому заново проверил надежность и валидность наиболее часто используемых опросников и попытался сократить количество заданий в них (установлено, что чем больше вопросов, тем ниже качество ответов).

В результате профессором представлены в обновленном виде надежные и валидные, с лучшими психометрическими характеристиками и с факторной структурой следующие опросники: Короткая версия опросника

«незащищенность от манипуляций»; Сокращенная версия опросника ассертивности; Короткая версия опросника самоконтроля в общении; Сокращенная версия опросника самоуважения; Короткая версия опросника прокрастинации; Опросник коммуникативных умений для подростков и взрослых и его сокращенная версия; Короткая версия опросника макиавеллизма; Сокращенная версия опросника застенчивости; Опросник самооценки подростков и взрослых; Опросник незащищенности от кибербуллинга; Короткая версия опросника импульсивности В.А. Лосенкова.

Виктор Павлович – трудоголик, оптимист с хорошим чувством юмора, доброжелательный в общении с коллегами, которые отзываются о нем как о «самом бесконфликтном конфликтологе». При этом его отличает высочайшая требовательность – прежде всего к себе. Помогает аспирантам, щедро делится своими наработками с молодыми учеными.

Поражают его многогранный талант, энциклопедичность, глубокие познания во многих науках, оригинальность идей, смелость и креативность мышления.

Психологические сообщества Беларуси и России высоко ценят научные заслуги, активную просветительскую деятельность Виктора Павловича Шейнова – признанного ученого и автора, обладающего международной известностью, практикующего конфликтолога и научного консультанта, пользующегося уважением коллег и учеников.

Редакция журнала «Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки» желает уважаемому юбиляру дальнейших успехов в профессиональной деятельности, крепкого здоровья, семейного благополучия и удачи во всех творческих начинаниях!

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Быстрова Е.С. Модель формирования у студентов ценностного отношения к библиотеке в условиях ее брендинга	2
Журлова И.В., Бируль К.С. Социальное партнерство как сфера проектной деятельности и развития социальных интересов студентов	7
Ильин Е.А. Гражданская идентичность личности студента в проблемном поле педагогических исследований	13
Парфенова Н.Н. Экстернат как форма подготовки медицинских кадров на территории Беларуси конца XIX – начала XX вв.	19
Семёнова Н.С. Социально-педагогическая деятельность в отечественной системе образования в начале XX в.	23
Слабін У.К. Прадстаўленне Д.І. Мендзялеева і яго эпонімаў у савецкіх і расійскіх падручніках хіміі (1924–2024)	28
Цзо Цин. Методологическое значение аксиологических детерминант как основа концепции личностно-профессионального развития будущего педагога-музыканта	40
Бэкман Е.В. Возможности изучения искусственного интеллекта при подготовке магистров педагогических специальностей	46
Кравченко Д.В. Философско-методологические основания построения инновационно-образовательного процесса в современном университете	52
Мателенок А.П., Вакульчик В.С., Завистовская Т.И. Приложения, разработанные в системах компьютерной алгебры: методические аспекты реализации в обучении математике студентов технических специальностей	56
Филимонов Д.В. Опыт и особенности адаптации профессиональных подходов к организации проектной деятельности студентов естественнонаучных и ИТ-специальностей	63
Han Qing, Chekina A. A Comparative Study of Chinese and Belarusian Researchers' Ideas on the Process, Methods and Forms of Patriotism and Civicism Development in University Students	71

ПСИХОЛОГИЯ

Андриевская С.В., Хуан Шэнтау. Адаптация и успеваемость китайских магистрантов, обучающихся в Беларуси	78
Брикса Ю.О., Сакович О.В., Молчанова О.Ю., Амплеева В.В., Медников С.В. Особенности развития Ценностных ориентаций у людей с инвалидностью и нормой здоровья	86
Каленчук Л.Н., Харазян Л.Г. Ценностные ориентации учащихся специальности «сестринское дело» и медицинских сестер учреждений здравоохранения	90
Никитина Г.А., Воеводина С.А., Жукова Т.Л. Представления о временной перспективе у специалистов с разным стажем работы	94
Остапчук С.В., Гугнина Я.А. Взаимосвязь расстройства пищевого поведения и типа привязанности у студентов	98
Трашкова В.В., Андреева И.Н. Взаимосвязь компонентов ответственности и жизненных ценностей у рабочих промышленных предприятий	101
Устинова П.Г. Опыт адаптации опросника «Светлая триада» (LTS) на русскоязычной выборке	105
Шейнов В.П., Карпиевич В.А. Взаимосвязи черт личности модели «Большая пятерка» с проблемным использованием социальных сетей	114

ФИЛОСОФИЯ

Кошевой В.О. Военно-политический образ: механизмы формирования и специфика	119
Онуприенко С.П. Речь в системе эколого-творческих ориентаций учащихся	123
Поздравление Виктору Павловичу ШЕЙНОВУ	129