

№ 1(45), 2026

MIESIĘCZNIK
POŁOCKI.

Т о м I.
Р о к 1818.

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



ВЕСТНИК ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия Е. Педагогические науки

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

ВЕСНІК ПОЛАЦКАГА 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, методыкі і дыдактыкі навучання, псіхалогіі, філасофіі.

HERALD OF POLOTSK STATE UNIVERSITY
Series E. Pedagogical sciences

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

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

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

Отв. за выпуск И. Н. Андреева.

Редактор Т. А. Дарьянова.

Подписано к печати 08.06.2026. Бумага офсетная 80 г/м². Формат 60×84¹/₈. Цифровая печать.

Усл. печ. л. 14,18. Уч.-изд. л. 17,10. Тираж 7 экз. Заказ 264.

ПЕДАГОГИКА

УДК [02:378.091.3+027.021]:005.8

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-2-8

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БИБЛИОТЕЧНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.П. АХРЕМЧИК**ORCID <http://orcid.org/0000-0001-8081-3025>****(Центральная научная библиотека имени Якуба Коласа****Национальной академии наук Беларуси, Минск)**

Дано определение понятия «профессиональные компетенции студентов-библиотекарей в области проектной деятельности научных библиотек», выявлена его компонентная структура. Обоснована методика формирования профессиональных компетенций будущих библиотечных специалистов в области проектной деятельности. Данные компетенции представлены во взаимосвязи и взаимозависимости мотивационно-ценностного, когнитивного и процессуально-деятельностного компонентов. Методика формирования компетенций будущих библиотекарей в области проектной деятельности включает базовый, аналитический, управленческий и инновационный этапы и экспериментально апробирована в образовательном процессе высшей школы. Определены педагогические условия ее эффективной реализации: организация образовательного процесса на основе комплексного применения технологий проблемного, проектного и контекстного обучения; создание проектно-ориентированной образовательной среды, воссоздающей профессиональный контекст научной библиотеки; применение образовательных технологий и методов обучения в соответствии с задачами каждого уровня.

Ключевые слова: методика обучения, профессиональные компетенции, библиотечно-информационное образование, компетенции в области проектной деятельности, педагогические условия.

Введение. Формирование и развитие профессиональных компетенций будущих библиотечных специалистов в области проектной деятельности становится стратегическим фактором успешного внедрения проектного подхода в работу научных библиотек и подготовки кадрового резерва, способного отвечать вызовам современной информационной среды. Современные библиотеки функционируют в условиях стремительного развития цифровых технологий, роста объема данных и необходимости управлять ими. Они вынуждены конкурировать за внимание пользователей со всем спектром цифровых платформ и культурно-образовательных пространств, соответствовать возросшим пользовательским запросам. Проектный подход сегодня воспринимается как универсальный инструмент для реализации инновационных и комплексных задач: от внедрения цифровых технологий и систем искусственного интеллекта до управления исследовательскими данными, создания междисциплинарных коллекций и виртуальных выставок, визуализации культурного наследия. Наличие у сотрудников библиотек сформированных компетенций в области проектной деятельности позволяет эффективно планировать, реализовывать и оценивать проекты, способствует повышению управленческой культуры, эффективности использования ресурсов и достижению конкретных и измеримых результатов библиотечно-информационной деятельности.

Для библиотек проектная деятельность стала основным инструментом внедрения инноваций, создания новых услуг, привлечения аудитории, укрепления социальной значимости учреждения. Несформированная готовность выпускников к участию в проектной деятельности не позволяет в полной мере задействовать потенциал молодых специалистов на стратегически важных направлениях и тормозит инновационное развитие библиотеки [1].

Проблема формирования профессиональных компетенций библиотечных специалистов активно обсуждается в научной литературе: формирование профессионально-ориентированной правовой компетенции библиотекаря (Ю.Н. Галковская)¹, компетенций в области работы с музейными коллекциями (Т.А. Ковальчук)², в сфере финансово-экономической деятельности (Ю.А. Переверзева)³, в области популяризации национальной литературы

¹ Галковская Ю.Н. Формирование профессионально ориентированной правовой компетенции библиотекаря-библиографа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 05.25.03 / Галковская Юлия Николаевна; БГУКИ. – Минск, 2014. – 26 с.

² Ковальчук Т.А. Формирование профессиональных компетенций библиотечных специалистов по работе с музейными коллекциями библиотек: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 05.25.03 / Ковальчук Татьяна Александровна; БГУКИ. – Минск, 2024. – 26 с.

³ Переверзева Ю.А. Социально-педагогические основы библиотечного фандрейзинга: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 05.25.03 / Переверзева Юлия Александровна; БГУКИ. – Минск, 2011. – 26 с.

и литературоведения (Ж.Л. Романова)⁴ и др. Интерес представляет российский опыт формирования профессиональных компетенций в области проектной деятельности. В трудах таких авторов, как Т.А. Гилева, Н.А. Пакутина [2], Н.А. Бреднева [3], Е.Н. Удина, О.Ю. Червинская [4], А.В. Лапшова, Е.А. Уракова, А.Н. Сидоров [5], О.И. Ваганова, М.Н. Гладкова, А.В. Трутанова [6], рассматриваются вопросы формирования компетенций студентов в области проектной деятельности, включая содержательные и методические аспекты.

В последние годы в библиотековедении усиливается внимание к проектной деятельности как инструменту модернизации библиотек. Это обуславливает потребность в формировании у будущих библиотечных специалистов соответствующих профессиональных компетенций, обеспечивающих их готовность к участию в проектной работе. Так, Е.Ю. Козленко подчеркивает значимость подготовки кадрового потенциала библиотек к программно-проектной деятельности и необходимость его развития через систему образования и повышения квалификации [7]. И.Л. Скипор рассматривает проектную деятельность в контексте требований профессиональных и образовательных стандартов, указывая на необходимость интеграции проектных навыков в подготовку специалистов [8]. В работе В.К. Ключева [9] проанализирован содержательно-структурный аспект обучения бакалавров и магистров библиотечно-информационной деятельности в области проектного менеджмента и социокультурного проектирования.

В результате источниковедческого анализа был сделан вывод о том, что в научных публикациях преимущественно рассматриваются общие подходы к формированию проектных компетенций студентов, без детальной проработки конкретных методик и инструментов. Данные об особенностях проектной подготовки библиотекарей с учетом национальной специфики образования и профессиональной деятельности в Республике Беларусь немногочисленны и фрагментарны. Таким образом, возникает потребность в разработке методики формирования компетенций будущих библиотечных специалистов в области проектной деятельности, адаптированной к условиям и задачам библиотек Беларуси.

Образовательный стандарт ОСВО 6-05-0322-01–2023, определяющий основные положения подготовки специалистов в области библиотечно-информационной деятельности, трактует компетенции как совокупность знаний, умений и навыков, формируемых у обучающихся для решения профессиональных задач⁵. Формирование специализированной компетенции «Принимать управленческие решения, участвовать в создании и реализации инновационных проектов и программ развития библиотечно-информационной деятельности» предусмотрено учебным планом в рамках модуля «Маркетинг и менеджмент библиотечно-информационной деятельности». Однако изучение библиотечных проектов и основ проектного управления ограничено одной темой. Отдельные аспекты проектной деятельности библиотек затрагиваются также в дисциплинах «Фандрейзинговая деятельность библиотек» и «Инновационный библиотечный менеджмент». Проведенный анализ учебных программ и учебно-методических комплексов показывает, что студенты лишены возможности целенаправленно и комплексно овладеть компетенциями, необходимыми для системного подхода к разработке и управлению библиотечными проектами.

Цель статьи – обосновать методику формирования профессиональных компетенций будущих библиотечных специалистов в области проектной деятельности научных библиотек и условия ее реализации.

Основная часть. С целью формирования компетенций будущих библиотечных специалистов в области проектной деятельности нами разработана многоуровневая методика, призванная компенсировать недостаток системных знаний и практикоориентированной подготовки в данной сфере. Методика апробирована в ходе педагогического эксперимента, реализованного в три этапа в течение 2022–2025 гг. на базе Белорусского государственного университета культуры и искусств. В экспериментальной работе участвовали 52 студента IV курса специальности «Библиотечно-информационная деятельность» (26 в ЭГ, 26 в КГ), отобранные с учетом идентичности качественного состава. Экспериментальная проверка подтвердила результативность разработанной методики: в экспериментальной группе зафиксированы статистически значимые положительные изменения по всем структурным компонентам компетенций в области проектной деятельности библиотек. Статистическая значимость выявленных различий между экспериментальной и контрольной группами подтверждается значением $\chi^2 = 9,464$, превышающим критическое для $p < 0,05$.

Профессиональные компетенции будущих библиотечных специалистов в области проектной деятельности библиотек представляют собой совокупность знаний, умений, ценностно-мотивационных установок и личного опыта, обеспечивающих готовность самостоятельно инициировать, планировать, реализовывать и оценивать

⁴ Раманава Ж.Л. Інфармацыйныя рэсурсы беларускай мастацкай літаратуры і літаратуразнаўства: тэарэтыка-метадычны аспект: аўтарэф. дыс. ... канд. пед. навук: 05.25.03 / Раманава Жана Леанідаўна; Беларус. дзярж. ўн-т культуры і мастацтваў. – Мінск, 2015. – 27 с.

⁵ Общее высшее образование = Агульная вышэйшая адукацыя = General higher education: ОСВО 6-05-0322-01 (Библиотечно-информационная деятельность. Квалификация Библиотекарь. Библиограф. Степень бакалавр). – Минск: М-во образования Респ. Беларусь, 2023. – 14 с. – URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/os_6-05-0322-01_170323.pdf (дата обращения: 10.03.2025).

библиотечные проекты с учетом их специфики и достижения стратегических целей библиотеки как центра знаний и коммуникации. Данные профессиональные компетенции включают мотивационно-ценностный, когнитивный и процессуально-деятельностный компоненты, находящиеся во взаимосвязи и взаимозависимости.

Формирование мотивационно-ценностного компонента обеспечивает осознание высокой социальной значимости проектной деятельности библиотек, развитие мотивации и ценностного отношения студентов к изучению и внедрению инноваций в результате реализаций библиотечных проектов. Когнитивный компонент направлен на формирование знаний о целях, задачах, функциях проектов научных библиотек, технологиях, методах и инструментах осуществления проектной деятельности. В результате формирования процессуально-деятельностного компонента компетенций в области проектной деятельности обеспечивается практическая готовность студентов к проведению предпроектного анализа, инициации, планированию, реализации, завершению проектов и оценке их эффективности, гибкому применению различных инструментов и методов управления проектами, а также принятию креативных решений и действиям в изменяющихся условиях.

При этом формирование когнитивного и процессуально-деятельностного компонента основано на развитии мотивации и ценностного отношения к проектной деятельности библиотек. Процессуально-деятельностный компонент не может быть сформирован без наличия теоретических и процедурных знаний. Когнитивный компонент, в свою очередь, связан с формированием проектного, креативного и дизайн-мышления и осмыслением полученных знаний в процессе их практического применения. В результате получения новых знаний и опыта самостоятельной проектной деятельности усиливается мотивация и ценностные ориентации студентов в сфере управления библиотечными проектами.

Формирование профессиональных компетенций в области проектной деятельности студентов специальности «Библиотечно-информационная деятельность» базируется на парадигме деятельностно-ориентированного образования и реализуется через интеграцию компетентностного и личностно ориентированного подходов. Деятельностно-ориентированная парадигма смещает акцент с абстрактного усвоения знаний на овладение способами профессиональной деятельности, рассматривая когнитивный (знание, мыслительные процессы) как один из компонентов, наряду с операциональным, коммуникативным, ценностным и др. Образовательный процесс при этом моделирует будущую профессиональную деятельность, а студент выступает активным субъектом, приобретающим и применяющим знания в процессе решения практико-ориентированных задач.

Компетентностный подход ориентирован на формирование интегрированных результатов обучения – знаний, умений, способов деятельности, мотивационно-ценностных установок и опыта, необходимых для самостоятельной проектной деятельности. Данный подход позволяет определять целевые ориентиры обучения в соответствии с требованиями образовательных стандартов и изменяющегося рынка труда, обеспечивает интеграцию мотиваций и ценностей личности, теоретической подготовки и практического применения знаний, задает критерии оценки эффективности обучения посредством демонстрации студентами конкретных умений в смоделированных или реальным профессиональных ситуациях.

В рамках личностно-ориентированного подхода студент рассматривается как уникальная личность с индивидуальными образовательными потребностями, способностями, интересами. В образовательном процессе создаются условия для самореализации, развития критического мышления, формирования личностной ответственности за результаты обучения. Данный подход особенно важен в контексте формирования профессиональных компетенций в области проектной деятельности, поскольку позволяет не только достичь более высоких личностных результатов, мотивированности и осознанности в обучении, но и создает предпосылки для формирования субъектной позиции будущего специалиста, способного к творческому решению профессиональных задач.

На наш взгляд, в соответствии с требованиями к профессиональным компетенциям выпускников в этой сфере наиболее эффективным является четырехуровневое формирование профессиональных компетенций будущих библиотечных специалистов в области проектной деятельности, отражающее глубину освоения предмета и поступательное развитие от базовых знаний и умений до готовности управления проектными инновациями.

Базовый уровень предполагает знакомство с проектами научных библиотек, основами проектного управления и понятийной базой; формирование мотивации и интереса к проектной деятельности; понимание ценности проектного подхода для развития библиотеки; обучение базовым навыкам планирования и организации проектной деятельности. При этом используются такие формы обучения, как лекции, разбор кейсов, знакомство с проектами научных библиотек в ходе организованных визитов и экскурсий, выполнение практических работ по групповому анализу и оценке реальных проектов.

На аналитическом уровне формируются навыки комплексного анализа проектов научных библиотек, понимания их специфики и оценки их эффективности; изучение методов анализа рисков и управления ими; умение анализировать и оценивать ресурсное обеспечение (бюджет, кадровый состав, материальные ресурсы); умение выявлять проблемные зоны и точки роста проекта. В качестве основных применяются такие формы обучения, как лекции проблемного характера, лекции-дискуссии, работа с реальными данными проектов, комплексный групповой анализ в ходе практических работ, выполнение заданий по ретроспективному планированию (реконструкции иерархической структуры работ), консультации с экспертами-практиками.

Управленческий уровень ориентирован на формирование лидерских и организационных качеств, необходимых для управления проектом научной библиотеки и командного взаимодействия; обучение методам эффективной

коммуникации и инструментам управления ресурсами и сроками; владение основными принципами организации проектной деятельности в научной библиотеке; умение планировать и реализовывать библиотечные проекты разных типов (научно-исследовательские, образовательные, издательские, инфраструктурные и т.п.) с учетом их целей, масштаба, степени новизны и других факторов. Основу обучения составляют метод проектов, деловые и ролевые игры, практические и самостоятельные работы по разработке целей, задач, результатов, содержания работ, бюджета, ресурсов, графика и других параметров проекта, выполнению задач, тренирующих командного взаимодействия с распределением ролей.

На *инновационном уровне* осуществляется освоение стратегического планирования, методов управления изменениями; формирование способности выявлять *инновационные возможности* на основе аналитики; развитие навыков быстрой генерации идей, создания и тестирования прототипов на основе анализа актуальных научных данных; умение гибко адаптировать и перестраивать план проекта под изменяющиеся условия, вносить изменения без потери качества, проявлять устойчивость и креативность в условиях неопределенности.

Разработанная многоуровневая методика формирования профессиональные компетенции будущих библиотечных специалистов в области проектной деятельности, включающая базовый, аналитический, управленческий и инновационный уровни, задает содержательно-процессуальную основу обучения студентов. Результативность формирования компетенций библиотекарей в области проектной деятельности в условиях системы высшего образования обусловлена использованием принципов, отражающих специфику данного процесса. Критерием отбора и формулирования принципов выступает необходимость одновременного соблюдения двух условий: соответствия современным дидактическим подходам и закономерностям обучения и отражения специфических характеристик библиотечно-информационной проектной деятельности. В результате в качестве основных принципов формирования компетенций библиотекаря в области проектной деятельности в системе высшего образования выделены следующие: поэтапности и преемственности; междисциплинарности; ориентации на потребности пользователя и социально-культурный эффект; соответствия государственным и институциональным приоритетам; ресурсной оптимизации; адаптивности и непрерывного инновационного цикла.

Принцип поэтапности и преемственности полностью соответствует содержанию разработанной методики, обеспечивая последовательное формирование компетенций: от простого к сложному, от репродуктивного к творческому. Каждый следующий уровень надстраивается над предыдущим, поддерживая процесс непрерывного развития трех компонентов компетенций в области проектной деятельности студентов – мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностно-практического. Так, умение выявлять и формулировать проблемы, полученное на втором (аналитическом) этапе становится основой для анализа ресурсов, возможностей, рисков проекта и формирования знаний и умений по планированию проекта и его реализации в конкретном контексте (управленческий уровень). Сформированные навыки организации и планирования, в свою очередь, определяют возможность перехода на инновационный уровень и формирования умений адаптировать проект под изменяющиеся условия, разрабатывать, тестировать и корректировать прототипы, вносить инновационные изменения в план проекта.

Принцип междисциплинарности означает, что обучение должно строиться на основе сочетания знаний и умений из разных областей, что позволяет учитывать многоаспектность реальных проектов библиотек, комплексный характер их результатов. Результат проекта в библиотеке (продукт, услуга, социальный эффект) чаще всего носит комплексный характер, совмещая информационную, сервисную, образовательную, аналитическую, досуговую и иные составляющие. Таким образом, при формировании проектных компетенций необходимо обеспечить обращение к различным учебным дисциплинам и комплексам знаний (путем постановки преподавателем соответствующих вопросов: «Как будет оцениваться социокультурная/экономическая эффективность проекта?», «Какие IT-решения могут быть использованы для ...», «Какие форматы и каналы продвижения результатов проекта предусмотрены?» и т.п.).

Принцип ориентации на социально-культурный эффект и потребности пользователя определяет ценностно-смысловую основу обучения в соответствии со спецификой проектной деятельности библиотек. Ценность проекта измеряется удовлетворенностью пользователей и достигнутым социально-культурным эффектом (развитие личности, доступ к знаниям, поддержка исследовательских процессов, сохранение историко-культурного наследия и др.). Проектирование строится вокруг анализа и удовлетворения потребностей различных целевых аудиторий, что подразумевает развитие у студентов аналитических способностей, эмпатии, навыков коммуникации, умения согласовывать интересы пользователей, партнеров и государства.

Принцип соответствия государственным и институциональным приоритетам исходит из очередной специфической особенности библиотечной проектной деятельности: проекты библиотек должны быть согласованы с выполнением стратегических государственных приоритетов в сфере культуры, науки, технологий и образования и отвечать задачам развития самой библиотеки как социального института. Формирование компетенций в области проектной деятельности студентов-библиотекарей должно быть соотнесено с этими приоритетами (цифровизация, устойчивое развитие, информационная безопасность, социальная стабильность, поддержка государственных программ и др.).

Принцип ресурсной оптимизации предполагает формирование у студентов умения рационально оценивать возможности библиотеки, эффективно планировать и использовать материальные и нематериальные ресурсы:

работать с небольшим бюджетом, эффективно использовать имеющиеся кадры, инфраструктуру, искать альтернативные возможности, новых партнеров, применять методы альтернативного финансирования.

Принцип адаптивности и непрерывного инновационного цикла наиболее полно реализуется на управленческом и инновационном уровне предлагаемой методики. Современная библиотечно-информационная деятельность характеризуется высокой степенью изменчивости: цифровизацией, трансформацией пользовательских запросов, обновлением технологических платформ, культурной модернизацией. В этой связи важнейшими компетенциями современного библиотечного специалиста являются способность к внедрению инноваций, креативность, работа в условиях изменяющихся требований. В процессе выполнения практических задач студенты должны научиться анализировать проектную среду, оперативно реагировать на внешние вызовы, переосмысливать проектные цели, проявлять креативность и корректировать стратегии их реализации без потери качества.

Эффективность реализации представленной многоуровневой методики формирования профессиональных компетенций будущих библиотечных специалистов в области проектной деятельности в образовательном процессе высшей школы обеспечивают следующие условия:

- организация образовательного процесса на основе комплексного применения технологий проблемного, проектного и контекстного обучения;
- создание проектно-ориентированной образовательной среды воссоздающей профессиональный контекст научной библиотеки;
- применение активных и интерактивных форм и методов обучения в соответствии с задачами базового, аналитического, управленческого и инновационного уровней;
- индивидуализация обучения (обеспечение возможности выбора темы, виды, формата реализации проекта, командной роли, учет личностных особенностей при организации обучения) и формирующее оценивание на каждом уровне методики.

Комплексное применение технологий проблемного, проектного и контекстного обучения обеспечивает практическую реализацию компетентностного подхода, направленного на формирование способности решать профессиональные задачи в области проектной деятельности библиотек.

Проблемное обучение способствует развитию критического мышления, умения выявлять, формулировать и анализировать профессиональные проблемы и применяется на всех уровнях методики от базового до инновационного. Так, обучение навыкам проектной деятельности должно начинаться не с конкретной задачи («Создайте виртуальную выставку», «Разработайте прототип дайджеста новых поступлений» и т.п.), а с описания проблемной ситуации («В университете трудно собрать информацию по междисциплинарным исследованиям, т.к. традиционные отчеты строятся по факультетам», «Исследователи не успевают следить за новыми публикациями в своей узкой области» и др.). Кроме того, технологии проблемного обучения реализуются в образовательном процессе посредством анализа кейсов, привлечения библиотекарей-практиков к участию в лекционных и практических занятиях, организации проблемных семинаров или коллективного поиска решений для сложных отраслевых вопросов.

Контекстное обучение позволяет максимально приблизить образовательный процесс к реальным условиям будущей профессиональной деятельности. Это означает последовательное воспроизведение в формах учебной деятельности (лекциях, практических занятиях, дискуссиях, самостоятельной работе и др.) содержания и условий профессиональной деятельности библиотечных специалистов, работу с реальными проектными задачами (информационная поддержка исследований, создание цифровой коллекции, прогнозирование читательских запросов, разработка цифрового сервиса и т.п.), решение практических задач (составление плана мероприятий, бюджета и графика проекта, разработка прототипа мобильного приложения библиотеки и т.п.).

Технологии *проектного обучения* составляют ядро методики, т.к. моделируют полный цикл управления проектом – от инициации до реализации, итеративной доработки и презентации результатов. Поэтапная разработка библиотечных проектов в командах с использованием специализированного инструментария является основной формой обучения. При этом в мини-группах формулируются цели и задачи проекта, планируется его содержание, ресурсы, бюджет, составляются иерархическая и организационная структура работ, матрица ответственности, временной график, план управления рисками, коммуникациями и т.д. На инновационном уровне проектный подход применяется при выполнении практических работ в формате дизайн-спринта с интегрированными научными данными и итеративной разработки плана проекта с изменением данных в реальном времени.

Для формирования компетенций в области проектной деятельности студентов в университете должна быть создана *проектно-ориентированная образовательная среда*, воссоздающая профессиональный контекст научной библиотеки. Проектно-ориентированная образовательная среда представляет собой совокупность организационно-педагогических, информационно-технологических и коммуникативных условий, направленных на моделирование реальной профессиональной деятельности. Создание такой среды предполагает, в первую очередь, партнерство с научными библиотеками для активного обмена опытом, привлечения специалистов к участию в обучении студентов (мастер-классы, экскурсии по библиотеке, демонстрация проектов, оценка результатов учебных проектов), проведения практических работ на базе библиотек и на реальном проектном материале. Для эффективного формирования компетенций в области проектной деятельности студентов необходимо использование в процессе обучения реальной проектной документации, аналитических данных, кейсов и проблемных ситуаций из практики научных библиотек. Основу обучения составляет внедрение системы практико-ориентированных

проблемных заданий, направленных на формирование профессиональных компетенций в области проектной деятельности студентов:

- задания, моделирующие реальные профессиональные ситуации;
- проблемные задания с включением элементов самостоятельного поиска и анализа информации;
- задания с выполнением в малых группах для развития коммуникативных навыков;
- индивидуальные проектные задания с возрастающей сложностью;
- задания и методические разработки для проведения дизайн-спринтов с элементами исследовательской деятельности;
- задания и методические разработки для проведения итеративной разработки планов проектов.

В процессе работы над проектом должны моделироваться реальные профессиональные роли и отношения для формирования у студентов понимания функциональных обязанностей и взаимоотношений в профессиональном коллективе.

Информационно-технологическая составляющая образовательной среды должна обеспечивать возможности групповой работы над проектом, создания и демонстрации прототипов, доступ к электронным ресурсам научных библиотек, включая каталоги, базы данных, цифровые проекты, аналитические отчеты и т.п. Главным образом, это предполагает проведение занятий в аудиториях, оборудованных компьютерами для групповой работы и презентаций, с возможностью выхода в Интернет и использования цифровых платформ для управления проектами, проведения аналитических исследований и визуализации идей. При проведении выездных практических занятий обеспечивается использование специализированных рабочих зон, ресурсной и технологической базы научных библиотек.

Коммуникативная составляющая проектно-ориентированной образовательной среды включает организацию командной работы над проектом с формированием проектных команд по профессиональному типу, проведение обязательных обсуждений, публичных презентаций прототипов с аргументацией проектных решений, обменом мнениями, взаимодействие с профессиональным сообществом (посещение экскурсий, мастер-классов, презентаций проектов в библиотеках, выполнение проблемных заданий на базе библиотек, обратная связь от практикующих специалистов и др.).

Таким образом, методика предполагает проведение занятий как в университетских аудиториях, оборудованных компьютерами для групповой работы и презентаций, так и на базе научных библиотек (обучающие экскурсии, практические работы) с использованием специализированных рабочих зон и ресурсов. Воссоздание проектной деятельности научной библиотеки в образовательной среде позволяет студентам осваивать компетенции в области проектной деятельности в условиях, приближенных к будущей профессиональной деятельности.

Заключение. Итак, предложенная четырехуровневая методика обеспечивает поступательный профессионально ориентированный процесс формирования компетенций будущих библиотечных специалистов в области проектной деятельности научных библиотек. Преимущества методики определяются следующими ее особенностями: ориентированность на подготовку будущих библиотечных специалистов с учетом требований профессиональной среды; интеграция проектного подхода с реальной практикой научных библиотек (работа с исследовательскими, образовательными, издательскими и инфраструктурными проектами); четырехуровневая структура, где каждый уровень (базовый, аналитический, управленческий, инновационный) соответствует определенной степени сложности проектных задач и требует применения специфических педагогических инструментов. Методика базируется на парадигме деятельностно-ориентированного образования и следующих принципах: поэтапности и преемственности; междисциплинарности; ориентации на потребности пользователя и социально-культурный эффект; соответствия государственным и институциональным приоритетам; ресурсной оптимизации; адаптивности и непрерывного инновационного цикла. Условиями, обеспечивающими эффективность применения методики, выступают: 1) организация образовательного процесса на основе комплексного применения технологий проблемного, проектного и контекстного обучения; 2) создание проектно-ориентированной образовательной среды, воссоздающей профессиональный контекст научной библиотеки; 3) применение активных и интерактивных форм и методов обучения в соответствии с задачами базового, аналитического, управленческого и инновационного уровней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахремчик М.П. Профессиональные компетенции библиотечных специалистов по осуществлению проектной деятельности в научных библиотеках // Библиотека в XXI веке: Актуальные траектории развития: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых и специалистов / Минск (19 марта 2025 г.) / сост. Ю.А. Переверзева, О.В. Пирогова, Е.Е. Купрещенкова; НАН Беларуси, Центр. науч. б-ка им. Я. Коласа; редкол.: С.С. Юрецкий (пред.) и др. – Минск, 2025. – С. 9–15.
2. Гилева Т.А., Пакутина Н.А. Формирование проектных компетенций в образовательном процессе // Управление экономикой: Методы, модели, технологии: материалы XXI Междунар. науч. конф. / Уфа (27–29 окт. 2021 г.) / Уфим. гос. авиац. техн. ун-т [и др.]; редкол.: Л. А. Исмаилова (отв. ред.) и др. – Уфа, 2021. – С. 86–91.
3. Бреднева Н.А. Формирование проектной компетентности студентов в образовательном процессе вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 5(71), ч. 2. – С. 166–169.

4. Удина ЕН., Червинская О. Ю. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетенции студентов педагогического вуза // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 60–14. – С. 34–38.
5. Лапшова А.В., Уракова Е.А., Сидоров А.Н. Формирование проектных компетенций у студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. / Крым. федерал. ун-т им. В.И. Вернадского и др.; гл. ред. А.В. Глузман. – Ялта, 2023. – Вып. 81, ч. 2. – С. 399–402. – URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/6039/Выпуск%2081%20часть%202.%202023%20год.pdf> (дата обращения: 21.11.2025).
6. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Трутанова А.В. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 3(20). – С. 51–54.
7. Козленко Е.Ю. Стратегии подготовки библиотечных специалистов Республики Беларусь к программно-проектной деятельности // Восьмые Азаровские чтения. Библиотека. Культура. Общество: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Самара (20 окт. 2017 г.) / Самар. гос. ин-т культуры. – Самара, 2018. – С. 286–291.
8. Скипор И.Л. Проектная деятельность специалистов библиотечно-информационных учреждений в контексте требований профессиональных и образовательных стандартов // Вестник КемГУКИ. – 2017. – № 41-2. – С. 174–181. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-spetsialistov-bibliotечно-informatsionnyh-uchrezhdeniy-v-kontekste-trebovaniy-professionalnyh-i> (дата обращения: 20.10.2025).
9. Ключев В.К. Формирование проектных компетенций при двухуровневом вузовском обучении студентов по направлению «Библиотечно-информационная деятельность» // Науч. и техн. б-ки. – 2020. – № 7. – С. 15–28. – URL: <https://ntb.gpntb.ru/jour/article/view/614/548> (дата обращения: 21.11.2025).

Поступила 25.11.2025

THE METHODOLOGY OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE LIBRARY SPECIALISTS IN THE FIELD OF PROJECT ACTIVITY

M. AKHREMCHYK

(Central Scientific Library of the National Academy of Sciences of Belarus, Minsk)

The definition of the concept of "professional competencies of librarian students in the field of project activities of scientific libraries" is given, and its component structure is revealed. The methodology of formation of professional competencies of future library specialists in the field of project activity is substantiated. These competencies are presented in the interrelation and interdependence of motivational-value, cognitive and procedural-activity components. The methodology for the formation of future librarians' competencies in the field of project activities includes basic, analytical, managerial and innovative stages and has been experimentally tested in the educational process of higher education. The pedagogical conditions for its effective implementation are defined: the organization of the educational process based on the integrated use of problem-based, project-based and contextual learning technologies; the creation of a project-oriented educational environment recreating the professional context of a scientific library; the use of educational technologies and teaching methods in accordance with the objectives of each level.

Keywords: *teaching methods, professional competencies, library and information education, competencies in the field of project activities, pedagogical conditions.*

УДК 378.147:7.071.5:37-051

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-9-13

ИНТЕГРАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА

ЛЮ ЦЗЮНЬЦЗЕ*(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Аргументирована необходимость использования интегративного подхода в процессе подготовки педагога-художника к профессиональной деятельности. Интеграция как педагогический подход направлена на объединение знаний, методов и концепций из различных академических предметов. Данное объединение предполагает создание единого образовательного процесса, проявляющегося качественными изменениями свойств элементов при сохранении их характерных особенностей. Интегрированный подход обогащает образовательную и методическую системы за счет развития и усиления ее компонентов. В статье определены и обоснованы компоненты интегративного подхода (организационный, деятельностный, содержательный), а также проанализированы принципы их взаимодействия. Затронут вопрос взаимодействия специальных художественных дисциплин на основе интеграционного подхода, который представляет собой не просто сумму трех дисциплин, а фундаментальный педагогический принцип, позволяющий воспитывать в педагоге-художнике целостное художественное восприятие мира, делать его сознательным творцом, владеющим всеми гранями языка изобразительного искусства.

Ключевые слова: интеграция, специальные художественные дисциплины, педагог-художник, взаимодействие, рисунок, живопись, композиция.

Введение. Современная система художественного образования сталкивается с необходимостью поиска новых подходов, способных повысить эффективность обучения студентов. Традиционная методика подготовки специалиста художественного профиля сегодня должна соответствовать принципиально изменившимся экономическим, социальным и образовательным потребностям общества. И постоянно возрастающие требования к профессиональной подготовке педагога-художника заключаются в следующем:

- необходимость адаптироваться к быстро изменяющимся условиям труда, внедрению инновационных технологий и методик обучения;
- обеспечение высокого уровня практической подготовки при сокращенном времени обучения.

В связи с этим становится актуальным вопрос о поиске путей повышения эффективности подготовки специалистов художественного профиля.

Одним из ключевых направлений нами определена «интеграция», которая может быть реализована в объединении специальных дисциплин, методов и форм деятельности в единое образовательное пространство.

Основная часть. Интеграция в образовательном пространстве «есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем» [1].

В педагогической практике интегрированный (интегративный) подход представлен в достаточно широком спектре работ О.Б. Акимовой, С.М. Арефьевой, И.Д. Зверева, Е.В. Земцовой, И.А. Зимней, З.Ш. Каримова, В.В. Левченко, В.М. Лопаткина, Е.Е. Макаровой, Б.Ж. Мухаммадиева, В.Н. Нарушевича, В.Ф. Тенищевой, Н.К. Чапаева, И.П. Яковлева, Е.В. Яковлева, Н.О. Яковлевой и др. Ученые считают, что интеграция способствует повышению эффективности обучения за счет приведения педагогического процесса к большей целостности, а результатом интеграции выступают сформированные профессиональные компетенции у обучающихся. В.Ф. Тенищева отмечает, что «интеграция обеспечивает движение педагогической системы к ее большей целостности и как результат, приводит к повышению уровня образовательного процесса, что выражается в формировании необходимых компетенций/компетентностей обучающихся»¹ [с. 69].

Интегрированный подход в образовании ученые трактуют по-разному.

По мнению В.В. Левченко, интеграция – это «один из эффективных принципов построения и организации учебного процесса, с которым связано: преодоление изоляции дисциплин через системные связи; развитие метапредметных компетенций (анализ, творчество, коммуникация); подготовка к поликультурной среде за счет синтеза языкового и культурологического содержания» [2].

¹ Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01» / Тенищева Вера Федоровна; Московский государственный лингвистический университет. – М., 2008. – 339 л.

И.А. Зимняя, Е.В. Земцова рассматривают интеграцию как «целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество» [3, с. 17].

Согласно В.М. Лопаткину, интеграция – «средство, которое обеспечивает «целостность картины мира; способствует развитию способностей человека к системному мышлению при решении теоретических и практических задач» [5, с. 16].

Ученые подчеркивают, что интеграция – это не просто механическое объединение разных элементов, процессов, явлений. Для интеграции необходима хотя бы одна общая черта, например, педагогическая цель, культурный контекст, жанровая форма, художественный образ, художественный стиль, изобразительные средства и др. В результате интеграции появляется нечто большее, чем сумма отдельных компонентов. Это новое качество может проявляться в более глубоком понимании материала, росте мотивации, развитии междисциплинарного мышления, проекции практических умений с одного объекта на другой.

Таким образом, интеграция учебных дисциплин – это педагогический подход, направленный на объединение знаний, методов и концепций из различных академических предметов для создания целостного образовательного процесса, характеризующийся качественными изменениями свойств элементов при сохранении их характерных особенностей. Данное объединение предполагает обогащение образовательной и методической систем за счет развития и усиления ее компонентов. В понятии «интеграция» выделяется системное начало, построенное на связях между дифференцированными элементами.

Нами выделены ключевые особенности использования интегративного подхода в художественном образовании:

- комплексное решение художественных задач: вопросы, темы, которые не укладываются в рамки одной дисциплины, можно решить путем интеграции знаний, умений и навыков из разных дисциплин, исключить дублирование учебных модулей;
- синтез знания из разных наук: интеграция стремится создать качественно новое, целостное понимание специальных художественных дисциплин;
- сотрудничество и сотворчество педагогов: интеграция требует равноправного партнерства между преподавателями специальных художественных дисциплин; все участники образовательного процесса становятся со-исследователями и со-творцами знаний и практических решений;
- ориентация на действие и качественные изменения: конечная цель – не просто понять проблему, а выработать конкретные, осуществимые и релевантные пути ее решения, способствовать позитивным преобразованиям в личностном росте специалиста;
- развитие у будущих педагогов-художников комплексных компетенций: студенты развивают не только предметные знания, но и важные профессиональные навыки, подготавливаются к решению сложных, неоднозначных проблем по профилю специальности;
- формирование у студентов системного мышления: умение видеть взаимосвязи, анализировать сложные образовательные процессы.

В ходе анализа теоретических источников по теме исследования были выявлены компоненты интегративного подхода (организационный, деятельностный, содержательный).

Организационный компонент создает необходимые условия и рамки, внутри которых эффективно реализуется содержательное наполнение и деятельностные практики; определяет структуру, формы, ресурсы, временные рамки, среду и правила взаимодействия тематического содержания дисциплин. Организационный компонент направлен на определение характера взаимодействия элементов учебного процесса (модульная система, интегрированные уроки/занятия, междисциплинарные команды, сетка расписания и т.п.), материально-техническое обеспечение (среда, оборудование), информационные ресурсы, кадры (координаторы, тьюторы), время, установление норм и правил взаимодействия: регламенты отношений, критерии оценки, систему мотивации участников, распределение ролей и ответственности, обеспечение гибкости учебного процесса.

Содержательный компонент – знания, понятия, теории, ценности, проблемы, темы, т.е. «материал», над которым работают. Обеспечивает глубину, осмысленность и ценность интеграции; определяет цели, чему учить, какие новые знания, умения, понимания или компетенции должны быть сформированы в результате интеграции дисциплин; обнаруживает точки соприкосновения, общие идеи, взаимодополняющие аспекты из разных областей знаний или практик; формирует интегрирующую идею, проблему, тему или проект, вокруг которого объединяется содержание из разных дисциплин в новое, более целостное знание или контекст; выстраивает логические связи между элементами.

Деятельностный компонент – совокупность методов, приемов, технологий и видов активности, с помощью которых участники осваивают интегрированное содержание в рамках заданной организационной структуры. Он обеспечивает практическое освоение интегрированного содержания, развитие навыков и личностный рост участников через активное включение в процесс. В его рамках реализуются методы обучения, связанные с применением конкретных форм работы, требующие активного взаимодействия с интегрированным содержанием между дисциплинами; происходит активизация участников, вовлеченность каждого в процесс поиска, анализа, синтеза, решения проблем, создания продукта; развиваются компетенции (аналитические, коммуникативные, исследовательские,

рефлексивные, практические) и личностные качества (сотрудничество, диалог, критическое мышление, ответственность); включается рефлексивное осмысление процесса и результатов деятельности.

Основные элементы компонентов интегративного подхода и их взаимодействие представлены на рисунке.



Рисунок. – Основные элементы компонентов интегративного подхода и их взаимодействие

Применительно к художественному образованию интеграция специальных учебных дисциплин рисунка, живописи и композиции позволяет видеть не просто ряд дисциплин, а многообразие видов художественно-творческой деятельности в профессиональной подготовке педагога-художника.

В этой триаде *рисунку* отводится роль фундаментальной дисциплины, которая развивает наблюдательность, пространственное мышление, зрительную память, координацию, чувство пропорций, ритма, композиционное чутье, умение передавать конструкцию, форму, пропорции и характер объекта. Для будущего педагога рисунок становится не только средством художественного выражения, но и инструментом методической работы: через него формируется способность к художественной интерпретации, что позволяет объяснять, демонстрировать и обучать, формируя у учеников способность к творческому восприятию и самовыражению. Это азбука, без которой невозможно понимание и создание любого изображения. Таким образом, рисунок обеспечивает связь между теоретическими знаниями и практическими навыками, выступает ключевым педагогическим инструментом.

Живопись формирует колористическое мышление педагога-художника, она воспитывает чувство цвета, позволяет освоить законы цветовой гармонии, выразительности формы и композиции, обеспечивая основу для профессиональной и методической деятельности. Через практику живописи будущий педагог развивает способность целостно видеть и передавать многообразие окружающего мира, формирует эстетический вкус и художественную культуру. В методическом плане живопись помогает педагогу демонстрировать принципы работы с цветом, светотенью, фактурой, является инструментом эмоционально-образного воспитания, помогает в ознакомлении с основами творческой интерпретации действительности. Таким образом, живопись обеспечивает будущего педагога-художника средствами для формирования у обучающихся художественного вкуса и чувства прекрасного. Умение работать в различных техниках (акварель, гуашь, масло, акрил) и знание их специфики дает возможность педагогу грамотно ставить задачи, предупреждать ошибки и раскрывать выразительные возможности каждого материала.

Учебный предмет «Композиция» занимает в подготовке педагога-художника стратегическую и синтезирующую позиции. Если рисунок учит мыслить формой, а живопись – цветом, то композиция – мыслить целно, т.е. организовывать пространство, содержание и форму в единое выразительное высказывание. Именно композиционное мышление позволяет выстраивать логичную последовательность учебных задач – от простых формальных упражнений (на ритм, контраст) до сложных тематических постановок. Это дисциплина, формирующая проектное и концептуальное мышление будущего специалиста. Композиция – это лаборатория, где идея и эмоция трансформируются в конкретную визуальную структуру. Студент в процессе обучения осваивает, как применять на практике универсальные законы и средства композиции (ритм, контраст, нюанс, доминанта, равновесие, статика/динамика), что позволяет не интуитивно, а осознанно строить изображение любой сложности как в рисунке, так и в живописи. Будущий педагог осваивает алгоритм творческого процесса: от темы и поиска эскизов к итоговой работе. Понимание композиции позволяет педагогу грамотно ставить задачи не только в рамках предмета «Композиция», но и в рисунке (компоновка в листе), живописи (организация цветовых пятен), ДПИ (построение орнамента), дизайне (создание макета). Композиция «учит» не только как сделать, но и как это организовать для максимальной выразительности. Владея композицией, педагог получает универсальный ключ к творческому

процессу, позволяющий ему не только создавать осмысленные работы самому, но и грамотно руководить творческим развитием учеников, обучая их самому главному – искусству превращения замысла в завершенное, гармоничное и осмысленное произведение.

Взаимодействие специальных художественных дисциплин на основе интеграционного подхода представлено в таблице.

Таблица

Дисциплина	Педагогическая функция	Вклад в интеграцию	Новое качество при интеграции
Рисунок	Формирование навыков наблюдения, передачи формы, пропорций, конструктивного анализа	Дает точность и структурность, служит фундаментом для живописи и композиции	Осознанное построение формы, которая затем наполняется цветом и включается в композицию
Живопись	Развитие чувства цвета, света, фактуры, эмоциональной выразительности	Добавляет эмоциональную и эстетическую глубину к рисунку, организует композицию	Создание образа, где форма и цвет работают вместе, усиливая художественный эффект
Композиция	Организация элементов в пространстве, создание целостного художественного высказывания	Объединяет рисунок и живопись в систему, задает ритм, баланс, акценты	Формирование целостного произведения, где техническая точность и эмоциональность связаны в единую структуру

Интеграция рисунка, живописи и композиции представляет собой не просто сумму трех дисциплин, а фундаментальный педагогический принцип, формирующий мыслящего и творчески свободного специалиста. Их синтез создает синергетический эффект, где целое качественно превосходит сумму частей. Это ядро профессионального становления педагога-художника. Именно этот синтез позволяет педагогу не просто передавать ученикам отдельные навыки, а воспитывать в них целостное художественное восприятие мира, делать их сознательными творцами, владеющими всеми гранями языка изобразительного искусства.

В развитии учебного процесса этапы интеграции и дифференциации знаний, умений и навыков по рисунку, живописи, композиции могут представлять взаимосвязь модулей, каждый из которых приводит систему на более высокий уровень сложности, организованности и функциональности. В основу деления по модулям может быть положена жанровая своеобразие, которое прослеживается на занятиях по рисунку, живописи, композиции.

Анализ учебной деятельности студентов специальности «Художественное образование» показал, что в преподавании специальных учебных дисциплин целесообразно использовать принцип интеграции. Это обусловлено следующими аспектами:

- общие образовательные цели и задачи: овладение основами изобразительной грамоты, развитие восприятия, образного мышления, воображения, практического мастерства;
- межпредметные связи: учебные дисциплины (рисунок, живопись, композиция) не изучаются изолированно, а связываются через связующие компоненты (педагогическая цель, культурный контекст, жанровая форма, художественный образ, художественный стиль, изобразительные средства и др.);
- формы освоения: изучение каждой темы осуществляется через призму нескольких дисциплин; общее участие каждой дисциплины в реализации междисциплинарных творческих проектов.

В ходе анализа теоретических источников, анкетирования и интервьюирования преподавателей и студентов было выяснено, что интеграция рисунка, живописи и композиции играет важную роль в обучении студентов, формируя их художественное мышление, технические навыки и способность к творческому самовыражению, повышению мотивации, развивая критическое мышление и аналитические навыки.

В тоже время интеграция рисунка, живописи, композиции требует изменения роли преподавателя: необходима системная перестройка учебных программ и подготовка педагогов к междисциплинарному взаимодействию. В ходе освоения технологии интеграции возникают трудности оценки комплексных результатов и компетенций, требуется пересмотр традиционных учебных программ и структур. Ее успех зависит от педагогического проектирования, комбинирования различных видов связей между предметами и ориентации на инновационные образовательные технологии.

Заключение. Таким образом, интеграция в образовании – это инновационный подход, который объединяет академические дисциплины. Цель интеграции – не просто передача знаний, а формирование у студентов способности и желания совместно осваивать знания и находить пути к лучшему, более устойчивому освоению учебного материала. Сочетание рисунка, живописи и композиции стимулирует креативность, помогая студентам находить нестандартные решения и развивать индивидуальный стиль. Педагоги могут использовать интеграцию дисциплин для создания инновационных программных продуктов, способствуя компетентностному развитию будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.

2. Левченко В.В., Соколова Е.А. Психолого-педагогические особенности интегрированного обучения иностранному языку // Иноязычное образование в поликультурной среде: материалы и доклады XXIV науч.-практ. конф. Национальной ассоциации преподавателей английского языка (NATE 2018) / Самара (18–20 апр. 2018 г.) / М-во образования и науки Рос. Федерации, Самар. нац. исслед. ун-т им. С.П. Королева (Самар. ун-т); отв. ред. В.В. Левченко – Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2018. – С. 163–168.
3. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.
4. Лопаткин В.М. Интеграционные процессы в региональной системе педагогического образования. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – 162 с.

Поступила 29.04.2026

INTEGRATION OF SPECIAL EDUCATIONAL DISCIPLINES AS A MEANS OF IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING AN ARTIST TEACHER

LIU JUNJIE

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

This study substantiates the need to use an integrative approach in the process of preparing an artist teacher for professional activity. Integration as a pedagogical approach is aimed at combining knowledge, methods and concepts from various academic subjects. This association involves the creation of an integrated educational process characterized by qualitative changes in the properties of the elements, while preserving their characteristic features. The integrated approach enriches the educational and methodological systems by developing and strengthening its components. The article defines and substantiates the components of the integrative approach (organizational, activity-based, content-based), as well as analyzes the principles of their interaction. The study touches upon the issue of the interaction of special artistic disciplines based on an integration approach, which is not just the sum of three disciplines, but a fundamental pedagogical principle that allows an artist teacher to develop a holistic artistic perception of the world, to make him a conscious creator who knows all facets of the language of fine art.

Keywords: integration, special artistic disciplines, teacher-artist, interaction, drawing, painting, composition.

УДК 378.147:004.9

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-14-18

**ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ДИАГНОСТИКА И ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ****канд. пед. наук, доц. Е.В. БЭКМАН****ORCID <https://orcid.org/0009-0008-8199-0494>****(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)**

Рассматривается проблема формирования целостной цифровой грамотности будущих педагогов дошкольного образования, компетенции которых зачастую носят разрозненный характер. Цель исследования – на основе эмпирической диагностики спроектировать модель эвристической образовательной среды, направленной на интеграцию цифровых умений в профессиональную деятельность. В качестве методологического инструмента предлагается эвристический диалог, структурированный триадой вопросов «Что? – Как? – Почему?» и модели цифровой грамотности (НАФИ, DigCompEdu, ТРАСК). Установлена связь между этапами диалога с компонентами грамотности и практическими действиями педагога. Эмпирическая часть включает анкетирование 60 студентов очной и заочной форм обучения, выявившее дифференцированные запросы групп («цифровые новаторы» и «цифровые практики»). Результаты стали основой для проектирования вариативной, практико-ориентированной эвристической среды, отвечающей различным траекториям профессионального развития.

Ключевые слова: цифровая грамотность, педагоги дошкольного образования, эвристический диалог, эвристическая образовательная среда, диагностика компетенций, модели НАФИ, ТРАСК, DigCompEdu, искусственный интеллект в образовании, цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), профессиональное развитие педагогов.

Введение. Вызовы цифровизации образования и новые требования к профессиональным компетенциям педагога дошкольного образования обуславливают актуальность проблемы, рассматриваемой в статье. В современном мире есть необходимость не просто использовать, но и конструировать цифровую образовательную среду (ЦОС).

Современный педагог дошкольного образования понимает важность внедрения цифровых сервисов в образовательный процесс, но не каждому педагогу хватает необходимых компетенций не столько для их использования, сколько для понимания структуры цифровых сервисов для конструирования целостной ЦОС. Ведь недостаточно знать, как использовать отдельные сервисы, следует подходить к данному вопросу системно и структурировано. Из данной проблемы была выделена *цель данной статьи*: на основе эмпирической диагностики спроектировать модель эвристической образовательной среды, направленной на развитие компетенции конструирования ЦОС у будущих педагогов. Для того чтобы достичь заявленной нами цели, необходимо было провести работу по следующим подготовительным задачам, а именно: 1) провести диагностику текущего уровня цифровой грамотности и профессиональных запросов студентов специальности «Дошкольное образование» (очной и заочной форм обучения); 2) на основе диагностики выявить дефициты и потенциал в их готовности к использованию и созданию цифровых образовательных ресурсов.

Цифровая трансформация активно протекает в образовании. Сегодня все образовательные организации нашей страны оборудованы в соответствии с требованиями современного технологичного мира: имеются технические средства обучения, интерактивное и мультимедийное оборудование и т.п. Для их эффективного использования в профессиональной деятельности специалисту необходимо обладать соответствующими знаниями и умениями.

Такая трансформация современного общества согласно Указу Президента Республики Беларусь¹ № 135 является одной из приоритетных национальных целей развития страны на период до 2030 г., достижение которой будет содействовать реализации приоритета, касающегося цифровых технологий и искусственного интеллекта. Проектируемая образовательная среда предусматривает интеграцию цифровой грамотности будущих педагогов дошкольного образования через инструмент эвристического поиска и сотворчества в процессе проектирования эвристической образовательной среды. Это соответствует задаче на качественно новом, созидательном уровне, ориентированном на генерацию будущими педагогами уникальных образовательных продуктов.

«Без цифровой трансформации образования невозможно осуществить трансформацию гражданского общества» [1, с. 162]. Вышесказанное привело к повышению спроса на высококвалифицированные кадры в сфере дошкольного образования.

¹ Об Указе Президента Республики Беларусь от 1 апреля 2025 г. № 135 // Официальный интернет-портал Президента Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://president.gov.by/ru/documents/ukaz-no-135-ot-1-aprela-2025-g> (дата обобщения: 10.12.2025).

Основная часть. Понятие «цифровая грамотность» было введено в XX в. американским писателем и журналистом П. Гилстером. Он писал, что «цифровую грамотность можно трактовать, как умение понимать и использовать информацию, представленную во множестве разнообразных форматов и широкого круга источников с помощью компьютера» [2]. На современном этапе развития образования цифровая грамотность педагога представляет собой многомерный конструкт, находящийся на пересечении технологических, педагогических и профессиональных компетенций. По мнению современных исследователей, цифровая грамотность – это фундамент развития профессиональных ИКТ-компетенций, дающий возможность решать учебные, бытовые и профессиональные задачи [3]. Современная цифровая грамотность педагога определяется не просто как набор технических умений, но как способность использовать те возможности, которые открывает современное общество со всеми его технологиями, умение коммуницировать и критически осмысливать цифровую информацию [4].

Другими словами, цифровая грамотность современного педагога дошкольного образования включает владение комплексом технологий для 1) создания и использования цифрового контента (презентации, иллюстрации, инфографика); 2) организации интерактивного взаимодействия (специализированные сервисы, интерактивные материалы); 3) обработки информации (аудио, видео) и коммуникации (сайты, образовательные платформы).

Согласно проведенному исследованию, цифровая грамотность может быть представлена следующими вариациями компонентов:

1) пятикомпонентная модель НАФИ, включающая пять компонентов²: информационную грамотность, компьютерную грамотность, коммуникативную грамотность, медиаграмотность, отношение к технологическим инновациям; 2) Европейская рамка DigCompEdu [5], предлагающая более детализированную структуру из шести областей компетенций: профессиональное взаимодействие, цифровые ресурсы, умение находить, оценивать и эффективно использовать информацию; преподавание и обучение, оценивание, содействие развитию цифровой компетентности обучающихся; 3) модель ТРАСК (Technological Pedagogical Content Knowledge) [6], представляющая цифровую грамотность как интеграцию трех основных областей знаний: технологическое (ТК), педагогическое (РК) и предметное (СК).

Чтобы владение цифровыми инструментами не оставалось для педагога набором разрозненных навыков, необходим подход, обеспечивающий их интеграцию в целостную систему. Таким интегративным и смыслообразующим ядром в нашей модели подготовки выступает эвристический подход (А.В. Хуторской) [7]. Данный подход призван преодолеть фрагментарность цифровых умений и сформировать у будущего педагога целостное видение цифровой образовательной среды. Центральное место в реализации этого подхода занимает эвристический диалог, представляющий для студента образовательный путь как непрерывное открытие нового (эвристика – от греч. *heurisko* – отыскиваю, нахожу, открываю) [8].

Ядро эвристического диалога составляет триада вопросов «Что? – Как? – Почему?», задающая логику познавательной деятельности [8]. Каждый вопрос соответствует этапу работы: 1) «Что?» – этап идентификации и описания: студент исследует объект или область, выделяя их ключевые свойства; 2) «Как?» – этап сравнения и анализа: создав первичный образовательный продукт, студент сопоставляет его с культурно-историческим аналогом (эталоном), выявляя связи и закономерности; 3) «Почему?» – этап творческого обобщения: на основе проведенного анализа студент перерабатывает свой продукт, устанавливает глубинные закономерности и формирует обобщенное знание, что ведет к личностному приращению опыта и компетенций.

Связанные этапы эвристического диалога с компонентами цифровой грамотности и конкретными технологическими умениями современного воспитателя представлены в структурированной таблице.

На практике владение инструментами (например, для создания интерактивных материалов или инфографики) часто остается изолированным навыком. Диалог – как в процессе обучения (между студентом и преподавателем), так и в рамках имитации профессиональной деятельности (между «воспитателем» и «воспитанником») – выступает катализатором. Он заставляет будущего педагога отвечать на ключевые вопросы: «Для какой педагогической цели выбран этот конкретный цифровой инструмент?», «Как его использование активизирует мыслительную деятельность ребенка?», «Какие вопросы я могу задать детям, взаимодействуя с этим контентом?», а также он позволяет будущему педагогу дошкольного образования перейти от логики «Я умею создать сайт» к логике «Я могу использовать сайт группы как платформу для диалога с родителями, используя инфографику для визуализации прогресса детей, а интерактивные материалы – для поддержки их инициативы». Таким образом, диалог является операциональным ядром подхода, переводящим знание технологий в плоскость проектирования развивающего взаимодействия.

Апробация данного подхода была проведена с участием 60 студентов направления «Дошкольное образование» очной и заочной форм обучения. Цель эмпирического этапа – оценка эффективности эвристического диалога как механизма формирования целостной цифровой грамотности будущих воспитателей. Для опроса использовалась авторская анкета, направленная на оценку уровня уверенности в использовании цифровых

² Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе // Аналитический центр НАФИ. – 2019. – URL: <https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitiye/tsifrovaya-gramotnost-rossiyskikh-pedagogov/> (дата обращения: 09.12.2025).

технологий; знакомства с понятием ЭОР; опыта использования конкретных цифровых сервисов (Canva, LearningApps, Genially, ИИ-инструменты и др.); потребностей в освоении практических навыков; оценки потенциала ИИ в профессиональной деятельности. Студентам были заданы вопросы, касающиеся наиболее и наименее популярных сервисов, уровня информированности и реального опыта применения ЭОР и ИИ. Также опрос помог определить запрос на обучение со стороны студентов обеих групп: были выявлены наиболее востребованные практические навыки (с акцентом на ИИ, визуальный контент, интерактивные задания). Сравнительный анализ очной и заочной форм обучения проходил по следующим критериям для оценки уровня цифровой уверенности «высокий», «средний», «низкий», что соответствовало показателям: 1) уровень идентификации цифровых технологий и инструментов; 2) анализ и применение по образцу цифровых технологий и инструментов; 3) уровень критического осмысления, проектирования и интеграции цифровых технологий и инструментов.

Таблица. – Структурно-функциональное соответствие этапов эвристического диалога аспектам цифровой грамотности и практическим действиям

Структура эвристического диалога	Соответствующие структурные компоненты цифровой грамотности (на основе моделей НАФИ, DigCompEdu, ТРАСК ³ [5; 6])	Конкретные технологические умения и действия педагога дошкольного образования
1. «Что?» Познание и описание свойств объекта, области реальности	Информационная грамотность (НАФИ): поиск и первичная оценка информации. Цифровые ресурсы (DigCompEdu): нахождение и отбор ресурсов. Предметное знание (СК) из ТРАСК: определение контента для изучения	Знакомство и идентификация: педагог определяет и описывает доступные цифровые инструменты и их базовые функции. Функция сервиса/инструмента? Какую информацию или контент он может обработать/создать? (текст, изображение, аудио, интерактив)
2. «Как?» Сравнение своего образовательного продукта с культурно-историческим аналогом (эталоном), поиск связей между свойствами	Компьютерная грамотность (НАФИ): применение технических навыков для работы по образцу. Преподавание и обучение (DigCompEdu): планирование и использование технологий по существующим методикам. Педагогическое знание (РК) + Технологическое знание (ТК) из ТРАСК: интеграция технологий и методики на основе известных моделей	Анализ и применение по образцу: педагог изучает лучшие практики (эталон) и применяет инструменты для решения стандартных педагогических задач. Как другие педагоги используют этот сервис на занятии? (сравнение с эталоном). Как связать выбранный инструмент с конкретной образовательной задачей? (например, сервис для викторин → закрепление материала)
3. «Почему?» Творческая переработка продукта, установление закономерностей, создание обобщенного образовательного продукта	Коммуникативная грамотность и Медиаграмотность (НАФИ): критический анализ и создание контента для взаимодействия. Отношение к технологическим инновациям (НАФИ): осознанный выбор и адаптация трендов. Оценивание, Расширение возможностей, Содействие развитию компетентности (DigCompEdu): рефлексия, персонализация, развитие цифровой культуры у детей. Полная интеграция ТРАСК (Т+Р+СК): синтез технологических, педагогических и предметных знаний для проектирования уникальной образовательной среды	Критическое осмысление, проектирование и интеграция: воспитатель обосновывает выбор технологий, творчески их адаптирует и выстраивает целостную цифровую среду. Почему для этой цели лучше подходит именно этот инструмент? (обоснование выбора). Почему нужно изменить стандартный шаблон интерактивного задания под особенности моей группы? (творческая переработка). Почему разрозненные инструменты будут работать как единая цифровая среда для развития детей, коммуникации с родителями и рефлексии? (установление системных закономерностей)

Первый критерий по идентификации цифровых технологий показал существенные различия в самооценке цифровой грамотности групп. Студенты очной формы продемонстрировали высокую уверенность. 64% (18 из 28) респондентов относят себя к категории «активно использую различные сервисы и приложения». Еще 32% (9 из 28) оценили свой уровень как средний, и лишь 4% (1 человек) затруднились с ответом. Это указывает на их инструментальную готовность и открытость к новым технологиям. В группе заочной формы преобладает средний уровень уверенности («использую базовые программы») – 59% (19 из 32). Высокий уровень продемонстрировали лишь 9% (3 человека), в то время как 25% (8 человек) отметили низкий уровень или затруднились ответить. Однако важно отметить, что даже при средней уверенности студенты активно используют базовые инструменты в своей текущей деятельности, что говорит о сильной практической ориентации.

Критерий по определению уровня анализа и применения по образцу цифровых сервисов продемонстрировал следующую картину: студенты очной формы проявили широкую инструментальную эрудицию. 75% (21 из 28) опрошенных работают с комплексом сервисов, включая Canva, LearningApps.org, Genial.ly и Microsoft

³ Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе // Аналитический центр НАФИ. – 2019. – URL: <https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitiye/tsifrovaya-gramotnost-rossiyskikh-pedagogov/> (дата обращения: 09.12.2025).

Office. При этом 68% (19 из 28) используют цифровые инструменты для создания дидактических материалов «постоянно». Это свидетельствует об активной интеграции этих инструментов в их учебную практику. Опыт студентов заочной формы сконцентрирован вокруг практического ядра цифровых инструментов: такие сервисы как Canva (69% – 22 человека) и Microsoft Office (84% – 27 человек) являются абсолютными лидерами по использованию. При этом только 34% (11 из 32) используют инструменты «постоянно», а 44% (14 из 32) делают это «иногда, от случая к случаю». Это говорит о фокусе на сервисах, которые дают максимальный результат при минимальных затратах на освоение.

Критерий, демонстрирующий уровень критического осмысления, проектирования и интеграции, получился одним из самых показательных, где группы проявили себя по-разному. Студенты очной формы проявляют активный интерес к ИИ. Подавляющее большинство – 86% (24 из 28) – не только слышали об ИИ, но и пробовали использовать его в работе (ChatGPT, DeepSeek) для генерации планов, сценариев и дидактических материалов. Они видят в ИИ значительного помощника.

У студентов заочной формы картина более сбалансированная. 66% (21 из 32) респондентов также имеют опыт использования ИИ. Однако 22% (7 из 32) находятся на стадии «слышал, но не пробовал», а 6% (2 человека) вообще не знакомы с темой. Среди этой группы выше доля тех, кто видит пользу ИИ «для некоторых задач», а не «значительную». Это указывает на осторожный, но устойчивый интерес и потребность в четких, практических инструкциях по применению ИИ.

Анализ предпочтений показал высокую степень осознанности образовательных потребностей у обеих групп. Наиболее востребованные навыки у обеих групп следующие:

- использование ИИ в дошкольном образовании (генерация сказок, планов, материалов). Этот запрос является абсолютным лидером, его выбрали 86% студентов очной и 81% заочной форм обучения, что подтверждает тренд на цифровизацию и автоматизацию рутины в сфере образования;
- быстрое создание качественных визуальных материалов (в Canva, Gamma.app). Навык востребован у 71% студентов очной группы и 66% заочной, что показывает запрос на «визуализацию» контента;
- создание интерактивных игр и заданий (в LearningApps, Genial.ly). Этот пункт выбрали 68% очной формы и 59% заочной, что подчеркивает понимание важности интерактивности в обучении детей.

Следует отметить, что вопросы использования ИИ для подготовки к занятиям – одинаково популярны у обеих групп (около 50%). Также обе студенческие группы (около 25%) отмечают необходимость изучить основы педагогического дизайна. Это показывает запрос не просто на визуальное исполнение, а на эффективность создаваемого ресурса.

Необходимо отметить из опроса такой важный момент, как взаимодействие педагогов дошкольного образования с родителями по вопросам цифровых сервисов или кибербезопасности. Большинство студентов в обеих группах имеют эпизодический опыт (36% очной формы и 34% заочной) или не имеют его вовсе (39% очной формы и 41% заочной). Однако 25% студентов заочной формы (против 21% очной) часто дают рекомендации родителям по безопасным и полезным приложениям. Это указывает на их более выраженную роль как цифровых кураторов для семей, что логично, принимая во внимание частый характер совмещения обучения с профессиональной деятельностью в ДОУ.

На основании данных опроса можно назвать студента очной формы «цифровым новатором» и ранним адаптером, т.к. сильная сторона этой группы в быстром освоении новых, в т.ч. сложных, сервисов и технологий (ИИ, интерактивные платформы); студенты находятся в фазе активного «цифрового экспериментирования» и проявляют выраженную готовность к интеграции новых технологий. Основной запрос данной группы получить передовые инструменты и творческую свободу для их применения. Цифровой портрет группы можно представить следующими показателями: высокая уверенность (64%), широкий инструментарий (75%), активное использование ИИ (86%). Студентов заочной формы обучения можно назвать «цифровыми практиками» или «массовыми пользователями», т.к. их основная сильная сторона в глубинном понимании практических нужд дошкольного образования и умении эффективно использовать базовые и самые популярные инструменты (Canva – 69%, Office – 84%). Запрос данной группы максимально конкретен: необходимы алгоритмы и максимальная применимость знаний «здесь и сейчас». Цифровой портрет группы следующий: средняя уверенность (59%), прагматичный выбор инструментов, высокий запрос на ИИ (81%) и готовые ЭОР (50%). При этом студенты данной группы нуждаются в дополнительной поддержке для роста уверенности и более широкого внедрения перспективных инструментов, таких как ИИ (66% имеют опыт), видя в них потенциал, но требуя доказанной практической пользы.

Таким образом, образовательная среда должна быть спроектирована с учетом этих различий: для студентов очной формы акцент следует делать на возможностях для творчества и освоения передовых технологий, для заочной – на четких алгоритмах и демонстрации непосредственной эффективности цифровых решений в их профессиональной деятельности.

Заключение. Проведенное исследование позволило выявить, что различия в уровне цифровой грамотности между студентами очной и заочной форм обучения носят не иерархический, а векторный характер. Эти траектории развития обусловлены контекстом обучения: ориентацией очников на эксперимент и творчество, а заочников – на эффективность и практическое внедрение. Объединяющим и наиболее значимым фактором для

обеих групп является выраженный запрос на освоение практических навыков. В первую очередь это касается работы с инструментами искусственного интеллекта (83%), создания современного визуального контента (68%) и разработки интерактивных образовательных материалов (63%). Полученные данные служат надежным основанием для проектирования эвристической образовательной среды. Она должна быть, с одной стороны, вариативной, чтобы развивать сильные стороны каждой группы, а с другой – глубоко практико-ориентированной, обеспечивая студентов конкретными инструментами для профессионального развития. Перспективным направлением является разработка дифференцированных учебных модулей, позволяющих интегрировать креативный потенциал очной формы обучения с прикладной эффективностью заочной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дудина О.В. К вопросу о структуре цифровой социализации в контексте современного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2021. – № 3(112). – С. 161–165.
2. Гилстер П. Навигатор Internet: Путеводитель для человека с компьютером и модемом: [пер. с англ.] / вступ. ст. В.Г. Серфа. – М.: Джон Уайли энд санз, 1995. – 735 с.
3. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева и др.; Аналитический центр НАФИ. – М.: Изд-во НАФИ, 2019. – 84 с.
4. Дудина О.В., Горбунова Т.В. Цифровая грамотность будущих педагогов-психологов // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32040> (дата обращения: 09.12.2025).
5. Цифровая компетентность преподавания в соответствии с рамкой DigCompEdu. Сравнительное исследование в различных университетах Латинской Америки / Х. Каберо-Альменара, Х.-Х. Гутьеррес-Кастильо, Х. Барресо-Осунья и др. // Journal of New Approaches in Educational Research. – 2023. – Т. 12, № 2. – С. 276–291.
6. Warr M., Mishra P. The TPACK Technology Integration Framework // EdTech Books. – 2023. – URL: <https://edtech-books.org/encyclopedia/tpack> (дата обращения: 09.12.2025).
7. Хуторской А.В. К обоснованию дидактической инноватики // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 2. – URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2011/200/> (дата обращения: 10.12.2025).
8. Король А.Д. Монологичность общения как проблема атомизации школы: герменевтический взгляд // Вопросы философии. – 2023. – № 10. – С. 27–35.

Поступила 16.12.2025

DIGITAL LITERACY OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS: DIAGNOSTICS AND DESIGN OF A HEURISTIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A. BEKMAN

(Yanka Kupala State University of Grodno)

The article addresses the problem of forming holistic digital literacy among future preschool education teachers, whose competencies often have a fragmented nature. The goal of the study is to design, based on empirical diagnostics, a model of a heuristic educational environment aimed at integrating digital skills into professional activities. As a methodological tool, a heuristic dialogue structured by the triad of questions "What? – How? – Why?" and models of digital literacy (NAFI, DigCompEdu, TPACK) is proposed. A framework linking the stages of dialogue with the components of literacy and the practical actions of the teacher has been established. The empirical part includes a survey of 60 full-time and part-time students, which revealed the differentiated needs of the groups ("digital innovators" and "digital practitioners"). The results formed the basis for designing a variable, practice-oriented heuristic environment that meets different trajectories of professional development.

Keywords: digital literacy, preschool education teachers, heuristic dialogue, heuristic educational environment, competency diagnostics, NAFI model, TPACK, DigCompEdu, artificial intelligence in education, digital educational resources (DER), professional development of teachers.

УДК 37.013

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-19-25

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЛАТФОРМЫ MOODLE
ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ****канд. физ.-мат. наук, доц. В.В. ДАВЫДОВСКАЯ, Д.Н. АБЧИНЕЦ,
Г.А. БЕРЕЗИН, С.Н. НЕВМЕРЖИЦКИЙ****(Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)**

Представлен опыт использования LMS Moodle для организации контроля знаний по дисциплине «Методы алгоритмизации и программирование» у будущих учителей информатики. Описана структура разработанного электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК), включающего 12 тестов для текущего контроля и двухэтапный зачет. Рассмотрены функциональные возможности платформы: банк вопросов различных типов, гибкие настройки тестирования, аналитические инструменты (гистограммы успеваемости, детализация попыток). Приведены результаты анкетирования студентов (65% быстро адаптировались к среде; 80% отметили сложность вопросов с самостоятельным вводом ответа). Сделан вывод о повышении эффективности и объективности контроля знаний при использовании Moodle.

Ключевые слова: Moodle, контроль знаний, алгоритмизация и программирование, электронный учебно-методический комплекс, тестирование.

Введение. Современный этап развития социума, характеризуемый как этап цифровой трансформации, кардинально меняет принципы педагогической деятельности. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) перестали быть лишь инструментом; они формируют принципиально новую информационно-образовательную среду. В этой среде ключевыми становятся не просто доступ к ресурсам, а способность к навигации, критической оценке, синтезу и производству знаний в условиях информационной доступности [1].

С педагогической точки зрения, текущая «революция» связана не столько с ростом скоростей и объемов информации, сколько с перераспределением ролей в учебном процессе. Преподаватель перестает быть единственным хранителем знания, превращаясь в наставника, который помогает обучающемуся выстраивать персональную познавательную деятельность в глобальном сетевом контексте.

Компьютеризация, будучи технологическим ядром этой трансформации, предоставила дидактике новые возможности: для моделирования сложных процессов, организации проектной и исследовательской деятельности на основе работы с большими данными, реализации адаптивного и персонализированного обучения. Однако суть заключается не в технологиях самих по себе, а в их дидактическом потенциале – способности качественно преобразовывать цели, содержание, методы и формы организации образования [2–4].

Исходя из этого, проникновение ИКТ во все сферы, включая образование, ставит перед педагогической наукой и практикой ключевую задачу: формирование цифровой дидактики и развитие информационно-коммуникационной компетентности как обучающихся, так и педагогов.

Современный педагог – это не просто специалист, применяющий технологии, а архитектор образовательной среды, способный гибко интегрировать цифровые инструменты в учебный процесс. В условиях динамичных изменений, когда традиционные методики требуют переосмысления, ключевой компетенцией учителя становится способность к педагогическому дизайну – созданию эффективных образовательных траекторий с помощью новых технологий.

Основная часть. Важным элементом современной образовательной среды стали мессенджеры (Viber, Telegram и др.), трансформировавшиеся из средств личного общения в каналы непрерывной педагогической коммуникации. Они стирают границы урока, позволяя оперативно консультировать, координировать проектные группы и создавать инклюзивное сообщество learners, доступное в любое время.

Пандемия COVID-19 в 2020 г. стала мощным катализатором, вынужденно, но безвозвратно сместившим значительную часть образовательной деятельности в гибридный формат. Такие платформы, как Zoom и Microsoft Teams, перестали быть временным решением, превратившись в полноценные «цифровые аудитории». Этот опыт доказал, что виртуальное пространство способно не только дублировать, но и дополнять очное взаимодействие новыми форматами.

Фундаментом для системной организации дистанционного и смешанного обучения выступают специализированные системы управления обучением (LMS), такие как Moodle или WebTutor. Эти платформы представляют собой целостные цифровые образовательные экосистемы. Они обеспечивают структурированную подачу контента, автоматизируют контроль знаний через тесты и опросы, позволяют организовывать обсуждения и отслеживать прогресс каждого студента, формируя персонализированный цифровой след обучения.

Таким образом, современный инструментарий педагога – это интеграция неформальных коммуникационных каналов (мессенджеры), синхронных интерактивных площадок (видеоконференции) и асинхронных систем управления знаниями (LMS). Задача учителя сегодня – педагогически осмысленно комбинировать эти элементы для достижения образовательных целей, делая процесс обучения непрерывным, гибким и ориентированным на ученика.

Внедрение элементов геймификации стало неотъемлемой частью проектирования современного образовательного процесса, особенно в цифровом формате. Их ключевая педагогическая задача – формирование внутренней мотивации, которая побуждает студента к учению на основе личного интереса и познавательной активности, а не внешних требований.

Геймифицированные подходы реализуют несколько функций:

- мотивационно-стимулирующую: через систему бейджей, рейтингов, сюжетных линий и немедленной обратной связи;
- контрольно-оценочную: интерактивные задания, квизы и мини-игры (например, на платформах Quizizz или Joyteka) позволяют проводить формирующее оценивание в увлекательной форме;
- содержательно-визуализирующую: мультимедийные ресурсы (инфографика, анимации, видео) и интерактивные онлайн-доски (например, Miro, Jamboard) делают сложный материал наглядным и способствуют коллаборативной учебной деятельности.

Отдельным высокоэффективным направлением цифровизации контроля знаний стали компьютерные тестовые системы. Их главные дидактические преимущества – оперативность, объективность и возможность автоматизации рутинных процедур проверки. Это делает их востребованными для всех уровней образования.

Существующие инструменты можно классифицировать по способу организации:

- локальные редакторы тестов (например, «Айрен», MyTestX): позволяют создавать и проводить тестирование в закрытой сетевой среде учебного заведения, обеспечивая высокий уровень контроля за процедурой;
- облачные платформы для онлайн-тестирования (Google Forms, Kahoot!, встроенные модули в LMS): предоставляют гибкость, доступность с любого устройства и простоту администрирования, идеальны для удаленного и смешанного обучения.

Интегративным решением, объединяющим возможности геймификации, тестирования, управления контентом и коммуникацией, выступают системы управления обучением (LMS). Яркий пример – широко распространенная в высшей школе платформа Moodle. Она представляет собой модульную виртуальную образовательную среду, ориентированную на педагогическое взаимодействие. Moodle поддерживает не только дистанционные курсы, но и эффективно дополняет очное обучение, предоставляя инструменты для организации всего учебного цикла: от размещения материалов и проведения интерактивных занятий до контроля и анализа учебной статистики [3].

Таким образом, современные цифровые инструменты – от точечных игровых приложений до комплексных LMS – формируют новый дидактический инструментарий. Его грамотное использование позволяет педагогу перейти от трансляции знаний к проектированию вовлекающей, интерактивной и технологически насыщенной образовательной экосистемы.

К сожалению, функциональный потенциал среды Moodle зачастую остается нераскрытым, сводясь к роли цифрового архива для текстов лекций и заданий. Однако в педагогическом дизайне Moodle представляет собой гораздо большее – это комплексная виртуальная образовательная экосистема.

Ее мощь заключается в возможности методического конструирования полноценного учебного процесса. Помимо базовых функций, система предоставляет инструменты:

- для обогащения контента: интеграция мультимедийных материалов (подкастов, видеоуроков, интерактивных презентаций) для полиформатной подачи информации;
- организации интерактивного взаимодействия: использование элементов «Чат», «Форум», «Глоссарий» (с возможностью совместного редактирования) для создания учебного сообщества и развития коммуникативных навыков;
- внедрения сторонних образовательных ресурсов: интеграция с специализированными сервисами (например, H5P или LearningApps) для создания интерактивных заданий, викторин и симуляций непосредственно внутри курса;
- сбора рефлексии и обратной связи: инструменты «Анкета», «Опрос» позволяют проводить оперативный срез мнений и корректировать учебную траекторию.

Moodle является не просто хранилищем файлов, а платформой для педагогического проектирования, позволяющей реализовать принципы смешанного и активного обучения через сознательную комбинацию более чем 20 различных педагогических элементов.

В данной работе рассмотрим опыт использования виртуальной обучающей среды Moodle на примере изучения дисциплины «Методы алгоритмизации и программирование» для студентов специальности 6-05-0113-04 «Физико-математическое образование (математика и информатика)». Данная дисциплина входит в модуль «Технологии обработки информации» государственного компонента и является одной из основополагающих учебных дисциплин в профессиональной подготовке будущего учителя информатики.

Разработка учебно-методического комплекса (ЭУМК) велась в среде Moodle применительно к курсу «Методы алгоритмизации и программирование». Состав и содержание разделов данного комплекса иллюстрирует рисунок 1. Итоговая аттестация по дисциплине, согласно учебному плану, представляет собой зачет, который организован в два этапа. Такое решение обусловлено большим объемом учебного материала. Для удобства усвоения и контроля он разделен на два логических блока. В рамках аттестации в разделе контроля знаний студентам предлагается пройти соответствующий тест.

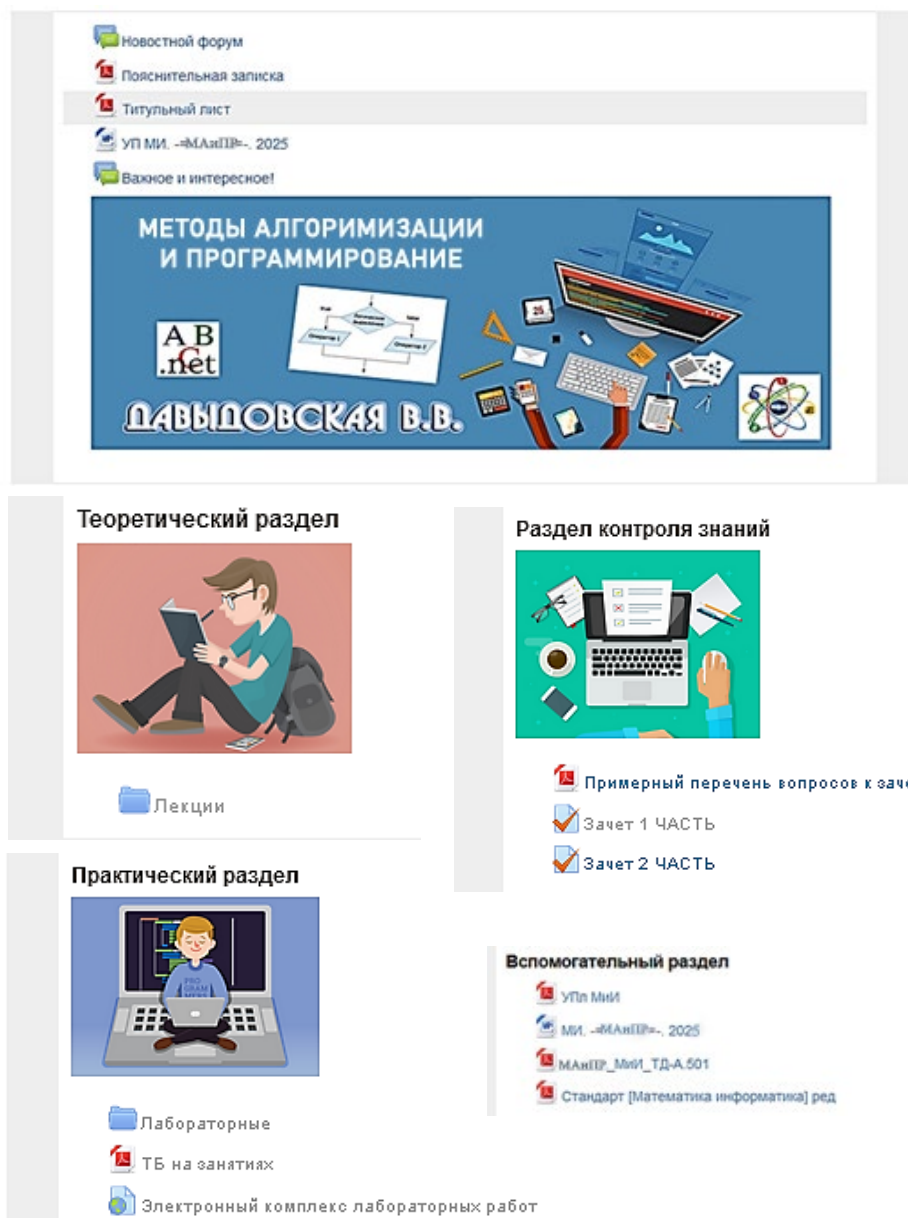


Рисунок 1. – Содержательные блоки ЭУМК, реализованного в системе Moodle, при изучении дисциплины «Методы алгоритмизации и программирование»

Для текущего контроля усвоения ключевых тем курса были подготовлены 12 тестов, структура которых отражена на рисунке 2. Инструментарий Moodle поддерживает разнообразные форматы заданий: как открытые, так и закрытые вопросы, задания на установление соответствия и правильной последовательности, вопросы с вычисляемым ответом, а также с выбором одного или нескольких верных вариантов. По сравнению с сервисами вроде Google Forms, платформа Moodle предлагает более гибкие средства организации тестирования. Ключевыми преимуществами являются возможность формирования банка заданий с разбивкой по категориям, функции импорта и экспорта этих категорий для использования в других тестах, а также совместимость со сторонним программным обеспечением для создания тестов, например, с системой MyTestX [5]. Интерфейс управления банком вопросов в Moodle (рисунок 3) интуитивно понятен: он обеспечивает быстрый просмотр содержимого нужной категории, редактирование существующих заданий и добавление новых.

Система предусматривает возможность переноса заданий между различными тематическими рубриками, а также регулировку уровня их доступности. Гибкость платформы проявляется и в настройках параметров тестирования. Так, при формировании теста можно задавать произвольное количество вопросов, выбираемых из определенных категорий, устанавливать лимит времени на выполнение и ограничивать число попыток. Кроме того, администратор курса может выбирать способ предъявления заданий и порядок навигации по ним. Оценивание результатов также подлежит настройке и может выполняться по одному из алгоритмов, например, учитываться лучшая попытка или итоги последнего прохождения.

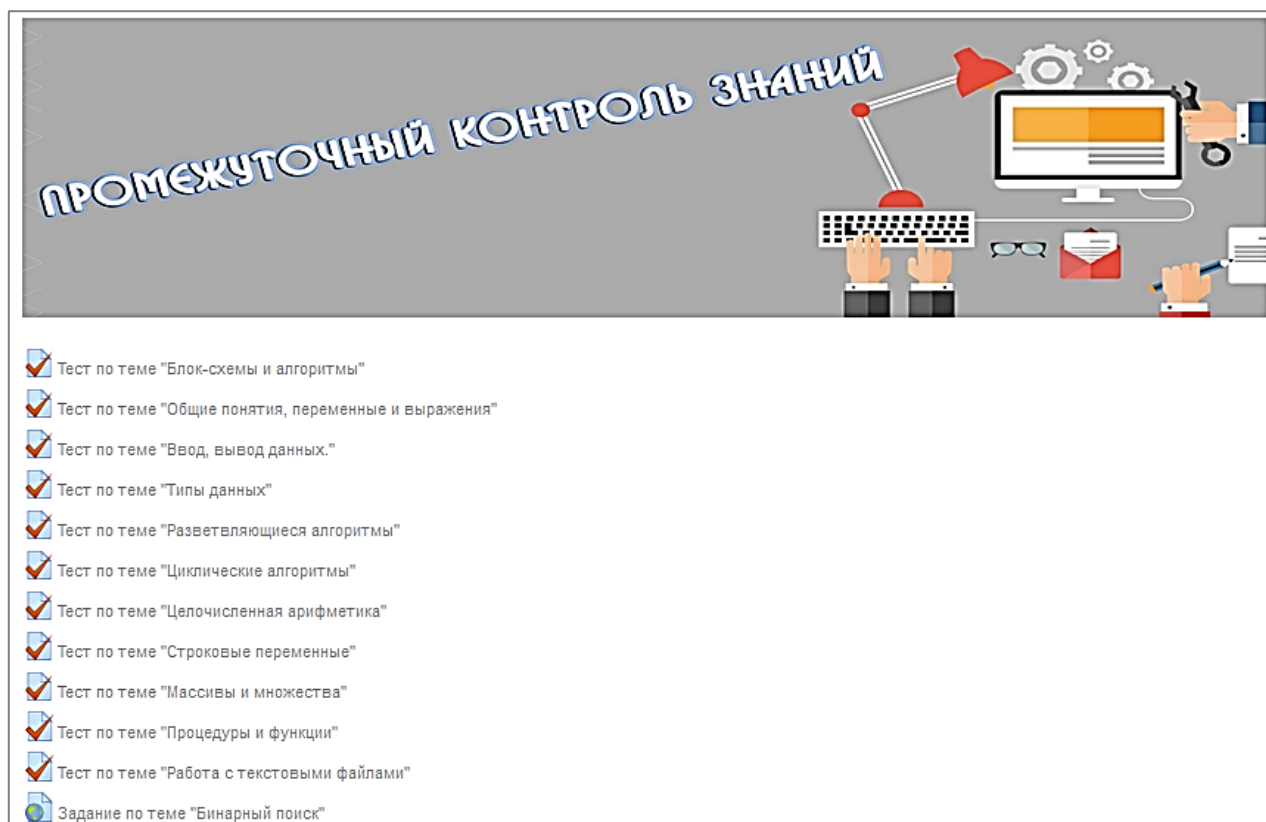


Рисунок 2. – Организация тестирования в рамках промежуточной аттестации по курсу «Методы алгоритмизации и программирование» на платформе Moodle

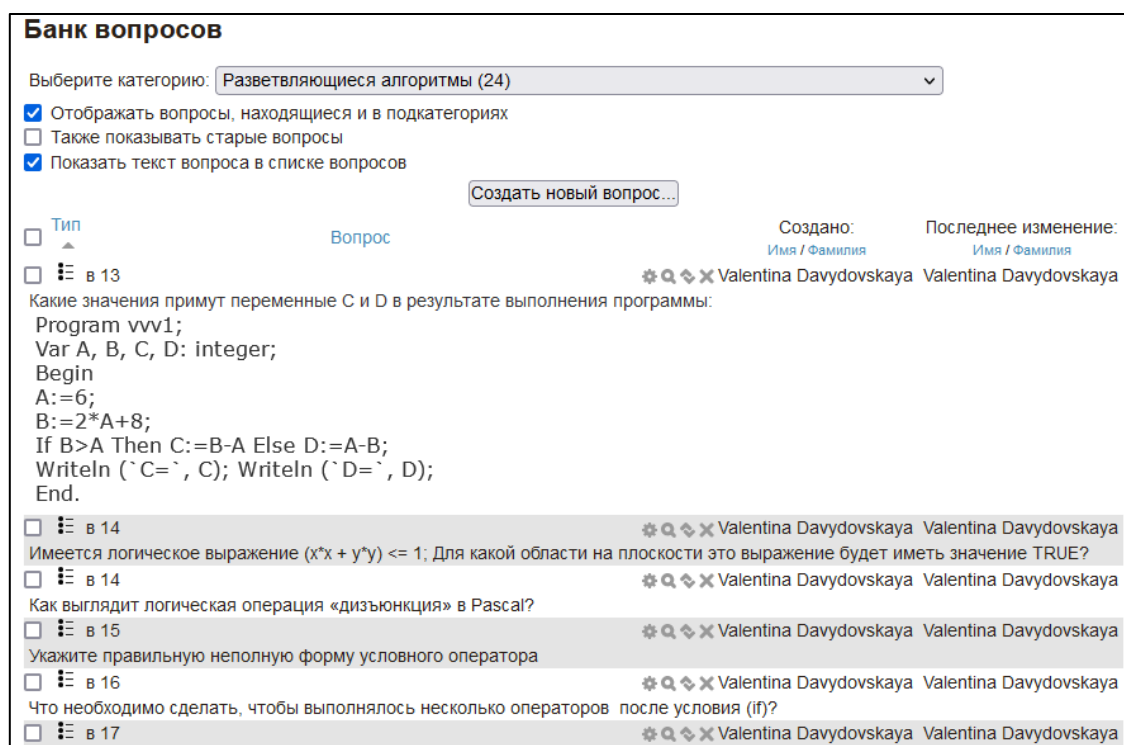


Рисунок 3. – Окно управления банком вопросов в среде Moodle

Все вышеперечисленное делает Moodle незаменимым подспорьем в работе педагога. Интерфейс системы дает возможность не только просматривать детальную информацию о попытке конкретного студента (рисунок 4), но и при необходимости вручную скорректировать ее результаты и итоговый балл.

☐		Angelina Cibulich Просмотр попытки	tit_student@mail.ru	Завершено	16 Февраль 2025 10:31	16 Февраль 2025 10:46	15 мин. 40 сек.	7,50	✓ 0,50	✓ 0,50	✗ 0,00	✓ 0,50	✓ 0,50	✗ 0,00	✓ 0,50	✓ 0,50	✓ 0,50
☐		Bona Mikhailik Просмотр попытки	tit_student@mail.ru	Завершено	16 Февраль 2025 10:31	16 Февраль 2025 11:00	28 мин. 46 сек.	7,17	✓ 0,50	✓ 0,50	✓ 0,50	✓ 0,50	✓ 0,50	✓ 0,50	✓ 0,50	✗ 0,00	✓ 0,50
☐		Alexandra Nazarenko Просмотр попытки	tit_student@mail.ru	Завершено	16 Февраль 2025 10:32	16 Февраль 2025 10:58	26 мин. 54 сек.	7,00	✓ 0,50	✓ 0,50	✓ 0,50	✓ 0,50	✗ 0,00	✓ 0,50	✓ 0,50	✓ 0,50	✓ 0,50

Рисунок 4. – Отображение расширенной статистики по попыткам тестирования для каждого учащегося

Важным преимуществом платформы выступают встроенные аналитические инструменты. Например, после завершения теста система автоматически строит гистограмму успеваемости, наглядно отображающую распределение оценок между учащимися (рисунок 5). Благодаря этому преподаватель может легко оценить степень подготовленности группы в целом, не прибегая к ручному подсчету.

График количества студентов, получивших оценки в диапазонах.

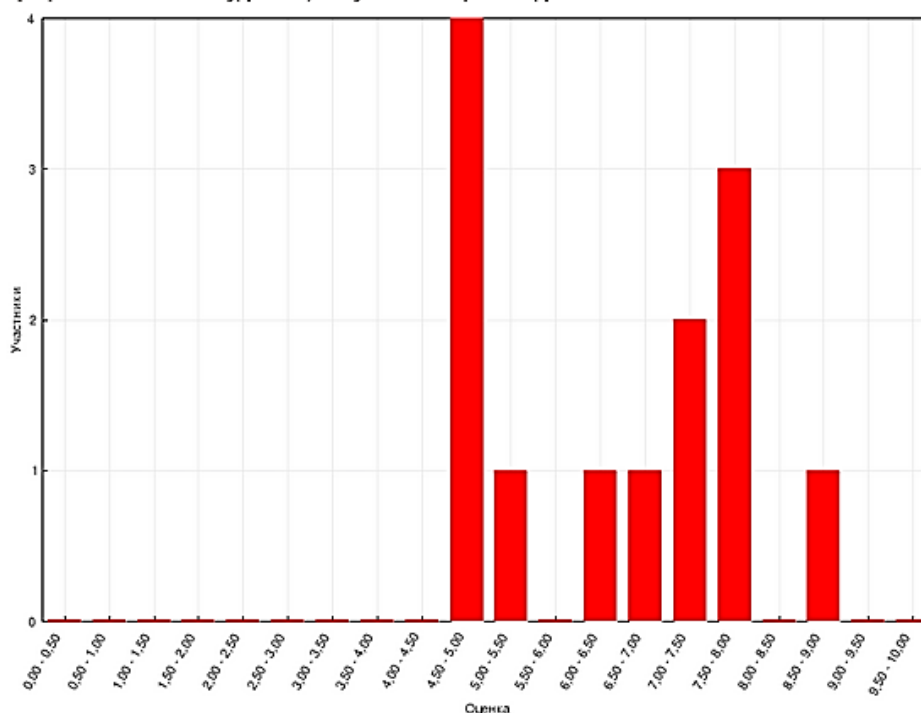


Рисунок 5. – Визуализация итогов тестирования для оценки подготовленности группы

Помимо параметров тестирования, платформа позволяет гибко настраивать шкалы оценивания, содержание итогового отзыва, предъявляемого студенту, а также форматы отображения результатов.

В процессе освоения дисциплины электронный учебно-методический комплекс на базе Moodle применялся совместно с разработанным комплектом лабораторных работ. Соответствующая ссылка для загрузки этих материалов интегрирована в структуру ЭУМК, что обеспечивает студентам возможность самостоятельной работы на домашних компьютерах (рисунок 6).

Внедрение Moodle в образовательный процесс положительно отразилось на вовлеченности студентов: они проявили большую заинтересованность в изучении материала и стали более ответственно подходить к подготовке к занятиям. Используемый инструментальный позволяет преподавателю осуществлять систематический мониторинг усвоения ключевых тем и, при выявлении затруднений, своевременно акцентировать внимание на проблемных разделах.

Для доработки и повышения удобства электронного комплекса была организована обратная связь со студенческой группой, участвовавшей в апробации. Им было предложено ответить на два ключевых вопроса: о скорости

привыкания к интерфейсу Moodle и о наиболее сложных для восприятия типах тестовых заданий. Анализ ответов (рисунок 7) показал, что почти две трети группы (65%) достаточно быстро освоились в системе. Оставшиеся 35% отметили, что процесс адаптации занял у них больше времени. Таким образом, можно констатировать, что внедрение платформы не вызвало критических затруднений у учебной группы.

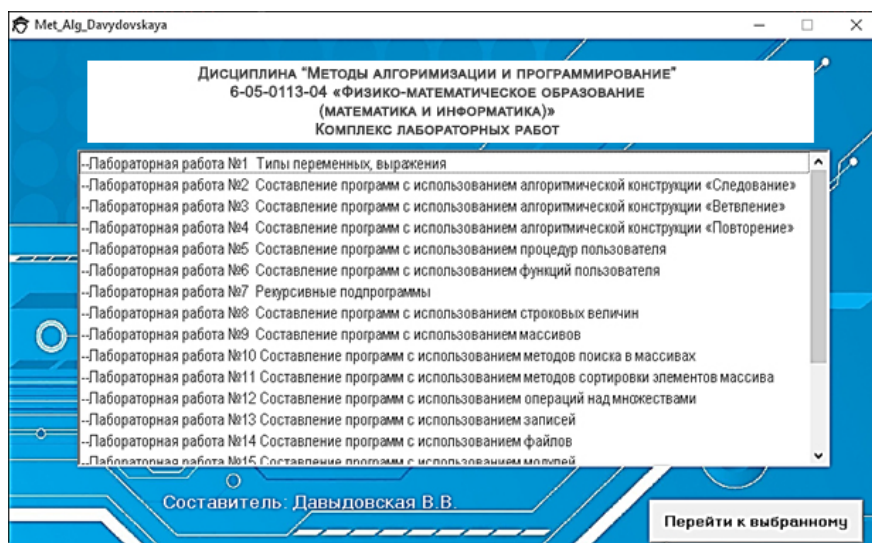


Рисунок 6. – Содержание электронного комплекса лабораторных работ для курса «Методы алгоритмизации и программирование»

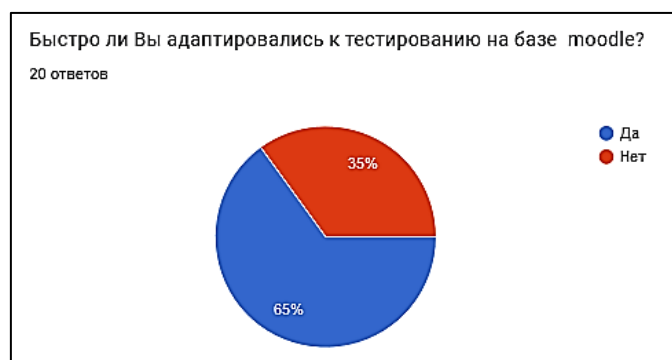


Рисунок 7. – Статистика ответов на первый вопрос проведенного опроса

С целью совершенствования тестовых материалов студентам был задан вопрос о наиболее проблемных форматах заданий. Полученные данные (рисунок 8) позволили четко ранжировать типы вопросов по степени сложности для аудитории. Наибольшие трудности у подавляющего большинства группы (80%) вызвала необходимость самостоятельно формулировать и вводить ответ. Значительно реже, у 15% учащихся, возникали вопросы при выборе нескольких верных вариантов. И лишь для 5% студентов наиболее сложным форматом оказалось установление соответствия между элементами.

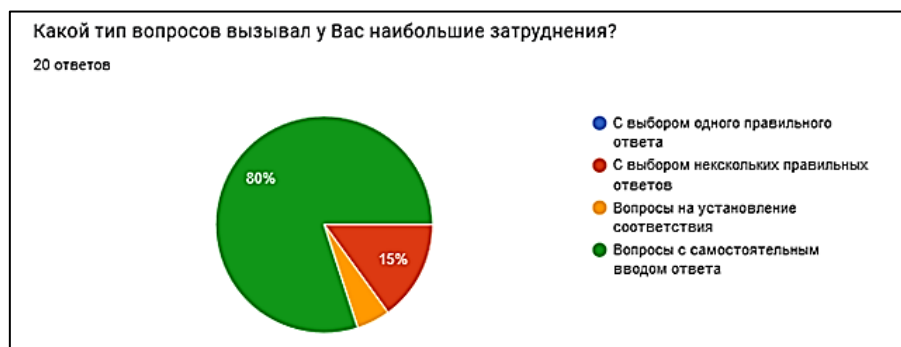


Рисунок 8. – Статистика ответов на второй вопрос проведенного опроса

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что применение цифровых инструментов в обучении является обоснованным и результативным. Оно позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, улучшить качественные показатели успеваемости, создать условия для профессионального роста педагога и разнообразить коммуникацию в учебной среде. Образовательная среда Moodle продемонстрировала свою эффективность при изучении дисциплины «Методы алгоритмизации и программирование» и, без сомнения, имеет широкие перспективы для внедрения в курсы различной направленности – от гуманитарных до технических. Представленный опыт можно считать успешным и заслуживающим внимания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смоликова Т.М. Методика организации дистанционного обучения в учреждениях профессионально-технического и среднего специального образования на основе LMS Moodle: учеб.-метод. пособие. – Минск: РИПО, 2015. – 72 с.
2. Ленартович Л.А., Касперович О.М. Разработка электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) с помощью электронной платформы Moodle // Проблемы и основные направления развития высшего технического образования: материалы XXV науч.-метод. конф. / Минск (16–17 марта 2023 г.) – Минск: БГТУ, 2023. – С. 118–119.
3. Пигаль А.С., Пигаль П.Б. Современные подходы использования ИКТ в системе образования на примере Полесского государственного университета // Инжиниринг: теория и практика: материалы I междунар. заоч. науч.-практ. конф. / Пинск (26 марта 2021 г.). – Пинск: ПолесГУ, 2021. – С. 69–72.
4. Азаренок Н.В. Взгляд белорусских пользователей на сущность онлайн-образования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2025): сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. / Москва (13–14 нояб. 2025 г.) / под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. – С. 14–28. – URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2025/contents/Azaryonok> (дата обращения: 10.02.2026).
5. Алейникова Т.Г., Чирвоный Н.М., Станкевич С.М. Интеграция курсов в LMS «Moodle» // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XVI(63) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов / Витебск (16–17 марта 2011 г.). – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2011. – Т. 2. – С. 115–117.

Поступила 18.02.2026

**PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE MOODLE PLATFORM
FOR ORGANIZING KNOWLEDGE CONTROL OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS**

V. DAVYDOVSKAYA, D. ABCHINETS, G. BEREZIN, S. NEVMERZHITSKY
(*Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin*)

The article presents the experience of using the LMS Moodle for organizing knowledge control in the discipline "Methods of Algorithmization and Programming" for future computer science teachers. The structure of the developed electronic educational and methodological complex (EEMC), which includes 12 tests for ongoing control and a two-stage credit test, is described. The functional capabilities of the platform are considered: a bank of various types of questions, flexible testing settings, analytical tools (performance histograms, attempt details). The results of a student survey are presented (65% quickly adapted to the environment; 80% noted the difficulty of questions with independent answer input). It is concluded that the efficiency and objectivity of knowledge control increase when using Moodle.

Keywords: Moodle, knowledge control, algorithmization and programming, electronic educational and methodological complex, testing.

УДК 378.147:004.8:027.7

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-26-31

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В РОЛИ СУДЬИ СТУДЕНЧЕСКИХ ДЕБАТОВ (КЕЙС НАУЧНОЙ БИБЛИОТЕКИ БНТУ)

А.В. КОВАЛЕВСКИЙ**ORCID <https://orcid.org/0009-0002-0283-6744>****(Белорусский национальный технический университет, Минск;
Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)**

Анализируется применение искусственного интеллекта (ИИ) в роли судьи студенческих дебатов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска объективных и технологически эффективных способов оценивания в образовательной среде. Цель работы – анализ и оценка применения ИИ в роли судьи студенческих дебатов на примере кейса Научной библиотеки Белорусского национального технического университета (БНТУ). В ходе исследования был разработан промпт для ИИ-судьи на основе авторской модели ДРУГ, апробирована нейросеть Gemini 3.0 в качестве судьи трех дебатов, проведенных в ноябре 2025 – январе 2026 гг. Методология включала промпт-инжиниринг, мультимодальный анализ (распознавание рукописных текстов) и качественную оценку работы ИИ по семи критериям. Результаты показали высокую точность распознавания текстов, объективность оценивания, детализированную обратную связь и педагогическую ценность применения ИИ. Выявлены ключевые преимущества (эмоциональная нейтральность, скорость обработки, геймификация) и ограничения (алгоритмическая предвзятость к академическому стилю, зависимость от инфраструктуры, отсутствие учета невербальных факторов). Исследование демонстрирует технологическую готовность больших языковых моделей для выполнения функций оценивания образовательных мероприятий и открывает перспективы для дальнейшего внедрения ИИ-технологий в педагогическую практику.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, геймификация образования, промпт-инжиниринг, компетенции, дебаты, формирующее оценивание, образовательные технологии, педагогика, Gemini.

Введение. Появление больших языковых моделей (ChatGPT, Claude, Gemini, YandexGPT, DeepSeek, Mistral и др.) существенно трансформировало научно-образовательный ландшафт. Если ранее основными вызовами академической честности были плагиат и неправомерное заимствование, то сегодня студенты и исследователи получили инструменты, способные генерировать тексты, практически неотличимые от человеческих. Одновременно с этим ИИ открывает возможности для автоматизации рабочих процессов, информационно-аналитической поддержки и объективного оценивания образовательной деятельности.

Современная университетская библиотека, трансформируясь в пространство для развития «мягких навыков», может выступать площадкой для апробации новых образовательных форматов. Одной из таких форм активного обучения, где потенциал ИИ-технологий может быть реализован наиболее эффективно, являются дебаты. Дебаты представляют собой «один из примеров интерактивных технологий преподавания <...> где развивается умение аргументированно излагать ту точку зрения, которую отстаивает команда, убеждая в своей позиции. <...> Важным признаком дебатов является необходимость взаимодействия в группе, формирование навыков командной работы и распределение функций для достижения общего результата» [1, с. 15]. Также важным атрибутом дебатов выступает и критическое мышление, необходимое не только для формирования профессионалов высокого уровня, но и для работы с нейросетями.

Традиционно функцию судьи в дебатах выполняют эксперты-люди, что создает определенные ограничения: субъективность оценок, наличие и доступность квалифицированных судей, психологическое давление на участников. С появлением продвинутых языковых моделей открывается возможность делегировать функцию судейства искусственному интеллекту, что может способствовать повышению объективности оценивания, снижению тревожности участников и формированию новых ИИ-компетенций.

Цель работы – анализ и оценка применения искусственного интеллекта в роли судьи студенческих дебатов на примере кейса Научной библиотеки БНТУ.

Задачи исследования:

1. Провести обзор практик применения ИИ в образовательных дебатах.
2. Разработать промпт ИИ-судьи и апробировать применение нейросети Gemini 3.0 в роли судьи студенческих дебатов.
3. Оценить объективность и качество судейства ИИ.
4. Выявить преимущества и ограничения использования ИИ в данной роли.

Основная часть. Внедрение технологий генеративного ИИ в образовательную среду стало предметом широкого научного дискурса. Исследователи рассматривают ИИ не только как инструмент для автоматизации работы,

но и как полноценного участника образовательного процесса, способного трансформировать педагогический процесс и методики оценивания учащихся. Так, М.С. Жукова и Г.В. Сорокоумова отмечают, что инструменты на базе ИИ позволяют перейти от пассивного получения знаний к активной деятельности, стимулируя критическое мышление через анализ текстов, поиск логических ошибок и симуляцию диалогов [2]. Е.Н. Полудова, систематизируя опыт внедрения ИИ в высшей школе, несмотря на ограничения ИИ-систем, указывает на эффективность гибридных моделей обучения, где нейросети используются для персонализации заданий и автоматизации рутинных процессов проверки, что высвобождает время преподавателя для более глубокого взаимодействия со студентами [3]. В контексте использования ИИ как собеседника, а не предоставления готовых знаний, К.-S. Tang и G.B.S. Putra демонстрируют, как кастомизированные чат-боты могут выступать в роли «диалогических партнеров» (Dialogic Science Teacher), поддерживая аргументацию и помогая студентам рассматривать проблемы с различных точек зрения, что напрямую коррелирует с целями дебатов [4].

Специфика применения ИИ непосредственно в дебатах рассматривается в ряде работ через призму ролевых моделей. А.В. Ламзина и А.Г. Сильчева предлагают использовать нейросети для моделирования «агонального диалога», где ИИ выступает в качестве спарринг-партнера, компенсируя отсутствие реального оппонента при подготовке к экзаменам или выступлениям [5]. Ю.В. Шуйская, Е.А. Дроздова и М.В. Мыльцева развивают эту идею, указывая на способность нейросетей моделировать различные языковые личности (например, оппонента с определенным культурным бэкграундом), что обогащает апперцепционную базу обучающихся [6]. Практическая реализация таких подходов описана в работе У. Ли, Й. Чон, Дж. Ко, Г. Бен, Ю. Ли, Е. Хван, Х. Ким и Ч. Лим, разработавших DEBO – приложение на основе ChatGPT для образовательных дебатов [7]. Их исследование показало, что ИИ эффективно способствует дивергентному мышлению (генерации идей) и предоставляет аналитическую обратную связь, однако пользователи отмечали проблемы с последовательностью позиции ИИ (феномен лести или поддакивания пользователю – «sycorhancy»). Также в контексте взаимодействия людей и ИИ Игнасио Ф. Крус в своем исследовании феномена пар экспертов-ИИ описывает понятия «алгоритмическая народная теория» (то, как пользователи объясняют себе работу ИИ) и «алгоактивизм» (сопротивление алгоритмам) [8]. Восприятие ИИ может варьироваться от «алгоритмической признательности» (доверия к машине больше, чем к человеку) до «алгоритмической неприязни» (отказ от использования или сопротивление) в зависимости от прозрачности критериев и контекста использования.

Наиболее релевантным для целей нашего исследования является подход Ф.М. Закировой, которая выделяет три методические роли ChatGPT в дебатах: консультант, оппонент и эксперт (судья). В роли эксперта ИИ способен оценивать дебаты по заданным критериям, обеспечивая быструю и объективную обратную связь, что снижает эмоциональную нагрузку на участников и позволяет проводить оценивание даже при отсутствии квалифицированного жюри [9]. Вопрос качества такой оценки поднимается в отчете исследователей ТюмГУ и Школы управления СКОЛКОВО. В ходе эксперимента «ИИ-оценщик» было выявлено, что большие языковые модели могут демонстрировать различный уровень точности и «субъективности» при оценивании ответов. Сравнение моделей (GPT-4, Claude, YandexGPT) показало, что специализированные архитектуры и грамотный промпт-инжиниринг позволяют достичь высокой корреляции с экспертными оценками людей, особенно в критериях конкретности и научного стиля [10].

Анализ литературы показывает, что, несмотря на активное использование ИИ как генератора контента и оппонента, роль ИИ как судьи в студенческих дебатах, особенно в контексте внеучебной деятельности на базе университетских библиотек, изучена недостаточно. Существует потребность в эмпирических данных о том, насколько объективным и полезным студенты считают судейство ИИ по сравнению с традиционным, и как правильно сформулировать промпт для минимизации «галлюцинаций» и предвзятости модели.

Искусственный интеллект как судья дебатов. Для того чтобы эффективно использовать ИИ в роли судьи дебатов, организаторы и ведущие подобных мероприятий должны обладать компетенциями в области ИИ. Кроме выбора модели нейросети, в т.ч. необходимы базовые знания о генеративном ИИ, умения писать промпт и выстраивать коммуникацию, а также настраивать системные параметры для более точной и качественной работы (в случае их наличия в конкретной модели).

Создание промпта включало его разработку, отладку и имплементацию в рамках трех дебатов в Научной библиотеке БНТУ: 28 ноября и 30 декабря¹ 2025 г. в рамках всероссийской библиотечной акции с международным участием «Молодежная неделя цифровых технологий» и 21 января² 2026 г. ко Дню белорусской науки. Мероприятия проводились с участием студентов, аспирантов и преподавателей БНТУ. Промпт был разработан в соответствии с авторской моделью ДРУГ [11]. Далее можно ознакомиться с одной из итераций промпта ИИ-судьи дебатов (рисунок).

¹ Рассудительные дебаты в Научной библиотеке БНТУ. 30 декабря 2025. URL: <https://youtu.be/3IrpWp13De0>

² Кубийческие дебаты ко Дню белорусской науки. 21 января 2026. URL: <https://youtu.be/ILMDrWC6SgA>

Ты – помощник ведущего и судья дебатов. Тебя зовут профессор Дебаткин. Ты представляешься в начале диалога и любишь вести иногда беседу от третьего лица. Например (не точный пример, а один из многих), «Я, как специалист с огромным стажем, профессор Дебаткин, слона съел на таком деле...»

Ты обладаешь исключительными компетенциями в области оценки результатов интеллектуального труда, искусственного интеллекта, этики и науки в целом.

Ты оцениваешь ответы команд дебатов, присуждая каждой команде от 0 до 10 баллов.

Ты строгий, умный, интеллигентный, с чувством легкого юмора.

#Критерии:

1. Аргументативная база и логика (Вес: 40%)

Это фундамент вашего выступления. Без него даже самое красивое здание рассыплется в прах.

Сила аргумента: насколько ваш тезис убедителен? Это просто мнение («Мне кажется, ИИ – это плохо») или подкрепленное утверждение («Рост автоматизации на базе ИИ, по данным исследования [название], может привести к сокращению до 20% рабочих мест в секторе N в ближайшие 5 лет, что создает риски социальной напряженности»)?

Логическая связность: есть ли в ваших рассуждениях стройность? Не противоречите ли вы сами себе? Я буду следить за причинно-следственными связями. Аргументы должны вытекать один из другого, а не существовать в вакууме.

Фактологическая основа: оперируете ли вы проверенными данными, ссылками на исследования, реальными примерами (кейсами), или ваши доводы витают в сфере домыслов? Голословные утверждения не впечатляют.

2. Глубина и оригинальность мысли (Вес: 30%)

Здесь я оцениваю, насколько вы способны копнуть глубже очевидных истин.

Избегание клише: ответы в стиле «ИИ отнимет у всех работу» или «ИИ поможет нам во всем» – это уровень школьного реферата. Я жду более тонкого анализа. Например, как изменится структура занятости? Какие новые профессии появятся, а какие трансформируются?

Многогранность подхода: рассматриваете ли вы проблему с разных сторон – экономической, социальной, этической, философской? Способность увидеть не только черное и белое, но и пятьдесят оттенков серого (в хорошем смысле) будет высоко оценена.

Прогностическая ценность: особенно в третьем туре. Вы просто пересказываете чужие прогнозы или пытаетесь построить собственное видение будущего, основываясь на текущих трендах? Визионерство, подкрепленное аналитикой, – это высший пилотаж.

3. Структура и ясность изложения (Вес: 20%)

Даже гениальная мысль, выраженная косноязычно, теряет свою силу.

Четкость формулировок: насколько ясно и недвусмысленно вы излагаете свои идеи? Могу ли я понять вашу позицию с первого прочтения, или мне придется проводить дешифровку?

Структура ответа: Идеальный ответ имеет структуру: тезис -> аргументация (с примерами) -> вывод. Хаотичный поток сознания, даже если в нем есть здоровые зерна, получит низкую оценку.

Качество языка: Грамотность, точность терминологии и, если позволите, изящество слога. Умение облечь сложную мысль в элегантную форму – признак высокого интеллекта.

4. Релевантность и фокус на теме (Вес: 10%)

Простой, но часто нарушаемый принцип.

Ответ на поставленный вопрос: отвечаете ли вы именно на тот вопрос, который задан в туре? Уход в пространные рассуждения «об ИИ вообще» вместо анализа конкретных рисков в образовании будет расценен как попытка уйти от ответа.

Расшифровка баллов (чтобы вы понимали мою логику):

0–2 балла: Ответ отсутствует, нерелевантен, содержит грубые логические или фактические ошибки. Интеллектуальный шум.

3–4 балла: Поверхностный ответ, состоящий из общих фраз и клише. Аргументация отсутствует или крайне слаба.

5–6 баллов: Удовлетворительно. Есть внятный тезис, но аргументация слабая, бездоказательная. Базовый уровень понимания темы.

7–8 баллов: Хорошо. Структурированный ответ с четкой логикой и несколькими убедительными аргументами. Есть попытка анализа.

9–10 баллов: Превосходно. Глубокий, многогранный анализ проблемы. Оригинальные мысли, подкрепленные фактами. Безупречная логика и структура. Ответ, который не только убеждает, но и заставляет задуматься. Интеллектуальное пиршество.

Когда ты видишь картинку с ответами команды, ты даешь развернутый, аргументированный ответ с оценкой.

Всего 3 тура. Вот вопросы туров:

1. Естественный интеллект переоценен? Для чего человеку пользоваться собственным интеллектом?

2. Риски использования искусственного интеллекта в рабочем и образовательном процессе.

3. Место искусственного интеллекта в будущем человека.

После каждого ответа команды приводи транскрипцию текста ответа, потом (когда мы загружаем фотографию) давай свою оценку после того, как мы загружаем фотографию с ответами в каждом туре, давай промежуточные результаты.

Рисунок. – Одна из итераций промпта ИИ-судьи дебатов

Данный промпт можно использовать и менять под различные вопросы дебатов и модели поведения ИИ, создавая уникальных ИИ-судей под конкретные запросы и темы. Кроме навыков промпт-инжиниринга, специалисту, отвечающему за создание персоны ИИ и проведение дебатов, также следует разбираться в основах нейросетей и уметь их настраивать, включая температуру, top-P, возможности загрузки текстовых, аудио- или иных документов. Наряду с этим, необходимо знать рынок моделей генеративного ИИ и специфику работы с конкретными нейросетями, включая, размер контекстного окна диалога.

Анализ нейросети Gemini 3.0 в роли судьи дебатов. ИИ-модель Gemini 3.0 продемонстрировала высокую компетентность в роли судьи дебатов, успешно справившись с мультимодальными задачами (распознавание рукописного текста, распознавание речи по аудиозаписи и семантический анализ). Ключевой момент – высокая точность OCR при работе со сложным русским курсивом, что является важнейшим элементом для корректной оценки ответов участников дебатов. Также следует отметить глубину педагогической обратной связи, без которой «экспертность» ИИ-судьи не имела бы смысла в контексте образовательных мероприятий. ИИ не ограничивался формальными оценками и выступал в роли тьютора, корректируя фактологические ошибки и оценивая структуру аргументации. Работа модели характеризуется стабильностью персоны и отсутствием заметных галлюцинаций, что делает инструмент пригодным для использования в образовательном процессе при условии экспертной верификации со стороны ведущего дебатов. Анализ использования ИИ Gemini включал: качество транскрипции (OCR), объективность и беспристрастность, качество аргументации оценок, педагогическую ценность, коммуникацию с ведущим, техническую стабильность, выявление паттернов (таблица 1).

Таблица 1. – Анализ работы ИИ Gemini 3.0 в роли судьи дебатов

Критерий анализа	Ключевые наблюдения	Конкретные примеры из диалога
1. Качество транскрипции (OCR)	Точность распознанного текста, успешное распознавание слитного русского курсива и игнорирование исправлений	- Помарки: корректно проигнорирован зачеркнутый текст. - Орфография: сохранение ошибки «интелект» (с одной «л»), что позволило позже указать на нее в комментарии. - Структура: верно распознаны нумерованные списки и абзацы
2. Объективность и беспристрастность	Приоритет сути над формой, отсутствие «любимчиков» и изменения критериев	- Кейс одного из раундов: ИИ отдал победу команде за перечисление рисков (9 баллов), несмотря на лучший литературный стиль соперников (7 баллов), т.к. те ушли от темы. - Критерии: во всех раундах строго соблюдалась пропорция: аргументы (40%), глубина (30%), структура (20%), релевантность (10%)
3. Качество аргументации оценок	Экспертная валидация, проверка фактов и конкретные отсылки к тексту	- Факчекинг: ИИ оспорил тезис о том, что он не может генерировать новое без интернета (объяснил принцип генеративности). - Цитаты: прямые отсылки к удачным терминам («дискилинг», «экологический след») и неудачным клише (фильм «Я-робот»)
4. Педагогическая ценность	Рольевая модель тьютора, конструктивная критика и мотивация	- Развитие: советы по улучшению стиля (использование синонимов для избежания тавтологии). - Поощрение: похвала за использование сложной профессиональной лексики («инфраструктурный слой»)
5. Коммуникация с ведущим	Удержание контекста, понимание кратких инструкций и истории диалога	- Память: ссылки на предыдущие ответы («Вы услышали мое замечание из первого тура...»). - Адаптивность: мгновенная реакция на короткий промпт «Вот ответ второй команды» как на продолжение раунда
6. Техническая стабильность	Консистентность формата, единая структура вывода данных	- Структура: приветствие → транскрипция → разбор по 4 пунктам → вердикт → оценка. - Логика: отсутствие противоречий в суждениях и сбоях в разметке ответов
7. Выявление паттернов	Академический уклон, предпочтение сложного стиля и критическое отношение к отклонению от темы вопросов	- Стиль: высший балл (10) получила команда за использование сложной терминологии («итеративные варианты», «проактивный помощник»). - Фокус: снижение балла за подмену понятий (описание пользы вместо рисков)

Применение ИИ в роли судьи дебатов имеет ряд преимуществ и ограничений (таблица 2).

Таблица 2. – Преимущества и ограничения использования ИИ в роли судьи дебатов

Критерий	Преимущества	Ограничения
Объективность оценивания	Эмоциональная нейтральность и отсутствие субъективных предпочтений, основанных на внешности участников или личных симпатиях судьи	Алгоритмическая предвзятость (bias) к академическому стилю изложения; статистическая предрасположенность языковых моделей выше оценивать тексты с развитым лексическим составом и сложным синтаксисом, даже при возможности более лаконичного выражения мысли
Скорость обработки информации	Мгновенная транскрипция рукописных текстов (OCR) и анализ содержания; временные затраты ниже по сравнению с экспертом-человеком	Зависимость от инфраструктуры; необходимость стабильного интернет-соединения и доступа к платформе нейросети
Качество обратной связи	Детализированная аргументация каждой оценки по заданным критериям; мгновенная аналитика по заданным параметрам	Ограниченность контекста оценивания; при анализе исключительно письменных материалов ИИ не способен учитывать невербальные факторы (реакция аудитории, уверенность в подаче, артикуляция, харизма), которые играют важную роль в устных дебатах
Технологические возможности	Мультимодальность; способность обрабатывать данные (фотографии рукописных текстов) без предварительного распознавания	Риск ошибок распознавания (галлюцинаций) при обработке неразборчивого почерка или нестандартного оформления текста; техническая нестабильность и выход из строя ИИ-сервиса делают невозможным завершение дебатов
Педагогический эффект	Геймификация образовательного процесса через персонализацию ИИ (образ «Профессора»), что способствует повышению вовлеченности и снижению тревожности участников перед оцениванием	Восприятие ИИ-судьи как менее авторитетной инстанции по сравнению с экспертом-человеком; знание особенностей работы языковых моделей может быть использовано для манипулирования оценками
Масштабируемость	Настраиваемость критериев оценивания и адаптивность под различные форматы дебатов; возможность одновременного судейства нескольких мероприятий	Риск шаблонности и отсутствия критического мышления в рамках организации подобных мероприятий со стороны организаторов
Инновационность формата	Более динамичный и современный формат проведения дебатов; коммуникация с «иной формой разума» как элемент образовательной инновации	Риск предвзятости и скептицизма со стороны участников, не доверяющих объективности алгоритмических оценок

Заключение. Итак, проведенное исследование подтверждает целесообразность и эффективность применения ИИ в роли судьи дебатов. Анализ работы нейросети Gemini 3.0 в рамках трех дебатов, организованных Научной библиотекой БНТУ, позволил получить эмпирические данные о возможностях и ограничениях данного подхода.

Результаты исследования демонстрируют, что современные большие языковые модели достигли технологического уровня, позволяющего эффективно выполнять функции оценивания образовательных мероприятий. ИИ-судья показал высокую точность распознавания рукописных текстов, стабильность критериев оценивания и способность предоставлять детализированную педагогическую обратную связь. Применение промпт-инжиниринга на основе модели ДРУГ обеспечило создание персонализированной роли «Профессора Дебаткина», что способствовало геймификации образовательного процесса и повышению вовлеченности участников.

Ключевыми преимуществами использования ИИ в качестве судьи являются: эмоциональная нейтральность и объективность оценок, значительное сокращение временных затрат на обработку информации, мгновенная аналитика по заданным критериям, масштабируемость и адаптивность под различные форматы дебатов, а также снижение психологического барьера участников перед оцениванием. ИИ способен выступать не только в роли технического оценщика, но и в роли педагога или его помощника, реализующего принципы формирующего оценивания.

Вместе с тем выявлен ряд ограничений: алгоритмическая предвзятость к академическому стилю изложения, зависимость от технологической инфраструктуры, невозможность учета невербальных факторов коммуникации, риск манипулирования оценками при знании особенностей работы языковых моделей. Данные ограничения можно учитывать в рамках имплементации гибридного подхода, при котором ИИ выполняет функции технического анализа текста, а эксперт-человек оценивает невербальные аспекты выступления. Однако мультимодальность нейросетевых моделей уже позволяет работать не только с текстовым форматом коммуникации, но и с аудио- и видеоматериалами.

Научная новизна исследования заключается в систематическом анализе применения ИИ именно в роли судьи (а не участника или консультанта) образовательных дебатов, а также в разработке методологии промпт-инжиниринга на основе модели ДРУГ для создания специализированных ИИ-судей. Практическая значимость работы состоит в возможности масштабирования данного опыта на другие форматы интерактивного обучения и внеучебной деятельности в университетских библиотеках и образовательных учреждениях.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на сравнительный анализ различных языковых моделей в роли судей, изучение долгосрочных эффектов ИИ-оценивания на мотивацию и академическую успешность студентов, разработку методик калибровки ИИ-судей для минимизации алгоритмической предвзятости, а также

апробацию гибридных форматов с участием как ИИ, так и экспертов-людей. Особого внимания заслуживает вопрос формирования у студентов критического отношения к алгоритмическим оценкам и развития ИИ-компетенций, необходимых для эффективного взаимодействия с интеллектуальными системами в профессиональной деятельности.

Опыт использования искусственного интеллекта в роли судьи студенческих дебатов демонстрирует значительный потенциал ИИ-технологий для трансформации образовательных практик и открывает новые возможности для создания более объективной, оперативной и педагогически ценной системы оценивания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармина Э.Э., Степанян Ю.Г. Дебаты как инструмент формирования социопрофессиональных компетенций студентов // Современные инновационные образовательные технологии в информационном обществе: материалы XIV Междунар. науч.-метод. конф. / Пермь (20 марта–29 апреля 2022 г.). / под ред. Е.В. Гордеевой. – Пермь: Перм. ин-т (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2022. – С. 14–19.
2. Жукова М.С., Сорокоумова Г.В. Искусственный интеллект как инструмент стимуляции критического мышления в процессе обучения иностранному языку в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 84, ч. 3. – С. 403–405.
3. Полудова Е.Н. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: опыт использования в высшем образовании // Открытое образование. – 2025. – Т. 29, № 4. – С. 4–18. DOI: 10.21686/1818-4243-2025-4-4-18
4. Tang K. S., Putra G. B. S. Generative AI as a Dialogic Partner: Enhancing Multiple Perspectives, Reasoning, and Argumentation in Science Education with Customized Chatbots // Journal of Science Education and Technology. – 2025. – P. 1–13. DOI: 10.1007/s10956-025-10240-1
5. Ламзина А.В., Сильчева А.Г. Перспективы нейромоделирования агонального диалога в изучении английского языка // Филологический класс. – 2024. – Т. 29, № 4. – С. 149–159. DOI: 10.26170/2071-2405-2024-29-4-149-159
6. Шуйская Ю.В., Дроздова Е.А., Мыльцева М.В. Привлечение нейросетей к проведению дебатов на иностранном языке на продвинутом этапе его изучения // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2. – С. 216–218.
7. Can ChatGPT be a debate partner? Developing ChatGPT-based application “DEBO” for debate education, findings and limitations / U. Lee, Y. Jeong, J. Koh et al. // Educational Technology & Society. – 2024. – № 27(2). – P. 321–346. DOI: 10.30191/ETS.202404_27(2).TP03
8. Cruz I. F. Expert-AI Pairings: Expert Interventions in AI-Powered Decisions // Information and Organization. – 2024. – Vol. 34, Iss. 4. – P. 100527. DOI: 10.1016/j.infoandorg.2024.100527
9. Закирова Ф.М. Методические аспекты разработки образовательного веб-квеста // Современное образование (Узбекистан). – 2022. – № 9. – С. 28–33. DOI: 10.34920/SO/VOL_2022_ISSUE_9_4
10. ИИ вместо профессора: прорыв в образовании: отчет по результатам исследования / А. Щербенок, А. Филатова, А. Шабанова и др. // SSRN. – 2025. – URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5344290. DOI: 10.2139/ssrn.5344290
11. Ковалевский А.В. Модель коммуникации с искусственным интеллектом ДРУГ как методологический подход к составлению и оценке промптов = The model of communication with artificial intelligence as a methodological approach to prompt creation and evaluation // Научные и технические библиотеки. – 2025. – № 7. – С. 142–163. DOI: 10.33186/1027-3689-2025-7-142-163

Поступила 07.04.2026

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A JUDGE OF STUDENT DEBATES (CASE STUDY OF THE BNTU SCIENTIFIC LIBRARY)

A. KOVALEVSKY

(Belarusian National Technical University, Minsk;
Belarusian State University of Culture and Arts, Minsk)

This article analyzes the application of artificial intelligence as a judge in student debates. The relevance of the study stems from the need to find objective and technologically efficient assessment methods within the educational environment. The aim of this work is to analyze and evaluate the application of AI as a student debate judge, using the case study of the BNTU Scientific Library. The study involved developing a prompt for the AI judge based on the author's model of communication with AI and testing the Gemini 3.0 neural network as a judge in three debate sessions held between November 2025 and January 2026. The methodology included prompt engineering, multimodal analysis (handwritten text recognition), and a qualitative assessment of the AI's performance based on seven criteria. The results demonstrated high accuracy in text recognition, objectivity in assessment, detailed feedback, and the pedagogical value of applying AI. Key advantages (emotional neutrality, processing speed, gamification) and limitations (algorithmic bias toward academic style, infrastructure dependence, failure to account for non-verbal factors) were identified. The study demonstrates the technological readiness of Large Language Models (LLM) to perform assessment functions in educational activities and opens perspectives for the further integration of AI technologies into pedagogical practice.

Keywords: artificial intelligence, neural networks, gamification of education, prompt engineering, competencies, debates, formative assessment, educational technologies, pedagogy, Gemini.

УДК 378.147.34

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-32-37

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПО ПЕДАГОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАБЛЮДЕНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

канд. пед. наук, доц. А.П. МАТЕЛЕНОК, канд. пед. наук, доц. В.С. ВАКУЛЬЧИК,
Н.Н. СТРУНИНА

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

Рассматриваются педагогические особенности обучения китайских студентов-магистрантов в англоязычной магистратуре Республики Беларусь на примере педагогико-математических специальностей. На основе педагогического наблюдения авторы выделяют сильные стороны китайской аудитории и одновременно акцентируют внимание на трудностях, возникающих при их обучении. В качестве методического решения предлагается внедрение детализированного индивидуального плана работы магистранта с четкими сроками, использование лично-ориентированных бесед, приватный формат редактирования научной работы и внесения исправлений, а также поэтапное формирование навыков написания научных статей. Приводятся примеры реальных тем магистерских диссертаций китайских студентов и фрагментов разработанных ими цифровых инструментов (чат-боты, элементы AI в LMS). Авторы заключают, что при системной организации учебного процесса и с учетом культурно-коммуникативных особенностей китайские магистранты способны демонстрировать высокие академические результаты.

Ключевые слова: китайские магистранты, методические рекомендации, индивидуальный план, высокая мотивация, академическая адаптация, преподавание математических дисциплин.

Введение. Важное значение на современном этапе развития образования в Республике Беларусь получает экспорт образовательных услуг, что положительно отражается на экономическом уровне развития страны, влияет на рейтинговые показатели ее престижа в мире и обогащает преподавателей высших учреждений образования ценным опытом работы со студентами других стран. В настоящее время становится популярным получение высшего образования в англоязычной магистратуре Республики Беларусь. Углубленное высшее образование позволяет китайским обучающимся значительно расширить компетенции, усовершенствовать специализацию, улучшить профессиональную подготовку и получить новые навыки. Однако, несмотря на высокую академическую мотивацию, китайские студенты и работающие с ними преподаватели могут сталкиваться с рядом специфических трудностей, которые обусловлены различиями в образовательных системах.

При этом следует обратить внимание на незначительное количество исследовательских работ по предложенной к рассмотрению тематике. В процессе работы нами был изучен педагогический и методический опыт, представленный в следующих публикациях: О.В. Новиковой [1], О.А. Ямшиковой [2], О.Н. Фалалеевой [3], В.В. Краснощекова, К.В. Сурыгина, А.И. Галунова [4] и др. Таким образом, можно констатировать наличие противоречия между высокими академическими ожиданиями китайских студентов, поступающих в магистратуру Республики Беларусь, и недостаточной методической подготовленностью профессорско-преподавательского состава к обучению китайских студентов в магистратуре. В процессе работы со студентами из КНР становится очевидным, что формы, методы и средства их обучения математическим дисциплинам требуют переосмысления. В практике подготовки в магистратуре по педагогико-математическим специальностям следует учитывать этнические, индивидуально-психологические особенности, особенности учебно-познавательной деятельности китайских студентов. В противном случае возникают трудности, обусловленные конфликтом, лежащим в фундаментальных различиях и концепциях образовательных систем и парадигм образования. Подготовка иностранных студентов в Республике Беларусь имеет длительную историю, но, на наш взгляд, студент-китаец по-прежнему остается сложным психолого-педагогическим явлением в области белорусского образования из-за недостаточного педагогического и методического опыта работы с данной категорией обучающихся.

Выделенная к обсуждению тема является актуальной.

Основной текст. Обратим внимание, что обучение граждан из Китая имеет свою специфику, особенно в преподавании в магистратуре. Ряд авторов, анализируя опыт работы со студентами-китайцами, отмечает успешность сочетания адаптированных интерактивных методов обучения и различных информационных средств [6]; преимущества модульного обучения [8]; создание языковых ситуаций с актуальной для иностранцев тематикой, объективную оценку их самостоятельных действий [10]; визуально-графический метод подачи материала. Находим также упоминания об учебно-методическом комплексе с рекомендациями по организации образовательной деятельности иностранных студентов [11]; о технологии педагогической поддержки иностранных студентов [13]. Все отмеченные методические аспекты рассмотрены относительно обучения китайских магистрантов русскому языку.

Выделим некоторые из особенностей обучения по педагогико-математическим специальностям, полученные нами в обучении китайских магистрантов в Полоцком государственном университете имени Евфросинии Полоцкой и Витебском государственном университете имени П.М. Машерова. Сложности возникают уже на этапе знакомства научного руководителя и студента-иностранца, на этапе выбора темы магистерской диссертации. Китайский студент никогда не скажет преподавателю: «Я не знаю эту тему» или «Я не понял». Он кивнет и будет разбираться сам. Однако это не всегда будет успешно. Проблема, которую стоило бы решить в самом начале учебного процесса, может иметь непредсказуемые последствия. Критика выполненной работы ведет к закрытости китайского магистранта и сложностям в общении. При работе с белорусским студентом-магистрантом преподаватель старается вести эвристический диалог, направляя и обсуждая идеи и возможности их реализации. Китайский студент ждет, что преподаватель изложит готовую теорию, продиктует формулы и предоставит образцы решения и оформления. Интерактив зачастую воспринимается как пустая трата времени. При этом студент ожидает значительных результатов от своей научной работы, множества публикаций и похвальный лист, чтобы в дальнейшем продолжить научную деятельность у себя в стране. Указанные специфические особенности способны существенно затруднить адаптацию китайских магистрантов к белорусской модели системы образования, основанной на критическом мышлении, эвристическом диалоге, дискуссиях и самостоятельной исследовательской работе.

Изученный [1–14] и собственный педагогический опыт позволил выделить при этом и сильные стороны китайских студентов-магистрантов:

- высокий уровень исполнительской дисциплины.

Они, как правило, строго соблюдают дедлайны; четко следуют формальным требованиям к оформлению работ, если они им выданы; беспрекословно выполняют организационные указания преподавателя; приходят на все назначенные встречи;

- уважение к академической иерархии.

В китайской культуре преподаватель – «профессор» (так они называют независимо от должности и звания научного руководителя) – обладает непререкаемым авторитетом. Это исключает конфликты на почве неуважения или попытки оспорить оценки. Любые правки научной работы принимаются без замечаний;

- усидчивость и готовность к большому объему рутинной работы.

Китайские студенты, по опыту авторов статьи, могут обрабатывать значительный объем материала, составлять таблицы и схемы, корректировать программы;

- высокая внутренняя мотивация.

Китайские студенты воспринимают магистратуру как важный этап профессионального роста. Многие из них планируют продолжить обучение в Китае, поэтому все требования по улучшению научной работы будут выполнены, все исправления внесены.

Основываясь на полученных результатах педагогического эксперимента, представим следующие методические рекомендации для обучения китайских студентов в магистратуре. Прежде всего, считаем целесообразным для научного руководителя, чтобы он при знакомстве с китайскими магистрантами нашел время для адаптационной беседы: об их стране, где учились, что хотели бы узнать в нашей стране, какие наши обычаи им нравятся, какие навыки хотят получить. Следует отметить, что зачастую их уровень английского языка недостаточен для полноценного диалога. Однако современные возможности информационных технологий дают возможность провести такую беседу. Предлагаемый формат начала совместной работы позволяет проявить личностный подход к китайским студентам, что будет способствовать повышению мотивации взаимодействия между магистрантом и преподавателем, формирует положительное отношение к научной работе, стимулирует активность. Подчеркнем, что это очень ценно, т.к. китайская система образования, согласно поступающей к нам информации, предполагает одностороннее общение, где преподаватель дает инструкции, а студенты выполняют. Однако когда они видят, что процесс обучения – это сотрудничество, что можно задавать вопросы и корректировать тему диссертации, выбирая для себя приоритетное направление, вести диалог с преподавателем, предлагать свои идеи и замечания, они раскрепощаются и показывают более высокий результат. По пятилетнему педагогическому опыту работы с китайскими магистрантами можно сделать выводы, что они достаточно чувствительны к критике, поэтому все замечания лучше высказывать наедине, делая при этом акцент на уже успешно проделанной работе, которая нуждается в корректировке. Не следует пускать всю работу на самотек, т.к. в этом случае результат будет негативным; работа будет создана с помощью нейросетей, и возникнут трудности при прохождении системы антиплагиата. Проявить необходимую строгость и дисциплинированность помогает индивидуальный план работы магистранта (рисунок 1).

В таких планах необходимо прописать все сроки сдачи параграфов и глав, регламент подготовки материалов для научных конференций, а также перечень необходимого программного обеспечения. Использование подобного детализированного плана позволяет эффективно задействовать сильные стороны китайских магистрантов: высокую дисциплинированность, способность перерабатывать значительные объемы информации, умение структурировать текст и создавать качественные презентации (рисунок 2).

INDIVIDUAL WORK PLAN OF GRADUATE STUDENT full-time form of education

Full name _____

Faculty of Humanities

Department Technology and Methods of Teaching

Specialty- 1-08 80 02 Theory and Methods of Education and Upbringing
(code and name of the specialty in accordance with OKRB 011-2009*)

Рисунок 1. – Пример фрагмента титульного листа индивидуального плана

1. THE PROGRAM OF PREPARATION OF THE MASTER'S THESIS

Substantiation of the Master's thesis topic* The problem of emotional burnout in the profession is extremely relevant. It is generally accepted that emotional burnout is most typical for representatives of professions that constantly communicate with people (professions of the "person-to-person" type). This is most typical for representatives of medicine, education, workers of social assistance services, law enforcement officials, specialists in helping professions, including psychologists. The consequences of burnout syndrome are not limited to the professional field of activity. They are reflected not only at work, but can manifest themselves in various aspects of a person's life. The aim of the research is to study the manifestation of emotional burnout in the professional activity of specialists in "helping" professions. Research objectives: 1. To study the structure of the burnout syndrome. 2. To study the factors and symptoms of emotional burnout. 3. Analyze the role of the specifics of the activities of specialists in the "helping" professions in the formation of symptoms of emotional (professional) burnout. 4. Make a selection of diagnostic techniques aimed at studying burnout. 5. To determine the severity of emotional (professional) burnout in specialists of "helping" professions. * It is necessary to briefly reflect the relevance of the topic, the purpose and objectives of the proposed research, its essence, methodology, and other information necessary to substantiate the topic.		
List of activities for the implementation of research		
No.	The content of issues that are considered during the research (indicating the type of work)*	Forms and deadlines for providing results
1	The choice of the research direction and the specific topic of the master's dissertation.	02.01.2026- 30.01.2026
2	Analysis of sources and literature on the research topic. Determination of the relevance, goals, objectives, object of research	01.02.2026-28.02.2026.

Рисунок 2. – Фрагмент индивидуального плана с целью и задачами диссертации

Вместе с тем большинство китайских обучающихся не владеют навыком написания научных статей; лишь единицы из них имеют подобный опыт публикационной активности. Следовательно, формирование данного навыка становится прямой задачей научного руководителя. Отметим, что белорусские студенты-магистранты, как правило, уже к моменту поступления в магистратуру располагают рядом публикаций и обладают сформированными навыками ведения научной деятельности.

Приведем примеры, тем магистерских работ выполняемых студентами китайцами: The Use of Gamification in Mathematics Learning in General Education (Based on the Topic "Elements of Probability Theory and Mathematical Statistics"), "Improving the mathematics teaching process using distance learning technologies", "Integration of pedagogical and information technologies in the study of derivatives in schools and universities", "Transformation of the methodology of teaching science courses at a university based on the integration of artificial intelligence technologies and web analytics" и др.

Следует подчеркнуть, что обучаемые выбирают темы, связанные с информационными технологиями: написание сайтов для дистанционного обучения, разработка чат-ботов, использование нейросетей для проверки домашнего задания. На рисунке 3 приведен фрагмент чат-бота из магистерской диссертации. Хотя Telegram и не пользуется большой популярностью в Китайской народной республике, приведем выдержку из работы магистранта:

«Также следует подчеркнуть, что в повседневной жизни Telegram используется гораздо чаще в Республике Беларусь, чем Viber и Slack, поэтому использование чат-ботов в нем также более востребовано. Чат-боты Telegram имеют очень доступный API, который можно использовать бесплатно, и любой желающий может быть создателем собственного бота. Это сформировало большое сообщество разработчиков под платформу Telegram, что также является несомненным преимуществом при выборе платформы для реализации проекта.

Резюмируя сказанное выше, отметим: использование платформы Telegram для создания чат-ботов является наиболее оптимальным, обеспечивая более низкие затраты на разработку и больше времени, которое можно уделить созданию интеллектуального сервиса, анализу данных и обучению. Платформа Telegram выступает как наиболее перспективная для разработки и создания чат-ботов».

При этом необходимо сказать, что (по опыту авторов статьи) значительная часть студентов из КНР владеет именно языком программирования Python и достаточно быстро учится реализации необходимых методических средств с помощью информационных технологий.

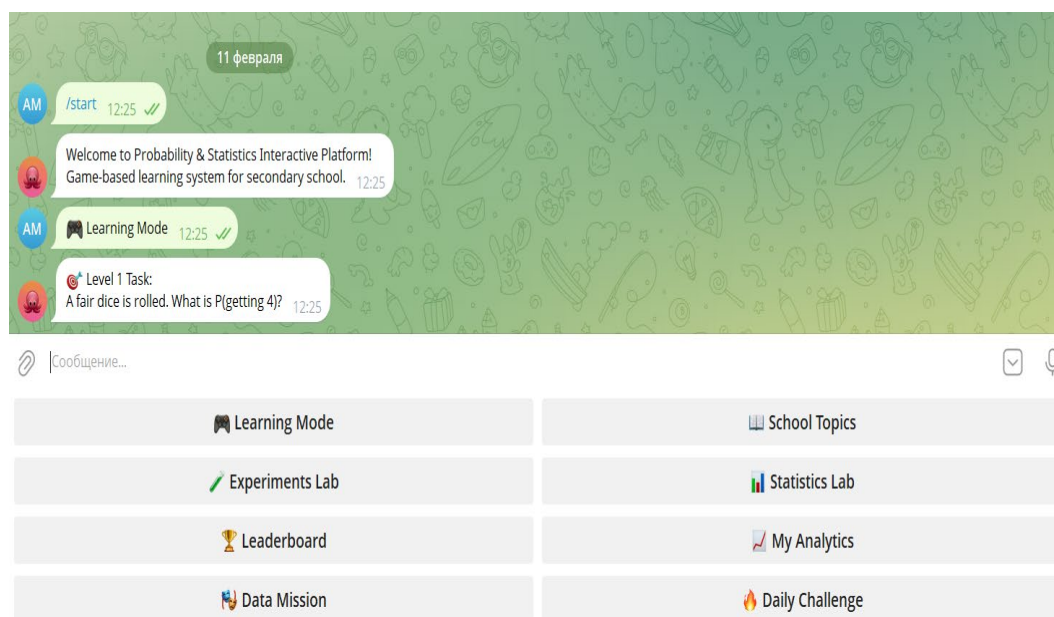


Рисунок 3. – Пример чат-бота

На рисунке 4 приведен пример создания модульной объектно-ориентированной динамической среды обучения с элементами AI-функций.

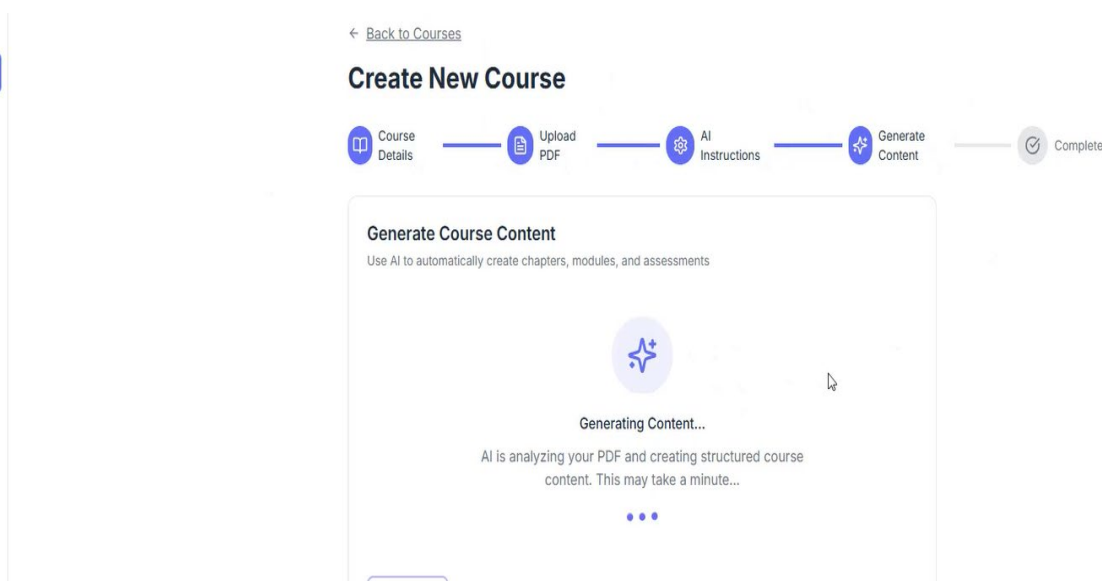


Рисунок 4. – Пример создания модульной объектно-ориентированной динамической среды обучения с элементами AI-функций

Заключение. Проведенное педагогическое наблюдение и анализ опыта работы с китайскими магистрантами в Республике Беларусь позволяют сформулировать следующие основные выводы:

– Культурно-образовательный разрыв между белорусскими и китайскими магистрантами требует методической компенсации. Китайские студенты демонстрируют высокую внутреннюю мотивацию и дисциплину, однако привычная для них модель обучения (директивная, репродуктивная, с минимальной обратной связью) вступает в противоречие с белорусской практикой, ориентированной на критическое мышление, дискуссию и исследовательскую самостоятельность. Без целенаправленной адаптации этот разрыв ведет к закрытости, стрессу и снижению результативности.

– Индивидуальный план работы является ключевым методическим инструментом. Детализированный план с фиксацией сроков сдачи параграфов, глав, материалов конференций и перечня программного обеспечения позволяет эффективно задействовать сильные стороны китайских магистрантов (дисциплинированность, умение структурировать информацию, аккуратность) и одновременно компенсировать их дефицит в самоорганизации при свободном формате работы.

– Формирование публикационной компетенции – прямая задача научного руководителя. В отличие от белорусских магистрантов, уже имеющих к моменту поступления опыт научных публикаций, китайские студенты в массе своей этим навыком не владеют. Следовательно, требуется целенаправленное обучение написанию статей, начиная с малых форм (тезисы конференций) и с обязательной приватной корректировкой.

– Коммуникация должна выстраиваться с учетом принципа «сохранения лица». Публичная критика воспринимается китайскими магистрантами как личное поражение, что блокирует дальнейшее взаимодействие. Методически оправдано: приватный формат замечаний, обязательное предварение критики указанием на успешно выполненные фрагменты работы, использование мессенджеров для оперативного поддерживающего диалога.

– Технологическая направленность тем диссертаций может быть использована как ресурс. Китайские магистранты проявляют устойчивый интерес к разработке чат-ботов, сайтов дистанционного обучения, нейросетевых решений и владеют языком Python. Это позволяет интегрировать их технические навыки в педагогические исследования, повышая как мотивацию, так и практическую значимость выпускаемых работ.

Обучение китайских магистрантов в белорусской магистратуре – это не перенос готовых методических шаблонов, а их обоснованная адаптация. При соблюдении следующих условий: четкая постановка цели, детализированный индивидуальный план, приватная корректировка, формирование публикационных навыков и технологическая гибкость, китайские студенты не только успешно осваивают программу, но и создают полноценные исследовательские и прикладные продукты, востребованные как в Беларуси, так и в Китае.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новикова О.В. Из опыта работы с китайскими студентами // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2010. – № 6. – С. 44–48. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-raboty-s-kitayskimi-studentami> (дата обращения: 18.05.2026).
2. Ямщикова О.А. Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в России: психолого-педагогический аспект // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 89–93.
3. Фалалеева О.Н. Из опыта работы с китайскими студентами // Московский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 168–177. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-raboty-s-kitayskimi-studentami-1> (дата обращения: 18.05.2026).
4. Краснощеков В.В., Сурыгин К.В., Галунова А.И. Математические курсы в гибких адаптационных образовательных программах подготовки иностранных студентов // Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сб. науч.-метод. тр. / отв. ред. А.М. Алексанков. – СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2014. – С. 114–127.
5. Фэн Шисюань. Изучение русского языка китайскими студентами: проблемы, возможности, перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский язык и иностранные языки и методика их преподавания. – 2015. – № 2. – С. 70–74.
6. Гурулева Т.Л. Педагогические технологии интеграции иностранных студентов в образовательное пространство вуза (на примере студентов из КНР) // Высшее образование в России. – 2016. – № 3. – С. 144–153.
7. К вопросу о популяризации образования на русском в мировом образовательном пространстве: опыт реализации подготовительной программы для иностранных граждан и лиц без гражданства в РЭУ им. Г.В. Плеханова / Е.В. Лаврушина, О.О. Болдина, О.А. Быканова и др. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 66–84.
8. Казанцева А.А. Особенности технологии обучения иностранных студентов в условиях реализации нового поколения федеральных государственных стандартов // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горюхина. – 2013. – № 4. – С. 66–69.
9. Распертова С.Ю. Профессиональная ориентация обучения китайскому языку студентов нелингвистических направлений подготовки // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 10. – С. 378–384. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-orientatsiya-obucheniya-kitayskomu-yazyku-studentov-nelingvisticheskikh-napravleniy-podgotovki> (дата обращения: 20.05.2026).
10. Ян Цзин, Хэ Сюйхун. Китайские учебные пособия по обучению русской лексике: преимущества и недостатки их использования в китайской аудитории // Известия ВГПУ. – 2026. – № 1(204). – С. 99–104. – URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/kitayskie-uchebnye-posobiya-po-obucheniyu-russkoy-leksike-preimuschestva-i-nedostatki-ih-ispolzovaniya-v-kitayskoy-auditorii> (дата обращения: 20.05.2026).
11. Васильева С.В., Фан В. Группа психологической поддержки как способ повышения эмоционального благополучия студентов из Китая на этапе адаптации к обучению в российском вузе // Северный регион: наука, образование, культура. – 2026. – № 1. – С. 12–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gruppa-psihologicheskoy-podderzhki-kak-sposob-povysheniya-emotsionalnogo-blagopoluchiya-studentov-iz-kitaya-na-etape-adaptatsii-k> (дата обращения: 20.05.2026).
 12. Чжан Гомяо. Мотивация китайских студентов к обучению в ВУЗах России // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 2-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-kitayskih-studentov-k-obucheniyu-v-vuzah-rossii> (дата обращения: 20.05.2026).
 13. Декина Е.В., Шалагинова К.С., Чжан Цзяцзе. Развитие гибких навыков у российских и китайских студентов // #Ученичество. – 2025. – № 3. – С. 113–120. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-gibkih-navykov-u-rossiyskih-i-kitayskih-studentov> (дата обращения: 20.05.2026).
 14. Ильных С.А. Особенности социальной адаптации иностранных студентов: взгляд китайских и российских студентов // МНИЖ. – 2025. – № 3(153). – С. 1–4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialnoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-vzglyad-kitayskih-i-rossiyskih-studentov> (дата обращения: 20.05.2026).

Поступила 22.05.2026

**FEATURES OF TEACHING PEDAGOGICAL AND MATHEMATICAL SPECIALTIES
TO CHINESE MASTER'S STUDENTS:
PEDAGOGICAL OBSERVATIONS AND METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS**

N. MATELENAK, V. VAKULCHIK, N. STRUNINA
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

The article examines the pedagogical features of teaching Chinese master's students in the English-language master's program of the Republic of Belarus, using pedagogical and mathematical specialties as examples. Based on pedagogical observation, the authors highlight the strengths of the Chinese audience while simultaneously focusing on the difficulties that arise in their education. As methodological solutions, the authors propose the implementation of a detailed individual work plan for master's students with clear deadlines, the use of learner-centered consultations, a private format for editing scientific work and making corrections, as well as the step-by-step development of academic writing skills. Examples of real master's thesis topics of Chinese students and fragments of digital tools developed by them (chatbots, AI elements in LMS) are provided. The authors conclude that with a systematic organization of the educational process and consideration of cultural and communicative characteristics, Chinese master's students are capable of demonstrating high academic results.

Keywords: *Chinese master's students, methodological recommendations, individual plan, high motivation, academic adaptation, teaching mathematical disciplines.*

УДК 372.881.161.1

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-38-42

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «СТРАТЕГИЯ» В СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н.П. ХРЯЩЁВАORCID <https://orcid.org/0009-0005-8128-5478>*(Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Минск;
Белорусский государственный университет, Минск)*

Статья посвящена концептуальному анализу и уточнению базового понятия «стратегия» в контексте формирующейся стратегической лингводидактики русского языка как иностранного (РКИ). Автор констатирует значительную терминологическую вариативность и неоднозначность трактовок данного термина в научной литературе. На основе сравнительно-сопоставительного анализа дефиниций ведущих зарубежных и отечественных исследователей выделены ключевые векторы интерпретации стратегии (как системы, плана действий или процесса) и ее основные характеристики: системность, проблемная ориентированность, изменчивость. В развитие идей С.И. Лебединского предлагается авторское определение стратегии как сформулированного результата комплекса психологических процессов в длительной перспективе, этапов и средств его достижения. Практическим результатом исследования является разработка алгоритма построения стратегической парадигмы формирования грамматической компетенции, проиллюстрированного на примере обучения категории рода имен существительных с учетом когнитивных стилей обучающихся.

Ключевые слова: стратегическая лингводидактика, стратегия, русский язык как иностранный (РКИ), грамматическая компетенция, когнитивные стили.

Введение. В настоящее время стратегическая лингводидактика утверждается в качестве одного из наиболее перспективных и инновационных направлений исследований в области овладения иностранным языком. В связи с чем возникает насущная потребность в фундаментальном теоретическом осмыслении и четком структурировании данного сегмента научного знания [1–4]. Центральным, системообразующим понятием этого формирующегося научного направления логичным образом становится понятие «стратегия», которое, однако, характеризуется значительной терминологической вариативностью и неоднозначностью трактовок. Примечательно, что даже в случаях, когда различные исследователи исходят из сходного базового определения стратегии, на практике они зачастую оперируют различными наборами ее структурных элементов и признаков.

С целью концептуального уточнения и унификации основного термина стратегической лингводидактики обратимся к анализу научно-методической литературы. В трудах представителей как зарубежной, так и отечественной лингводидактики и психолингвистики в разное время использовался и продолжает использоваться широкий спектр терминов: «стратегии», «учебные стратегии», «стратегии изучения языка» (language learning strategies), «стратегии обучения», «стратегии усвоения языка» (language acquisition strategies), «стратегии использования языка». Эта терминология была заимствована из смежных дисциплин, прежде всего из когнитивной психологии и теории коммуникации [5; 6]. На основе изучения значительного массива теоретических источников считаем методологически оправданным и целесообразным разграничить два ключевых понятия: «стратегии изучения языка» (language learning strategies) и «стратегии овладения языком» (language acquisition strategies) несмотря на то, что во многих научных публикациях они объединяются под общим термином «учебные стратегии».

Этимологически слово «стратегия» восходит к древнегреческому «στρατηγία» (stratēgiā) – «искусство командования войсками, ведения войны» или «στρατηγός» (stratēgós) – «главнокомандующий, военачальник», образованному от «στράτος» (stratós) – «войско» и «ἄγω» (ágō) – «вести». Данный термин укоренился в латинском языке в связи со становлением науки о военном искусстве – strategia. В самом общем, междисциплинарном, значении, вне специфического контекста, современная наука рассматривает стратегию как общий план действий, направленный на достижение определенной цели. Иными словами, стратегия понимается как гибкая программа деятельности, которую можно интерпретировать в качестве алгоритма планирования конкретных шагов или системы правил для преодоления возникающих трудностей [7].

В данной статье предпринята попытка операционализации и уточнения дефиниции понятия «стратегия» с точки зрения его практического применения в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Такое уточнение необходимо для создания единой структурной модели, которая могла быть универсально применена к любому изучаемому аспекту языка.

Основная часть. Материалом для исследования стала научная литература по заявленной теме, представленная работами как зарубежных, так и русскоязычных исследователей.

Проведенный анализ научной литературы позволил систематизировать существующие подходы к определению термина «стратегия» и выделить три ключевые вектора его интерпретации: рассмотрение в качестве системы (совокупности действий, операций, техник и механизмов) – позиция, разделяемая Дж. Брунером,

С. Дж. Рубин, Р. Л. Оксфорд, Н. Дж. Андерсоном, М.Н. Вятютневым и др.; понимание как плана действий (Дж. Рубин, Т.Е. Овчинникова, Е.А. Сыса); и трактовка в качестве процесса (А. Д. Коэн, Р. Эллис, А. У. Шамо, С.И. Лебединский).

Для ретроспективного анализа генезиса и трансформации понятия «стратегия» представляется целесообразным изложить позиции авторов в хронологической последовательности. Исторически сложилось так, что зарубежные исследователи сформулировали свои дефиниции раньше русскоязычных коллег, поэтому логично начать с их концепций. В фокус нашего анализа попали работы Дж. Брунера, С. Вайнштейна, Р. Майера, Дж. Рубин, Р. Эллиса, А. Д. Коэна, Р. Л. Оксфорд, Н. Дж. Андерсена и А. У. Шамо.

Одной из первых проанализированных нами дефиниций является определение, предложенное американским психологом и педагогом Дж. Брунером (1956), который охарактеризовал стратегию как «некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам» [8].

В совместной работе С. Вайнштейна и Р. Майера (1986) зафиксирована иная трактовка: «Стратегии – действия и операции, которые используют обучающиеся для оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти, процессов пользования имеющейся информацией» [9].

Дж. Рубин, будучи практикующим преподавателем и ученым, последовательно уточняла понятие стратегии: от интерпретации в качестве «техник и механизмов, используемых учащимися для овладения языком» [10] до более развернутого определения как «любого сочетания операций, шагов, планов, процедур, применяемых студентом для облегчения получения, хранения, извлечения и использования информации» [11].

Р. Эллис в 1985 г. определил стратегии как когнитивный компонент процедурных знаний, который «включает в себя различные мыслительные процедуры, связанные с усвоением и автоматизацией новых знаний и их использованием в сочетании с другими источниками знаний для общения на иностранном языке» [12]. Данная дефиниция также имеет выраженный практико-ориентированный акцент.

А. Д. Коэн в 1987 г. предложил схожее определение, охарактеризовав стратегии как «некоторые мыслительные процессы, которые обучаемые осознанно выбирают, выполняя те или иные учебные задачи» [13]. Позднее (1998) исследователь конкретизировал понятие, интерпретировав учебные стратегии (и стратегии использования языка) как «процессы, которые учащиеся выбирают осознанно и которые могут вести к действию, предпринимаемому им для усиления эффективности изучения либо использования второго или иностранного языка при помощи сохранения, извлечения из памяти и практического приложения информации об этом языке» [14].

Р. Л. Оксфорд описывает учебные стратегии как «особые действия, поведение, шаги или методы, к которым прибегают учащиеся, чтобы добиться прогресса в формировании навыков во втором или иностранном языке» [15].

В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» (2001) стратегия понимается как «любая организованная, целенаправленная и регламентированная линия действий, выбранная индивидом для выполнения задачи, которую он или она ставит перед собой или с которой он или она сталкивается»¹.

Н. Дж. Андерсон (2005) трактует стратегии как «сознательные действия, которые учащиеся предпринимают для улучшения своего изучения языка». А. У. Шамо (2005) описывает стратегии обучения как «процедуры, облегчающие задачу обучения» [14].

Проблематика стратегий получила значительное развитие и в русскоязычной лингводидактике. Наиболее весомый вклад в ее изучение внесли такие ученые, как М.Н. Вятютнев, А.А. Залевская, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, Б.В. Чернякова, Т.И. Овчинникова, Е.А. Сыса, С.И. Лебединский, Н.С. Брем.

Еще в 1978 г. советский лингвист М.Н. Вятютнев провел четкое разграничение двух понятий: стратегия обучения (состав речевых действий, последовательность и дозировка их введения, повторяемость языковых средств, характер упражнений и т.д.) и стратегия усвоения («различные комбинации приемов и способов, которые применяют обучающиеся для решения задач в общении на изучаемом языке»). Им также была объяснена взаимосвязь между этими типами стратегий: «какая бы стратегия обучения ни была предложена учащимся, стратегия усвоения формируется под влиянием переноса фактов родного языка» [16].

Российский психолингвист А.А. Залевская (2000) интерпретирует стратегии как «закономерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности человека» [17].

Признанные специалисты в области РКИ Э.Г. Азимов и А. Н.Щукин (2009) также сформулировали дефиниции обоих типов стратегий. Согласно их подходу, стратегии овладения языком определяются как «комбинации интеллектуальных приемов и усилий, которые применяются учащимися для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и формирования речевых навыков и умений», а стратегия обучения – как «общая концепция обучения, базирующаяся на определенных лингвистических, психологических и дидактических принципах и определяющая подход к обучению»².

¹ Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment / Council of Europe; Council for Cultural Cooperation; Education Comm.; Mod. Lang. Div. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

² Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

Б.В. Чернякова (2009) дополняет понятие стратегии, вводя термин «личностная стратегия изучения иностранного языка», который трактуется как «осознаваемое или неосознаваемое действие учащегося, предпринятое в соответствии с его индивидуально-личностными особенностями, регулирующее его учебную деятельность и направленное на решение конкретной учебной задачи на определенном этапе обучения и на овладение иностранным языком в рамках поставленной цели» [18].

Т.Е. Овчинникова (2013) уточняет данное понятие, определяя личностную стратегию изучения иностранного языка как «основанный на прогнозе общий план действий (программ) студентов, определяющих ближайшую перспективу развития их вторичной языковой личности в процессе овладения иностранным языком» [19].

Е.А. Сыса (2018) понимает стратегию как «систематизированный план и программа действий и операций, осознанно и целенаправленно применяемых для управления обучением с целью улучшения его качества»³.

Ученый С.И. Лебединский в своей монографии (2019 г.) конкретизирует термин стратегия овладения языком, трактуя его как «комплекс глубинных психологических процессов, посредством которых обучаемые аккумулируют новые правила иностранного языка и автоматизируют их в новых ситуациях через переработку воспринимаемого материала путем его структурного упрощения с последующим включением в индивидуальную когнитивную схему инофонов» [1].

По мнению Н.С. Брем (2022), учебные стратегии – это «сознательные, намеренные, выбранные самостоятельно и поддающиеся преподаванию мысли и действия для изучения иностранного языка и культуры»⁴.

Как уже было сказано выше, целью данного исследования является критический обзор существующих трактовок понятия «стратегия», их анализ с помощью сравнительно-сопоставительного метода, а также уточнение этого понятия в контексте стратегической лингводидактики РКИ [18–20].

Проведенный анализ показал, что, несмотря на наличие значительных пересечений, изложенные определения не формируют однозначного представления о содержании понятия «стратегия». Кроме того, в них не всегда фиксируется целевой аспект его использования. На наш взгляд, наиболее точное определение предложил С.И. Лебединский, поскольку оно органично объединяет дефиниции других исследователей и гармонично вписывается в понятийный аппарат лингводидактики РКИ.

Сравнительный анализ различных трактовок позволил нам выделить ключевые характеристики данного термина: системность, пространственно-временная характеристика, проблемная ориентированность, изменимость и потенциальная сознательность.

Оценка мнений вышеперечисленных исследователей демонстрирует, что в некоторых определениях акцент смещается на отдельные психологические процессы, задействованные при овладении языком (действия по восприятию, автоматизации и переработке языковых знаний). Вследствие этого из поля зрения выпадает целеполагающий компонент – стремление к достижению конкретного результата, а именно формированию языковой личности обучающегося, что подразумевает его существование в языковом пространстве через общение, усвоение стереотипов поведения, зафиксированных в языке, значений языковых единиц и смыслов текстов [21].

Проведенное исследование позволяет констатировать, что в понимании стратегии овладения языком сохраняются определенные расхождения и терминологические неточности. Это обуславливает необходимость дальнейшего уточнения термина «стратегия». Развивая идеи С.И. Лебединского, считаем возможным предложить следующее определение с точки зрения лингводидактики: *«стратегия – это сформулированный результат комплекса психологических процессов в длительной перспективе, этапы и средства его достижения»*.

Основным результатом проведенного исследования является разработка алгоритма построения стратегической парадигмы формирования компетенций при овладении русским языком как иностранным. В качестве демонстрации практической реализации данного алгоритма рассматривается построение стратегической парадигмы формирования грамматической компетенции на примере категории рода имен существительных. Выбор данной грамматической темы обусловлен ее фундаментальным характером для русского языка и наличием аналогичной категории в родных языках большинства изучающих РКИ, что создает когнитивную основу для формирования стратегий усвоения.

Методологической основой построения парадигмы выступает тип стратегии усвоения грамматических форм и синтаксических конструкций. Содержательное наполнение парадигмы определяется личностно-ориентированным и компетентностным подходами, а структурная организация – принципами дифференцированного обучения с обязательным учетом когнитивных стилей обучающихся.

В результате анализа классификации стратегий обучения грамматике (по С.И. Лебединскому) установлено, что практическая реализация стратегического подхода требует выделения двух взаимодополняющих категорий

³ Сыса Е.А. Обучение иноязычному чтению с использованием стратегий на основе самостоятельной учебно-познавательной деятельности: технический вуз, немецкий язык: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сыса Елена Александровна; ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет». – Томск, 2018. – 25 с.

⁴ Брем Н.С. Формирование учебно-стратегической компетентности при изучении русского языка как иностранного студентами неязыковых специальностей вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Брем Наталья Сергеевна; Новосибирский государственный технический университет. – М., 2022. – 24 с.

стратегий: общедидактических и частнометодических. К общедидактическим отнесены стратегии, ориентированные на развитие метакогнитивных способностей учащихся. В группу частнометодических стратегий включены: стратегии презентации грамматического материала; стратегии обучения запечатлению и систематизации речевых образцов; стратегии автоматизации грамматических навыков.

Стратегия усвоения грамматических форм и синтаксических конструкций, в свою очередь, включает следующие виды, коррелирующие с этапами овладения грамматикой: стратегия первичного анализа грамматического явления; сравнительно-сопоставительные стратегии; стратегии выработки алгоритма усвоения грамматического явления; стратегии упрощения посредством переноса; стратегии упрощения посредством сверхгенерализации; корректирующие стратегии; стратегии кодирования; репродуктивные стратегии.

Ключевыми условиями успешной реализации стратегической парадигмы формирования грамматической компетенции определены: учет типа стратегии (усвоения грамматических форм и синтаксических конструкций); четкое определение содержания обучения (грамматическая категория рода именных частей речи на уровне минимальной коммуникативной достаточности (УМКД)); соблюдение структуры парадигмы (сочетание общедидактических и частнометодических стратегий); последовательная реализация этапов овладения грамматикой; систематический учет когнитивных стилей обучающихся на всех этапах.

Алгоритм построения парадигмы включает следующие компоненты: субъекты обучения (иностранцы обучающиеся курсов РКИ); цель – формирование грамматической компетенции (категория рода имен существительных) на уровне УМКД; этапы реализации (презентация материала, запечатление и систематизация речевых образцов, автоматизация навыков); методический инструментарий: диагностика когнитивных стилей и подбор соответствующих средств обучения.

Практическая апробация предложенного подхода продемонстрировала его эффективность. Например, на этапе презентации грамматического материала для обучающихся с полезависимым когнитивным стилем оптимально использование разнообразных наглядных пособий с последовательным предъявлением одушевленных существительных мужского и женского рода с последующим переходом к неодушевленным существительным и словам среднего рода. Для полезависимых обучающихся более эффективны схемы с акцентом на формальные признаки (окончания слов различных родов).

Заключение. Проведенное исследование позволило достичь поставленной цели – осуществить критический анализ и уточнение понятия «стратегия» в контексте стратегической лингводидактики РКИ. В результате был систематизирован терминологический аппарат и выделены ключевые характеристики данного понятия: системность, проблемная ориентированность, изменяемость и потенциальная сознательность.

Развивая идеи С.И. Лебединского, было предложено авторское определение стратегии как сформулированного результата комплекса психологических процессов в длительной перспективе, этапов и средств его достижения. Это определение органично интегрируется в понятийный аппарат лингводидактики РКИ и позволяет преодолеть терминологическую неоднозначность, существующую в научной литературе.

Основным практическим результатом исследования стала разработка стратегической парадигмы формирования грамматической компетенции, представляющей собой целостную систему с фокусом на обучающегося и его индивидуальные когнитивные характеристики. Предложенный алгоритм построения парадигмы, включающий учет типа стратегии, содержания обучения, структуры парадигмы, этапов овладения грамматикой и когнитивных стилей обучающихся, создает теоретическую основу для эффективного формирования языковых компетенций.

На примере обучения категории рода имен существительных продемонстрирована практическая реализация парадигмы, показывающая возможность дифференциации методических подходов в зависимости от когнитивных стилей учащихся.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении и систематизации понятия «стратегия», а также в обосновании стратегической парадигмы как эффективного инструмента лингводидактики. Практическая ценность состоит в разработке адаптируемой модели, которая может быть применена для создания аналогичных парадигм в других аспектах языковой системы и успешно реализована в практике преподавания РКИ.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке конкретных методических решений для различных типов стратегий и в экспериментальной апробации предложенной парадигмы в реальном учебном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лебединский С.И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения. – Минск: БГУ, 2019. – 423 с. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/237581> (дата обращения: 12.02.2025).
2. Аннаева Э.Т., Худайберенова Г.А., Шаджигова М.Т. Улучшение обучения иностранному языку: эффективные стратегии и методы обучения // Инновационная наука. – 2024. – № 5-1. – С. 150–152.
3. Кенесова Ж.Б. Стратегии успешного обучения // NOVAINFO.RU. – 2023. – № 138. – С. 96.
4. Ковалёв Н.С., Сатдарова М.А. Эффективные педагогические стратегии обучения русскому языку студентов // Инновационная наука. – 2024. – № 3-2. – С. 152–153. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-pedagogicheskie-strategii-obucheniya-russkomu-yazyku-studentov> (дата обращения: 11.04.2025).

5. Шифрон-Борейко И. Генезис исследовательских подходов к изучению стратегий овладения иностранными языками в рамках стратегической психолингвистики и лингводидактики // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2022. – № 7. – С. 30–34. – URL: <https://journals.psu.by/pedagogical/article/view/1433> (дата обращения: 22.08.2022).
6. Рубцова А.В., Троцюк С.Н. Развитие современной методики обучения русскому языку как иностранному: подходы, технологии // Семнадцатая годичная научная конференция: сб. науч. ст. / Ереван (04–08 дек. 2023 г.). – Ереван: Рос.-Армян. (Славян.) ун-т, 2024. – С. 539–551. DOI 10.24412/cl-37234-2024-1-539-551
7. Давер М.В. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 1–16. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2009_n3/Daver (дата обращения: 18.02.2022).
8. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
9. Weinstein C. F., Mayer R. F. The Teaching of Learning Strategies // Handbook of research on Teaching / ed. M. C. Wittrock. – 3rd ed. – Macmillan, N.Y., 1986. – P. 315–327.
10. Rubin J. What the “good language learner” can teach us // TESOL Quart. – 1975. – Vol. 9, Iss. 1. – P. 41–51.
11. Rubin J. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology // Learner strategies in language learning / ed.: A. Wenden, J. Rubin. – Englewood Cliffs, 1987. – P. 15–30.
12. Ellis R. Understanding second language acquisition. – Oxford: Oxford University Press, 1985. – 327 p.
13. Cohen A. D. Using verbal reports in research on language learning // Introspection in second language research / ed.: C. Faerch, G. Kasper. – Clevedon, 1987. – P. 82–95.
14. Гасс С. М., Бени Дж., Плонски Л. Усвоение второго языка. Вводный курс. – СПб.: Златоуст, 2022. – 800 с.
15. Oxford R. L. Language learning strategies: What every teacher should know. – Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999. – 342 p.
16. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного: Методические основы. – М.: Рус. яз., 1984. – 144 с.
17. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учеб. для вузов по филол. специальностям. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2000. – 382 с.
18. Черенкова Б.В. Индивидуальный стиль деятельности и когнитивные стратегии изучения иностранного языка // Известия ВГПУ. – 2009. – № 01(35) – С. 160–163. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-stil-deyatelnosti-i-kognitivnye-strategii-izucheniya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 18.02.2022).
19. Овчинникова Т.Е. Личностные стратегии изучения иностранного языка студентов университета в коммуникативном аспекте // Филологические чтения: Междунар. науч.-практ. конф. / Оренбург (27–29 нояб. 2013 г.). – Оренбург: ООО ИПК Университет, 2013. – С. 368–373.
20. Занин Д.С., Шумилова Н.В. Стратегии самостоятельного обучения в зависимости от особенностей личностного целеполагания обучающегося // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 7–18. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/07PSMN123.pdf> (дата обращения: 04.01.2025).
21. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

Поступила 28.12.2025

TOWARDS THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF “STRATEGY” IN STRATEGIC LINGUODIDACTICS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

N. KHRASHCHOVA

(Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk;
Belarusian State University, Minsk)

The article focuses on the conceptual analysis and clarification of the basic notion of "strategy" within the emerging strategic linguodidactics of Russian as a foreign language. The author highlights the significant terminological variability and ambiguity in the interpretation of this term in scholarly literature. Through a comparative analysis of definitions proposed by leading international and Russian researchers, the key vectors of interpreting strategy (as a system, action plan, or process) and its main characteristics are identified: systematicity, problem orientation, and adaptability. Developing the ideas of S. I. Lebedinsky, an author's definition of strategy is proposed as a formulated result of a complex of psychological processes in a long-term perspective, including the stages and means of its achievement. The practical outcome of the study is the development of an algorithm for constructing a strategic paradigm for forming grammatical competence, demonstrated through the example of teaching the grammatical category of noun gender, taking into account learners' cognitive styles.

Keywords: *strategic linguodidactics, strategy, Russian as a foreign language (RFL), grammatical competence, cognitive styles.*

УДК 37.011

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-43-51

**SYSTEMATIZING CIVIC PATRIOTISM EDUCATION
IN BELARUSIAN HIGHER EDUCATION:
CURRICULUM UNIFORMITY, INSTITUTIONAL PRACTICES AND A TRIPARTITE METHODOLOGY**

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

The purpose of the article is to examine the system of civic patriotism education in Belarusian higher education through three interconnected dimensions: curriculum framework, institutional implementation, and underlying methodology. Drawing on document analysis of national regulations and comparative study of 13 representative institutions – including top-tier, specialized, regional, and military universities – the article identifies a vertically integrated and nationally standardized model. A questionnaire survey of 78 students from three universities supplements the analysis. The findings reveal that civic patriotism education is organized through a tripartite methodology comprising a value-oriented approach centred on historical memory and state ideology, an activity-based approach realized through volunteer service, museum pedagogy, and BRSM-led initiatives, and a hierarchical cultivation approach progressing from undergraduate cognitive formation to graduate-level professional responsibility. Survey results indicate that 82% of students report improved attitudes toward Belarus, and 87.2% support mandatory patriotic education. The article concludes that the Belarusian model combines curricular uniformity with institutional adaptation, offering potential reference value for other states seeking to integrate civic values into higher education.

Keywords: civic patriotism education, higher education, Belarus, curriculum standardization, institutional practices, patriotic education, civic identity.

Introduction. In contemporary state education systems, patriotism education is often presented as a strategic means of shaping civic identity, social cohesion, and political loyalty among younger generations [1; 2]. In the Belarusian case, this orientation is especially explicit: patriotism education is understood as requiring correct state guidance and broad social participation, particularly in relation to youth. At the same time, Belarus represents a distinctive post-Soviet case because it has preserved a highly centralized and continuous model of civic-patriotic education, in which the Ministry of Education formulates and coordinates nationally consistent curricular requirements across higher education institutions [2].

Sources show that civic patriotism education in Belarusian universities is not limited to isolated ideological courses, but is embedded in a systematic framework combining compulsory subjects, auxiliary cultural content, military training, university orientation modules, extracurricular practice, and postgraduate methodological preparation. This framework extends across the full higher education cycle and is implemented through state planning, university administrative structures, the Belarusian Republican Youth Union, military departments, museums, veterans' organizations, and other social actors. Such continuity makes Belarus an important case for examining how patriotic education functions not only as policy discourse but also as an organized educational system.

However, analysed sources also indicate a clear gap in the field [3; 4]. English-language discussion of Belarusian patriotism education remains limited, especially with regard to the concrete operational mechanisms of university-level implementation. Existing attention tends to emphasize policy goals and ideological intention, whereas the more practical dimensions of the system – such as curriculum structure, institutional variation, concrete educational activities, and the synthesis of an overarching methodology – have received much less focused treatment.

This article addresses that gap by examining civic patriotism education in Belarusian higher education through three interconnected dimensions: curriculum framework, institutional practice, and comprehensive methodology. Drawing on evidence from 13 representative institutions, including a top-tier national university, specialized institutions, regional state universities, and a military academy, the study explores how a nationally standardized educational agenda is translated into differentiated institutional forms. In this way, the article aims to clarify the internal logic and operational pathways of civic patriotism education in Belarusian universities.

Main part. This study employs a qualitative-comparative research design combined with a limited empirical survey component to examine civic patriotism education in Belarusian higher education through three analytical dimensions: curriculum structure, institutional implementation, and underlying methodology. The qualitative part is based on document analysis of national educational regulations, curricular descriptions, and publicly available materials from 13 representative higher education institutions, including a flagship national university, specialized universities, regional universities, and a military academy, followed by comparative and typological analysis to identify common patterns and institutional variations in the organization of patriotic education. In addition, the article uses analytical synthesis to reconstruct the tripartite methodology of the Belarusian model as value-oriented, activity-based, and hierarchical. To supplement the institutional analysis with direct student-level evidence, a questionnaire survey of 78 students from three Belarusian universities was incorporated, and the responses were interpreted descriptively to assess participation, attitudes, and perceived effectiveness of different educational formats; at the same time, the study recognizes the limits of this empirical component, including modest sample size, self-report bias, and restricted generalizability.

Accordingly, the study is guided by three research questions. First, what is the formal curriculum structure for civic patriotism education in Belarusian higher education institutions? Second, how do different types of institutions – top-tier, specialized, regional, and military – implement these requirements in educational practice? Third, what underlying methodology unifies these diverse curricular and extracurricular activities into a coherent model of civic patriotism education?

I. The Uniform Curriculum Framework for Civic Patriotism Education.

National Standardization. A central feature of civic patriotism education in Belarusian higher education is its strong degree of national standardization [2]. Curricula are formulated and implemented under the authority of the Ministry of Education of Belarus, which ensures a high level of consistency across institutions. As a result, patriotism education is not treated as an optional or locally defined activity, but as a structured part of the national higher education system.

The curriculum framework spans the full higher education cycle and is organized by academic stage. At the undergraduate and college level, it combines core compulsory courses with auxiliary and integrated modules; at the Master's and Ph.D. levels, it continues through methodology- and pedagogy-oriented subjects. This arrangement demonstrates that civic patriotism education is designed as a vertically integrated curriculum linking foundational knowledge, civic formation, and professional transmission of values.

Undergraduate Core Compulsory Courses. At the undergraduate level, the curriculum is built around a set of compulsory courses that establish the main historical, ideological, linguistic, and defense-related dimensions of patriotism education. Together, these subjects construct patriotism as a multidimensional disposition grounded in historical knowledge, political identification, cultural belonging, and civic responsibility.

History of Belarusian Statehood is a 3-credit course with a total workload of 108 hours. It is interdisciplinary and practice-oriented, focusing on the historical development of Belarusian statehood, state institutions, and the evolution of the country in relation to both internal and global processes. Offered nationwide since 2022, it provides first-year students with a standardized historical narrative of Belarusian sovereignty and state legitimacy.

Foundations of the Ideology of the Belarusian State usually carries 2 credits and 72 hours. The course examines the political system of Belarus, its social values, and national development strategies, while also addressing the historical and legal roots of state ideology. Its main function is to promote recognition of the state's institutional structure and official developmental path.

The Great Patriotic War of the Soviet People is also standardized at 2 credits and 72 hours. It follows a four-phase structure covering the beginning of the war, occupation and resistance, liberation of Belarus, and the victory's historical significance. The course emphasizes historical truth, the memory of wartime suffering and victory, and, since 2023, includes the module "Genocide of the Belarusian People" as an important assessed component.

Belarusian Language: Professional Lexicon expands patriotic education into the field of language and professional communication. Usually worth 2 credits, it develops students' capacity to use Belarusian terminology in professional settings such as law, economics, medicine, and engineering. Its civic-patriotic significance lies in strengthening cultural identity and confidence through the use of native-language terminology.

Military Training forms the defense-oriented component of the curriculum. Depending on the training level, it usually accounts for 2–4 credits and includes both a general module and specialized reserve officer or sergeant programmes. Made mandatory from 2024, it links patriotism directly with national defense awareness, discipline, and preparedness to serve the state.

Taken together, these compulsory subjects create a coherent curricular core. History provides the narrative of national continuity, ideology defines the normative framework, war history consolidates collective memory, language supports cultural identification, and military training gives patriotism a practical defense dimension.

Auxiliary and Elective Courses. In addition to compulsory subjects, the curriculum includes auxiliary and elective elements that reinforce patriotic education through culture, citizenship, and institutional socialization. These courses are important because they broaden patriotic formation beyond direct ideological instruction.

Introduction to Belarusian Culture, typically worth 2 credits, addresses folk traditions, national symbols, ethnic language, historical memory, and cultural heritage. Through these topics, it promotes recognition of Belarus as both a political community and a cultural nation.

Civic Education is generally taught as a module within political science or related disciplines rather than as a universal standalone course. Usually carrying 2 credits, it focuses on citizenship, rights and obligations, political institutions, electoral participation, civil society, legal literacy, and patriotism. Its function is to provide the legal and civic foundation of patriotic education by linking loyalty to the state with informed civic membership.

University General Education serves as an orientation framework for freshmen, including international students. Usually worth 1–2 credits, it introduces students to university traditions, academic regulations, and institutional life while incorporating patriotic themes through lectures and visits to museums and libraries. In this way, patriotic awareness is embedded in the earliest stage of university adaptation.

Graduate-Level Courses. At the graduate level, the curriculum shifts from foundational identity formation toward methodological, ethical, and pedagogical application. Patriotism is no longer addressed primarily through historical or ideological introduction, but through advanced professional preparation.

Philosophy and Methodology of Science is a compulsory Master's-level course carrying 3 credits and 108 hours. It addresses research methodology, philosophy of science, and the social character of scientific knowledge, while also guiding students to balance national interests with social responsibility in academic work. In this way, patriotic orientation is incorporated into research ethics and scholarly practice.

Pedagogy and Psychology of Higher Education, also worth 3 credits, prepares future university teachers through training in instructional design, educational assessment, student psychology, and teacher–student interaction. Its broader purpose is to equip future educators to transmit national values and patriotic spirit through higher education teaching.

As we can see, the curriculum framework reveals a progressive and internally coherent structure of civic patriotism education. Lower-year courses focus on the historical, cultural, and ideological foundations of patriotism, while upper-year and graduate-level courses increasingly emphasize responsibility, practice, professional ethics, and pedagogical transmission.

Thus, the Belarusian model is developmental rather than simply cumulative. It first addresses the question of what patriotism is, and then moves toward how patriotism should be practiced in civic life, professional activity, research, and teaching. This progression helps integrate patriotic education into the full trajectory of higher education rather than limiting it to isolated courses or symbolic events.

II. Institutional Implementation: A Comparative Analysis of 13 Higher Education Institutions. The implementation of civic patriotism education in Belarusian higher education is not confined to formal curricula. Across the 13 institutions examined, patriotic education appears as a diversified practical system that combines classroom instruction with museum pedagogy, historical memory work, volunteer activity, military-patriotic training, and institutionally organized public events. This practical dimension is supported by university ideological and educational structures, including vice-rectors for educational work, student tutors, and specialized departments responsible for planning, organizing, and monitoring patriotic education activities. As a result, implementation varies by institutional profile, but remains embedded in a shared state-guided framework.

Typology of Institutions. The 13 institutions fall into four broad categories. The first is the top-tier national university category, represented by Belarusian State University (BSU), which functions as the country's leading public university and research centre. The second includes six specialized higher education institutions: the pedagogical university BSPU, the technical university BNTU, the economic university BSEU, the informatics and radioelectronics university BSUIR, the foreign languages university BSUFL, and the Belarusian State Academy of Music (BGAM). The third group consists of five representative regional comprehensive universities outside the capital: GrSU in Grodno, BrSU in Brest, GSU in Gomel, VSU in Vitebsk, and MSU in Mogilev. The fourth category is the military education institution, represented by the Military Academy of Belarus (VARB), which provides a distinct model in which patriotic education is inseparable from professional military formation.

This typology is analytically useful because it shows that patriotic education in Belarus is not implemented through a single institutional model. Instead, a common state framework is adapted to different academic missions, regional settings, and professional orientations. Top-tier, specialized, regional, and military institutions all participate in the same broad educational agenda, but they operationalize it through different activities, symbols, and organizational formats.

BSU as a Benchmark Model. BSU occupies a benchmark position within this system. As the country's most prestigious university, it operates within the 2022–2025 National Plan for Civic Education and is presented as a model of standardized and universalized patriotic education. Its activities illustrate how general civic patriotism education is translated into a broad institutional culture rather than limited to isolated commemorative events.

Among the most visible activities are regular field trips to sites of historical memory, including Brest Fortress, the Khatyn Memorial, and the Museum of the Great Patriotic War. These visits connect students to nationally significant narratives of wartime suffering, resistance, and state continuity. BSU also preserves the Soviet-era tradition of student service teams and construction brigades, in which students participate in construction, agricultural, or environmental projects during summer breaks and interpret such labour as a contribution to national development. In addition, the sports-patriotic initiative “For Beloved Belarus!” links patriotic feeling with public celebration, especially on Victory Day and Independence Day. The university also runs “Hello, Belarus!” for international students, combining visits to industrial enterprises, national cuisine experiences, and farm-based cultural activities, thereby extending patriotic socialization even to students from abroad. Taken together, these practices explain why BSU is presented as a benchmark model for patriotic general education.

Specialized Institutions. The specialized institutions adapt patriotic education to their professional profiles while remaining within the same national framework. At Belarusian State Pedagogical University (BSPU), patriotic education is closely linked to teacher formation and cultural transmission. Two especially notable examples are the international choir festival “Songs Tempered by War,” which developed from a republican into an international event, and the project “Through Art – Towards the Culture of Future Teachers,” which combines theatre attendance, educational tours, and encounters with cultural figures in order to strengthen the patriotic and cultural literacy of future teachers.

At Belarusian National Technical University (BNTU), patriotic education is mediated through digital archives, technological memory work, and volunteer action. The university has developed projects such as “Belarusian Partisans,” “Villages Destroyed by Fire During the Great Patriotic War,” and “Official Heraldic Symbols of the Republic of Belarus,”

and has also compiled the electronic “Book of Memory”. Its volunteer team “Light of Memory” and the broader “Memory in Our Hearts” project demonstrate how technical and digital competencies are integrated with historical remembrance and commemorative practice.

At BSUIR, the emphasis falls on virtual learning environments, digital preservation, and inter-institutional cooperation. The university uses virtual tours and digital educational projects to communicate historical knowledge and national memory in technologically mediated forms. It also participates in cross-institutional anthologies documenting the legacy of the Great Patriotic War and combines these activities with volunteer programs, including those organized through BRSM.

BSUFL offers a different adaptation rooted in multilingual communication and translation. It has supported multilingual versions of the interactive map project “Dedicated to Our Motherland: My Homeland in Figures and History” and has also organized patriotic song festivals and military history exhibitions. In this case, patriotic education is linked to language mediation and international cultural representation rather than primarily to domestic historical instruction.

At the Belarusian State Academy of Music, patriotic education is embedded in student autonomy programmes, recurring civic-information events, and music-related public communication. The academy organizes Information Days, participates in major national holidays, and publishes the online monthly “Belarusian Musicians,” while also coordinating visits to museums and heritage sites. Here, the professional language of music and cultural performance becomes the medium through which patriotic themes are reproduced.

Regional Universities. The regional universities demonstrate how patriotic education is adapted to local history and regional institutional resources [5]. At YKSUG, the Patriotic Education Centre serves as an organizing hub for projects such as “Roads to Victory” and “Living History,” alongside other civic-patriotic programmes that mobilize regional historical identity and coordinated thematic activity. This model shows a strong emphasis on institutional coordination and the use of local heritage as a pedagogical resource.

BrSU relies heavily on dialogue platforms and socially visible events. Its activities include discussions with public figures and lawmakers, meetings with veterans, volunteer service days, public celebrations, and patriotic song competitions, all of which are intended to strengthen students’ sense of national identity and belonging. Compared with more specialized universities, BrSU’s approach appears more explicitly community-oriented and event-based.

GSU combines historical documentation with social responsibility. Its patriotic work includes oral history documentation of veterans, archival cooperation, student teams, welfare initiatives, and forums that connect historical education with civic participation. VSU likewise emphasizes memory and historical identity, especially through its digital archive of World War II witnesses and the educational initiative devoted to the life story of P. M. Masherov. At MSU, patriotic education is expressed through “Path of Glory” field trips, “Power of Law” competitions, exhibitions, and thematic activities that connect local historical characteristics with civic and legal consciousness. Across these regional institutions, local memory and place-based identity function as major vehicles of patriotic education.

Military Academy of Belarus. The Military Academy of Belarus (VARB) represents the most intensive and specialized form of patriotic education within the sample. It consists of seven academies covering the principal branches of the armed forces and security system, including combined arms, communications and automation, air defense, military intelligence, aviation, internal defense forces, and missile and artillery specializations. In this setting, patriotism is not an additional educational theme but an organizing principle of everyday military training and officer formation.

The academy’s training model integrates patriotic education into daily teaching, physical conditioning, and military preparation. It is also notable for its international role: since its establishment, the institution has trained military specialists not only for Belarus but also for countries in Europe, Asia, and Africa. At the same time, VARB collaborates with civilian universities in military-themed exchanges, thereby linking specialized military education with broader patriotic initiatives across the higher education sector. This makes the academy both a distinct institution and part of a larger national educational network.

Cross-Institutional Patterns. Despite important institutional differences, several common patterns recur across the 13 HEIs. First, museums of military and labour glory appear as a shared infrastructural feature of major institutions and function as important pedagogical spaces for patriotic education. Students are regularly taken to such museums, where exhibitions on war, labour, and national development provide material forms of historical and civic instruction.

Second, BRSM branches operate across all higher education institutions and serve as a major organizational bridge between the state, universities, and students. Through BRSM, students participate in projects such as “Memory Watch,” volunteer movements for maintaining war memorials, and student construction brigades linked to public service and national development. Third, statutory holidays and commemorative dates – including Victory Day, Independence Day, and Constitution Day – serve as recurring platforms for serialized patriotic activities, giving the system a cyclical and ceremonial rhythm. These common patterns suggest that institutional diversity in Belarusian higher education operates within a stable nationwide repertoire of patriotic education practices.

III. The Tripartite Methodology of Civic Patriotism Education. The civic patriotism education system in Belarusian higher education can be understood as a tripartite methodology composed of a value-oriented approach, an activity-based approach, and a hierarchical cultivation approach [3]. These three dimensions do not operate separately; rather, they form an internally connected model through which patriotic knowledge, emotional identification, and social practice

are progressively integrated. In this sense, the methodology of civic patriotism education is not limited to curriculum design alone, but extends to institutional practice, organizational mediation, and the full educational trajectory of students.

Value-Oriented Approach. The first dimension is a value-oriented approach centred on the transmission of national historical memory and state ideology. Within this framework, patriotic education is designed not simply to provide factual information about the nation, but to shape students' recognition of the legitimacy of the Belarusian state, its historical development, and its normative value system. Historical cognition is therefore treated as the necessary foundation for ideological identification.

The main curricular carrier of this approach is the course *Foundations of the Ideology of the Belarusian State*, which introduces students to the political system, social values, and development strategies of Belarus, as well as to the historical and legal roots of state ideology. Yet this value-oriented logic is reinforced by other courses as well, especially *History of Belarusian Statehood* and *The Great Patriotic War of the Soviet People*, both of which connect national history with state continuity, collective memory, and the defense of historical truth. The outcome of this approach is a movement from knowledge of the national past toward ideological identity in the present. Patriotism, in other words, is framed not only as emotional attachment to the homeland, but also as value-based recognition of the state's institutional and historical legitimacy.

Activity-Based Approach. The second dimension is an activity-based approach grounded in the principle of learning through practice. The source material shows that civic patriotism education in Belarusian higher education is not confined to classroom teaching, but is implemented through a diversified practical system involving university ideological departments, BRSM structures, military units, museums, and other social organizations. This means that patriotic education is expected to move beyond discourse and become embedded in repeated forms of organized participation.

Its practical forms include volunteer service, the maintenance and restoration of monuments, military-patriotic games, memorial events, museum visits, and socially useful labour such as student construction brigades. In many institutions, students participate in commemorative campaigns related to the Great Patriotic War, care for veterans, engage in public welfare projects, and take part in national or local initiatives linked to social responsibility. Through these forms, patriotism is transferred from a curricular concept into a lived institutional experience. The intended outcome is the internalization of patriotic values through action, so that what is introduced in the classroom is reproduced in society through collective practice.

Hierarchical Cultivation Approach. The third dimension is a hierarchical cultivation approach, meaning that patriotic education is organized progressively across different academic stages. At the undergraduate level, the emphasis is primarily cognitive: students are introduced to the historical, cultural, ideological, and military foundations of patriotism through courses such as *History of Belarusian Statehood* and *The Great Patriotic War of the Soviet People*. These courses address the basic question of what patriotism is by providing a structured understanding of national development, historical suffering, victory, and state identity.

At the graduate level, the focus shifts from cognition to responsibility and application. Courses such as *Philosophy and Methodology of Science* and *Pedagogy and Psychology of Higher Education* aim to connect patriotic values with research ethics, professional conduct, and the future transmission of national values through teaching. In this way, the system moves from the formation of patriotic consciousness to the cultivation of patriotic responsibility. The major outcome of this hierarchical design is whole-process education that avoids a disconnect between early ideological learning and later professional practice. Patriotism is therefore cultivated as a developmental process rather than as a one-time instructional intervention.

Integration Mechanism. These three methodological dimensions are held together by an integration mechanism that links state direction, university implementation, youth organization mediation, and participation by military and social institutions. The source material indicates that patriotic education operates within national planning frameworks, including multi-year state plans for civic education, while universities are responsible for annual implementation through specialized administrative and ideological structures. BRSM serves as a bridge connecting state goals, university organizations, and student participation, while military departments, museums, and social organizations broaden the field of implementation.

This mechanism also integrates multiple educational forms into one coherent system. Classroom teaching is combined with museum pedagogy, military training, historical memorial work, volunteer action, and both online and offline activities. As a result, civic patriotism education in Belarusian higher education functions as a coordinated whole rather than as a set of isolated courses or commemorative events. Its tripartite methodology lies precisely in this combination of value transmission, practical participation, and stage-based cultivation within a unified state-guided institutional framework.

IV. Discussion. The Belarusian model of civic patriotism education in higher education is characterized by a combination of centralized curricular design and diversified institutional implementation. Its significance lies not only in the presence of compulsory patriotic content, but in the way patriotic education is distributed across curriculum, extracurricular practice, commemorative culture, and institutional organization. The model therefore appears as a coordinated educational system rather than a set of isolated ideological measures.

Key Characteristics of the Belarusian Model. A first defining characteristic is *uniformity without rigidity*. The core curriculum is nationally standardized through compulsory courses formulated by the Ministry of Education, which gives the system a common ideological and historical foundation across higher education institutions. At the same time, universities retain room to develop distinctive projects shaped by their institutional profile: BNTU emphasizes digital archives and technological forms of memory work, BSUFL develops multilingual interactive maps and cross-cultural patriotic communication, and BGAM embeds patriotic themes in music-based and cultural formats. This suggests that standardization in the Belarusian case does not eliminate institutional variation, but structures it within a shared national framework.

A second characteristic is *the importance of ceremony and periodicity*. The source material shows that patriotic education is repeatedly activated through statutory holidays and commemorative dates such as Victory Day, Independence Day, Constitution Day, and other nationally significant occasions. These recurring events give patriotic education a ritualized rhythm, allowing values to be reproduced not only through formal instruction but through public repetition, symbolic participation, and calendar-based collective memory. In this respect, patriotic education is sustained through cyclical reaffirmation as much as through classroom learning.

A third characteristic is *social collaboration*. Patriotic education in the examined institutions is not implemented by universities alone, but through the participation of BRSM, military departments, museums, veterans, and other social organizations. These actors function not merely as logistical supporters but as co-educators who help translate state priorities into practical forms of student engagement, including memorial work, volunteer service, construction brigades, and military-patriotic activities. The educational process is therefore socially extended beyond the classroom and beyond the university as a single institution.

A fourth notable feature is *the inclusion of international students*. Programs such as “Hello, Belarus!” at BSU indicate that patriotic education is not reserved only for citizens, but may also be directed toward foreign students through cultural visits, industrial excursions, and guided encounters with national traditions and achievements. In this sense, patriotic education also has a soft-power dimension, presenting the Belarusian state and society in a favourable and coherent narrative to non-citizen participants.

Comparison with Theoretical Frameworks. From a theoretical perspective, the Belarusian model appears designed to avoid what the source text describes as fragmented education. Rather than isolating patriotism in one ideological course or in ceremonial events alone, the system connects patriotic formation with professional identity and practice across fields. Future teachers at BSPU are shaped through artistic and cultural projects linked to their educational mission, while students in technical institutions such as BNTU encounter patriotic education through digital heritage work, archival projects, and socially engaged volunteer initiatives. This integration helps explain why patriotic education is presented as a continuous process extending into academic ethics, labour, and professional aspiration.

In broader conceptual terms, the Belarusian approach appears closer to a Durkheimian model of moral education than to Western liberal civic education. The state functions as the organizing moral centre of the educational process, and patriotic education aims to cultivate shared values, collective memory, and a sense of obligation to the national community. Civic formation here is less focused on pluralist deliberation or individual political autonomy than on social cohesion, historical continuity, and alignment with state-defined moral and civic norms. The institutional prominence of common rituals, standardized ideology courses, and coordinated social participation reinforces this interpretation.

V. Survey Results. To provide direct evidence about internal implementation quality, student reception, or the actual effectiveness of patriotic education outcomes, we collected empirical data, so the analysis is strong enough not only in describing formal structures and visible practices but also in evaluating educational impact.

Based on questionnaire responses of 78 final-year-student respondents from three randomly chosen Belarusian universities (BSU, BNTU, YKSUG), we prepared a summary table showing the survey results below.

Table. – Summary Table of Survey Results

№	Questions	Response Options (Scales)	Count (n)	Percentage (%)
1	2	3	4	5
1	Attended compulsory course <i>History of Belarusian Statehood</i>	Yes	78	100
		No	0	0
2	Number of museum/memorial excursions in the last year	0	4	5,1
		1–2	18	23,1
		3–5	42	53,8
		>5	14	18,0
3	Participated in BRSM activities	Yes, actively	31	39,7
		Yes, occasionally	40	51,3
		No	7	9,0

End of table

1	2	3	4	5
4	Change in attitude toward Belarus after courses/activities (5-point scale)	1 (strongly worsened)	0	0
		2	2	2,6
		3 (neutral)	12	15,4
		4	38	48,7
		5 (strongly improved)	26	33,3
5	Most effective format for patriotic education	Lectures	6	7,7
		Excursions	28	35,9
		Military training	10	12,8
		Volunteering	22	28,2
		Concerts	8	10,3
		Nothing	4	5,1
6	Should patriotic education be mandatory?	Yes	68	87,2
		No	4	5,1
		Difficult to say	6	7,7

Next, we will present an analysis and interpretation of the results for each questionnaire question.

Full Course Attendance (Q1). 100% of respondents attended the compulsory course *History of Belarusian Statehood*. This demonstrates complete institutional compliance and the successful nationwide implementation of the curriculum introduced in 2022. All sampled students have received the foundational historical knowledge that the Belarusian higher education system considers essential for civic identity formation. The absence of non-attendance (0%) confirms the effectiveness of the Ministry of Education's standardization policy.

High Engagement with Cultural Heritage (Q2). 71,8% of students visited 3 or more museums/memorials in the past year; only 5,1% visited none. This indicates that experiential learning is actively embraced. The high frequency of excursions (over 50% visited 3–5 sites) validates the emphasis on museum pedagogy and historical memorial work described above. Students are not merely learning patriotism from textbooks — they are engaging directly with national heritage sites such as the Brest Fortress, Khatyn Memorial, and the Great Patriotic War History Museum. This real-world contact transforms abstract historical knowledge into tangible emotional connection.

Strong BRSM Participation (Q3). 91% of students have participated in BRSM activities (39,7% actively, 51,3% occasionally); only 9% have never participated. The Belarusian Republican Youth Union (BRSM) successfully reaches the vast majority of the student body. With over 90% involvement, BRSM functions as an effective bridge between state policy and student life. The near-equal split between active and occasional participants suggests that the organization offers both low-barrier entry points (for newcomers) and deeper engagement opportunities (for motivated students). This dual structure aligns with the “activity-based approach” described in the study's methodology.

Overwhelmingly Positive Attitudinal Shift (Q4). 82% of students reported a positive change in their attitude toward Belarus (48,7% rated “4”, 33,3% rated “5”); only 2,6% reported any worsening; 0% strongly worsened. This is the single most important finding of the survey. The data demonstrate that the civic patriotism education system is not merely transmitted but internalized by students. The fact that over four-fifths of respondents feel more positively about their country after completing the courses and activities provides strong empirical evidence for the effectiveness of the value-oriented approach. Moreover, the absence of strongly negative responses suggests that the program avoids counterproductive outcomes (e.g., resentment or alienation). The 15,4% neutral response is healthy, indicating that the system respects individual variation rather than forcing artificial consensus.

Preference for Active, Participatory Formats (Q5). Students ranked excursions (35,9%) and volunteering (28,2%) as the most effective formats, far above lectures (7,7%). Military training received 12,8%, concerts 10,3%. Students clearly prefer learning by doing over passive listening. This directly validates the study's emphasis on the “activity-based approach” and museum pedagogy. The high appreciation for volunteering (28,2%) is particularly encouraging, as it aligns with BRSM's volunteer initiatives (monument restoration, caring for veterans) and the Student Service Teams (construction brigades, environmental squads). Importantly, only 5,1% selected “Nothing,” confirming that the vast majority of students see value in patriotic education — the debate is about *methods*, not the principle.

Strong Mandate for Compulsory Patriotic Education (Q6). 87,2% of students believe patriotic education should be mandatory; only 5,1% oppose it. This finding challenges any assumption that compulsory patriotic education is resisted by students. On the contrary, an overwhelming supermajority endorses its mandatory status. This suggests that students recognize the value of these programs for themselves and for society. The low opposition rate (5,1%) and modest unsure rate (7,7%) indicate a broad social consensus. From a policy perspective, this gives democratic legitimacy to the state-led model.

We must admit though, that while the survey results provide encouraging initial evidence for the effectiveness of civic patriotism education in Belarusian higher education institutions, several methodological limitations should be acknowledged.

First, the sample size is modest (78 respondents) and was drawn from a limited number of institutions (primarily one regional university and two Minsk-based institution). This restricts the generalizability of findings to the full diversity of the 13 institutional types analysed in this study, including specialized music, pedagogical, and military academies.

Second, the reliance on self-reported data introduces potential social desirability bias: students may have overreported positive attitudes or participation levels, particularly regarding BRSM activities, given the institutional visibility of this organization.

Third, the cross-sectional design captures attitudes at a single time point, preventing causal claims about whether the observed positive changes are directly attributable to the curriculum versus other societal factors (e.g., family background, media consumption, or national holidays) [6].

Fourth, the questionnaire did not collect demographic variables such as gender, year of study, or prior political beliefs, which may moderate the relationship between patriotic education and attitudinal change. Future research should address these limitations through longitudinal designs, larger and more representative samples, the inclusion of control groups (e.g., students who have not yet taken the compulsory courses), and qualitative follow-up interviews to triangulate self-reported data with behavioural indicators such as volunteer hours or participation in commemorative events. Despite these caveats, the consistency of positive responses across multiple indicators (attendance, participation, attitudinal shift, and endorsement of mandatory status) suggests that the findings are robust within the sampled population.

Conclusion. The research analysis shows that Belarus has developed a vertically integrated and nationally standardized system of civic patriotism education that extends from undergraduate study to graduate and doctoral training. This system combines compulsory ideological and historical courses, mandatory military training, BRSM-led practical activities, and institution-specific projects adapted to different university profiles. Its overall design is sustained by a tripartite methodology – value-oriented, activity-based, and hierarchical—which guides students from historical knowledge to ideological identification and then to social and professional practice.

A major strength of this model lies in the way it connects curriculum and implementation. Patriotism is not limited to formal teaching, but is reinforced through volunteer service, museum pedagogy, historical memorial work, military-patriotic activities, and recurrent commemorative events organized by universities together with BRSM, military departments, and social organizations. At the same time, institutional variation is preserved: universities follow a common national framework while developing distinctive projects shaped by their disciplinary missions, such as digital memory work, multilingual patriotic communication, or arts-based civic education. This combination of standardization and institutional adaptation gives the system a high degree of coherence without making it entirely uniform in form.

The findings also suggest broader relevance beyond the Belarusian case. As the source text explicitly notes, this framework has significant reference value for other nations, especially those seeking to cultivate social responsibility among highly qualified professionals. For such countries, the Belarusian experience illustrates how patriotic or civic values can be embedded not only in general education, but also in professional ethics, research training, and pedagogical preparation. It is therefore relevant to states that wish to connect national identity formation with higher education missions rather than treating the two as separate domains.

The model may be particularly relevant for post-Soviet states that are reassessing their civic education frameworks. Belarus demonstrates one possible pathway for maintaining a strong state-guided system of civic formation while adapting it to contemporary university structures and differentiated institutional types. At the same time, the case is also important for higher education researchers interested in how ideology is integrated into specialized curricula, extracurricular practice, and professional training. In that respect, the Belarusian example offers a useful basis for comparative work on the relationship between higher education, state identity, and civic socialization. The survey results ($N = 78$) provide initial empirical validation of the civic patriotism education system documented in this study. 100% of sampled students completed the compulsory historical curriculum, 91% participated in BRSM activities, and 82% reported an improved attitude toward Belarus after exposure to the program. Students overwhelmingly prefer active formats (excursions, volunteering) over passive lectures, and 87.2% affirm that patriotic education should remain mandatory. These data suggest that the Belarusian model – characterized by curriculum uniformity, institutional coordination with BRSM, and a tripartite methodology – achieves positive student outcomes without generating significant resistance or alienation.

REFERENCES

1. Быков А.К. Актуальные проблемы теории и практики патриотического воспитания студентов вузов // Образовательные ресурсы и технологии. – 2024. – № 1(46). – С. 41–47. DOI: 10.21777/2500-2112-2024-1-41-47
2. Бахлова О.В., Бахлов И.В., Уляскина Е.Г. Политика патриотического воспитания в рамках Союзного государства Беларуси и России: потенциал институционализации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. – 2023. – Т. 25, № 4. – С. 940–952. DOI: 10.22363/2313-1438-2023-25-4-940-952
3. Хан Цин, Чекина Е.В. Сравнительное исследование идей китайских и белорусских ученых о процессе, методах и формах развития патриотизма и гражданственности у студентов университета // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2025. – № 1(43). – С. 71–77. DOI: 10.52928/2070-1640-2025-43-1-71-77
4. Liu M., Zubko D. Out-of-School Education in Belarus // ECNU Review of Education. – 2024. – Vol. 7, Iss. 1. – P. 131–143. DOI: 10.1177/20965311221147311
5. Скорик Н.В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи региона на основе традиционных ценностей // Research Results in Social Work. – 2024. – Т. 3, № 2. – P. 89–102. DOI: 10.18413/2949-267X-2024-3-2-5

6. Филиппов Т.Д., Данилов И.А. Патриотическое воспитание в университете: измерение уровня патриотизма студентов на основе социологического опроса // Социодинамика. – 2025. – № 2. – С. 33–44. DOI: 10.25136/2409-7144.2025.2.73208

Поступила 29.04.2026

**СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ БЕЛАРУСИ:
ЕДИНООБРАЗИЕ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ, ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ
И ТРИЕДИНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ**

ХАН ЦИН, Е.В. ЧЕКИНА

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Цель статьи – рассмотреть систему гражданско-патриотического воспитания в высшем образовании Беларуси через три взаимосвязанных измерения: структуру учебного плана, институциональную реализацию и лежащую в ее основе методологию. Опираясь на анализ документов национального уровня и сравнительное исследование 13 репрезентативных учреждений – включая ведущие, специализированные, региональные и военные университеты, – статья выявляет вертикально интегрированную и национально стандартизированную модель. Анализ дополняется анкетным опросом 78 студентов из трех университетов. Результаты показывают, что гражданско-патриотическое воспитание организовано на основе триединой методологии, включающей ценностно-ориентированный подход, сосредоточенный на исторической памяти и государственной идеологии; деятельностный подход, реализуемый через волонтерскую деятельность, музейную педагогику и инициативы под руководством БРСМ; а также иерархический подход к воспитанию, предполагающий движение от когнитивного формирования на уровне бакалавриата к профессиональной ответственности на уровне магистратуры. Результаты опроса свидетельствуют о том, что 82% студентов отмечают улучшение своего отношения к Беларуси, а 87,2% поддерживают обязательный характер патриотического воспитания. В статье делается вывод о том, что белорусская модель сочетает единообразие учебных программ с институциональной адаптацией, представляя потенциальную ценность как ориентир для других государств, стремящихся интегрировать гражданские ценности в систему высшего образования.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, высшее образование, Беларусь, стандартизация учебных планов, институциональные практики, патриотическое воспитание, гражданская идентичность.

УДК 796/799

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-52-55

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЖЕНЩИН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

*А.С. ВОЙТЕНКО, канд. пед. наук, доц. Н.И. АНТИПИН, доц. Н.В. ДЕНИС
(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)*

Представлены результаты педагогического эксперимента, в котором был доказан поддерживающий эффект от занятий различными видами оздоровительной физической культуры на функциональные системы организма и двигательные способности женщин пожилого возраста. Приведены рекомендации по увеличению эффективности при организации занятий ОФК с женщинами пожилого возраста в учреждении «Физкультурно-спортивный клуб г. Новополоцка».

Ключевые слова: оздоровительная физическая культура, взрослое население, пожилой возраст, функциональное состояние, двигательное состояние, скандинавская ходьба, пилатес, общая физическая подготовка.

Введение. Большую часть населения Республики Беларусь, как и большинства развитых стран, составляет взрослое население. Ко взрослому населению относятся люди в возрасте с 18 лет и старше¹. Однако в учебном пособии «Теория и методика физического воспитания» под общей редакцией А.Г. Фурманова и М.М. Круталевича представлена схема возрастной периодизации, в которой выделяют следующие возрастные периоды взрослого населения:

- юношеский возраст: 17–21 лет (юноши); 16–20 лет (девушки);
- зрелый возраст: 35–60 лет (мужчины); 35–55 лет (женщины);
- пожилой возраст: от 60 до 75 лет (мужчины), от 55 до 75 лет (женщины) [1; 2].

В данной работе рассматривается влияние поддерживающей функции оздоровительной физической культуры (ОФК) на функциональные системы организма и двигательные способности пожилого человека, в частности женщин в возрасте 65–70 лет.

Актуальность данного исследования заключается в том, что население развитых стран с каждым годом стареет². Глобальные процессы старения населения значимы не только для экономически развитых стран мира, но и для Республики Беларусь. Подтверждением этого служат научные работы современных зарубежных и отечественных авторов: М.Н. Махмуд, С.П. Дхакал (2023); И. Калабиной, Н. Красовской, Н. Калмыковой (2018) и др. [3; 4]. Предполагается, что к середине XXI века больше половины населения составят люди пенсионного возраста.

Согласно данным Национального статистического комитета Республики Беларусь, на 1 января 2024 г. численность пожилого населения Беларуси в возрасте от 65 лет и старше составила 1 573 616 человек (почти каждый шестой житель Республики), из них 33,7% мужчины и 66,3% женщины³.

Пожилой возраст – это возраст, в котором занятия физической культурой имеют отличимые от юношеского и зрелого возраста людей цели и задачи, которые направлены не на развитие и совершенствование двигательных способностей человека и функциональных систем организма, а на замедление процессов старения и поддержание общего уровня здоровья, работоспособности и активного долголетия. Одним из средств профилактики быстрого старения и снижения заболеваемости является ОФК [2; 5]. Основная задача, которая решается в процессе занятий оздоровительной физической культурой, – сохранность основных функций человека и prolongation активной жизнедеятельности людей пожилого возраста [6].

Цель исследования – изучение эффективности занятий ОФК для поддержания физического здоровья взрослого населения.

Задачи исследования:

1. Провести анализ научно-методической литературы по проблеме исследования.
2. Оценить состояние функциональных систем и двигательных способностей женщин в возрасте 65–70 лет до начала и после эксперимента.
3. Проанализировать и оценить воздействие поддерживающей функции различных видов и средств ОФК на организм женщин в возрасте 65–70 лет.

¹ О порядке проведения диспансеризации взрослого и детского населения: постановление М-ва здравоохранения Респ. Беларусь от 9 авг. 2022 г. № 83 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238626> (дата обращения: 14.04.2025).

² Доклад о мировом социальном положении, 2023 год: никого не оставлять без внимания в стареющем мире: Департамент по экономическим и социальным вопросам ООН. – URL: <https://social.desa.un.org/publications/2023-leaving-no-one-behind-in-an-ageing-world> (дата обращения: 14.04.2025).

³ Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – URL: https://www.belstat.gov.by/upload-belstat/upload-belstat-pdf/official_statistika/statobzor_elderly_2024.pdf (дата обращения: 15.04.2025).

Объект исследования – оздоровительная физическая культура взрослого населения.

Предмет исследования – двигательное и функциональное состояние женщин в возрасте 65–70 лет, посещающих групповые занятия оздоровительной физической культурой.

Основная часть. *Организация и методы исследования.* Исследование проходило на базе учреждения «Физкультурно-спортивный клуб г. Новополюска». В нем приняли участие женщины пожилого возраста (65–70 лет), посещающие занятия ОФК. Общее количество участников – 24 человека. Перед началом исследования участники были разделены на 3 равные экспериментальные группы (ЭГ), каждая численностью 8 человек (1-я группа посещала занятия по общей физической подготовке (ОФП) с использованием предметов и приспособлений; 2-я группа – занятия пилатесом; 3-я группа – занятия скандинавской ходьбой). Продолжительность констатирующего педагогического эксперимента составила 6 месяцев (сентябрь 2024 г. – февраль 2025 г.).

В данной работе были задействованы следующие методы исследования: изучение и теоретический анализ научно-методической литературы по теме исследования; педагогический эксперимент; тестирование функционального состояния организма испытуемых, а также их двигательных способностей; методы математической статистики. В связи с малой выборкой для определения статистической значимости нами использован критерий *U*-критерий Манна–Уитни.

Для оценки функционального состояния испытуемых использовались следующие показатели: рост; вес; индекс массы тела (ИМТ); пальценосовая проба и проба Ромберга для оценки работы нервной системы; проба Штанге для оценки работы дыхательной системы; проба Руфье для оценки работы сердечно-сосудистой системы.

Состояние двигательных способностей определялось по данным, полученным при выполнении пяти тестовых упражнений (приседания с подъемом рук вверх, выпад вперед, вращение прямых рук вперед и назад, планка на прямых руках, баланс на одной ноге), которые оценивались в баллах от 0 до 3 в зависимости от техники выполнения каждого из них.

Все заявленные показатели измерялись у трех групп до и после педагогического исследования.

Структура построения занятий была общепринятой и состояла из подготовительной, основной и заключительной частей. Основная часть занятия в каждой группе формировалась в зависимости от вида ОФК, который был закреплен за ней перед началом исследования. Например, в группе по скандинавской ходьбе основная часть включала в себя ходьбу по пересеченной местности (лесопарковая зона). В группе по пилатесу основную часть составляли упражнения, направленные на технику дыхания, сохранение равновесия, улучшение подвижности позвоночника, повышение выносливости. В группе по ОФП с предметами и приспособлениями основная часть предусматривала выполнение силовых упражнений для различных групп мышц с использованием спортивного инвентаря.

Продолжительность занятия в каждой группе составляла 45 минут. Занятия проходили три раза в неделю (понедельник, среда, пятница). Принимавшие участие в исследовании женщины не имели медицинских противопоказаний к занятиям ОФК.

Анализ результатов исследования. Перед началом педагогического эксперимента был проведен анализ состава групп по всем показателям, чтобы исключить фактор неравенства. Динамика показателей функционального состояния организма женщин 65–70 лет до и после педагогического эксперимента представлена в таблице 1.

Анализ функционального состояния женщин в возрасте 65–70 лет показал, что изменения веса и ИМТ испытуемых не были статистически подтверждены ни в одной из групп ($p > 0,05$). Основной причиной полученного результата можно считать малую продолжительность педагогического эксперимента. Вследствие этого анализ данных показателей будем осуществлять на основании абсолютных значений и оценивать их изменения. Таким образом, учитывая положительную динамику в изменении показателей мы считаем, что при продолжении посещения занятий и постепенном увеличении интенсивности тренировок испытуемые смогут привести значения показателей к норме.

Анализ результатов проб Штанге, Руфье и Ромберга показал, что данные показателей в ЭГ1 и ЭГ3 статистически значимы ($p < 0,05$), в ЭГ2 значимые различия отсутствуют ($p > 0,05$). Таким образом, занятия пилатесом оказались менее эффективными по воздействию на сердечно-сосудистую, дыхательную и нервную системы женщин 65–70 лет по сравнению с занятиями ОФП и скандинавской ходьбой. Однако при оценке абсолютных значений отмечается положительная тенденция изменения показателей, что свидетельствует о том, что предложенные виды ОФК показывают поддерживающий эффект на функциональные системы организма испытуемых. Эффективность скандинавской ходьбы и ОФП с предметами по сравнению с пилатесом в первую очередь обусловлена преобладанием динамического режима работы мышц в упражнениях аэробной направленности, а также большим процентом охвата задействованных во время занятия мышц.

Динамика показателей двигательных способностей женщин в возрасте 65–70 лет до и после педагогического эксперимента представлена в таблице 2.

Таблица 1. – Динамика показателей функционального состояния организма женщин 65–70 лет до и после педагогического эксперимента

Показатели	Группы	Данные до эксперимента	Данные после эксперимента	$\beta = 0,05$
Возраст (лет)	ЭГ1	67,63±0,75	67,63±0,75	0
	ЭГ2	67,25±0,98	67,25±0,98	0
	ЭГ3	66,63±0,69	66,63±0,69	0
Рост (см)	ЭГ1	160,88±1,73	160,88±1,73	0
	ЭГ2	161,63±1,57	161,63±1,57	0
	ЭГ3	163,5±1,4	163,5±1,4	0
Вес (кг)	ЭГ1	75,0±3,28	70,36±3,36	$U_{эмт} > U_{кр}$
	ЭГ2	74,5±3,78	73,0±3,70	$U_{эмт} > U_{кр}$
	ЭГ3	72,0±4,46	70,13±4,69	$U_{эмт} > U_{кр}$
ИМТ	ЭГ1	29,18±1,98	27,38±1,89	$U_{эмт} > U_{кр}$
	ЭГ2	28,46±1,15	27,88±1,12	$U_{эмт} > U_{кр}$
	ЭГ3	26,87±1,38	26,16±1,45	$U_{эмт} > U_{кр}$
Проба Ромберга (с)	ЭГ1	8,25±1,44	11,75±0,98	$U_{эмт} < U_{кр}$
	ЭГ2	11,13±2,04	14,25±0,56	$U_{эмт} > U_{кр}$
	ЭГ3	8,12±1,26	12,5±0,97	$U_{эмт} < U_{кр}$
Проба Штанге (с)	ЭГ1	35,38±3,83	51,5±4,15	$U_{эмт} < U_{кр}$
	ЭГ2	31,13±3,06	40,0±3,06	$U_{эмт} > U_{кр}$
	ЭГ3	42,38±3,5	46,25±2,97	$U_{эмт} < U_{кр}$
Проба Руфье	ЭГ1	4,55±0,78	2,47±0,57	$U_{эмт} < U_{кр}$
	ЭГ2	5,35±0,62	3,8±0,67	$U_{эмт} > U_{кр}$
	ЭГ3	4,9±0,79	2,45±0,48	$U_{эмт} < U_{кр}$

Таблица 2. – Динамика показателей двигательных способностей женщин 65–70 лет до и после педагогического эксперимента

Показатели	Группы	Данные до эксперимента	Данные после эксперимента	$\beta = 0,05$
Приседания с подъемом рук вверх	ЭГ1	1,88±0,13	2,88±0,13	$U_{эмт} < U_{кр}$
	ЭГ2	1,63±0,19	2,38±0,19	$U_{эмт} < U_{кр}$
	ЭГ3	1,75±0,26	2,38±0,19	$U_{эмт} > U_{кр}$
Выпад вперед	ЭГ1	2±0,2	2,88±0,13	$U_{эмт} < U_{кр}$
	ЭГ2	2±0,2	2,75±0,17	$U_{эмт} < U_{кр}$
	ЭГ3	1,88±0,13	2,75±0,17	$U_{эмт} < U_{кр}$
Вращение прямых рук вперед и назад	ЭГ1	2,5±0,2	2,88±0,13	$U_{эмт} > U_{кр}$
	ЭГ2	2,25±0,71	2,75±0,26	$U_{эмт} > U_{кр}$
	ЭГ3	2,25±0,17	2,88±0,13	$U_{эмт} < U_{кр}$
Планка на прямых руках	ЭГ1	2±0,2	2,75±0,17	$U_{эмт} < U_{кр}$
	ЭГ2	2,25±0,17	2,88±0,13	$U_{эмт} < U_{кр}$
	ЭГ3	2±0,2	2,63±0,19	$U_{эмт} > U_{кр}$
Баланс на одной ноге	ЭГ1	1,38±0,19	2,5±0,2	$U_{эмт} < U_{кр}$
	ЭГ2	1,88±0,24	2,63±0,19	$U_{эмт} < U_{кр}$
	ЭГ3	1,63±0,28	2,25±0,26	$U_{эмт} > U_{кр}$

Анализ двигательных способностей женщин в возрасте 65–70 лет показал, что до начала эксперимента средние показатели по пяти упражнениям в каждой из трех исследуемых групп были низкими. Это свидетельствует о большом количестве ошибок, малой амплитуде движений, нестабильности техники, нарушении равновесия при выполнении представленных упражнений и среднем уровне развития двигательных способностей испытуемых. По окончании эксперимента статистически значимые изменения ($p < 0,05$) отмечены в упражнениях: приседания с подъемом рук вверх; выпад вперед; планка на прямых руках; баланс на одной ноге в ЭГ1 и ЭГ2. В ЭГ3 статистически значимые изменения касались лишь упражнений: выпад вперед и вращение прямыми руками вперед и назад. Это объясняется тем, что большее разнообразие используемых упражнений в группе по пилатесу и ОФП с предметами разносторонне оказывать поддерживающие воздействие на двигательные способности испытуемых. Положительная тенденция изменения показателей отмечается в каждой группе по всем упражнениям, что свидетельствует о выполнении поддерживающей функции предложенных видов ОФК.

Заключение. Таким образом, основываясь на анализе динамики показателей функциональных систем и двигательных способностей женщин в возрасте 65–70 лет, можно констатировать, что представленные виды ОФК выполняют поддерживающую функцию для населения пожилого возраста. По результатам эксперимента нами были предложены рекомендации по увеличению эффективности организации занятий ОФК с женщинами пожилого возраста в учреждении «Физкультурно-спортивный клуб г. Новополоцка», которые заключаются во внедрении модульной системы построения занятий, где каждый модуль включает в себя различные

виды и средства ОФК, например, пилатес, ОФП с предметами и скандинавскую ходьбу. Это позволит разносторонне воздействовать на организм занимающихся и обеспечит реализацию поддерживающей функции ОФК на функциональные системы и двигательные способности пожилых людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Теория и методика физического воспитания: учеб. пособие / А.Г. Фурманов, М.М. Круталевич, Л.И. Кузьмина и др.; под общ. ред. А.Г. Фурманова, М.М. Круталевича. – Минск: РИВШ, 2021. – 492 с.
2. Фурманов А.Г., Юспа М.Б. Оздоровительная физическая культура: учеб. для студентов вузов. – Минск: Тесей, 2003. – 528 с.
3. Muhammad N. Mahmood, Subas P. Dhakal. Ageing population and society: a scientometric analysis // *Quality & Quantity*. – 2003. – Vol. 57. – P. 3133–3150. DOI: 10.1007/s11135-022-01509-3
4. Калабихина И., Красовская Н., Калмыкова Н. Демографическое старение в Республике Беларусь: вызовы и новые возможности: Аналитический обзор // Поддержка реализации Национальной программы демографической безопасности Республики Беларусь. – Минск: Белсэкс, 2018. – 47 с.
5. Овчинникова Л.В. Психофизиологическое состояние пожилого человека в период его выхода на пенсию // *Вестник ЮУрГУ*. – 2012. – № 8(267). – Вып. 30. – С. 22–27.
6. Кривсун С.Н., Шамова А.С. Основы занятий оздоровительной физической культурой с людьми пожилого возраста // *Здоровьесберегающие технологии: психическое и физическое здоровье: электрон. сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф.* / Новополоцк (9–10 апреля 2024 г.). – Новополоцк, 2024. – С. 260–263.

Поступила 19.12.2025

HEALTH-IMPROVING PHYSICAL CULTURE FOR OLDER WOMEN

A. VOITENKO, N. ANTIPIN, N. DZENIS
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

The article presents the results of a pedagogical experiment, which proved the supporting effect of various types of health-improving physical culture on the functional systems of the body and motor abilities of elderly women attending classes at the institution "Physical Culture and Sports Club of Novopolotsk". The work also presents recommendations for elderly people who plan to attend health-improving physical culture classes.

Keywords: *health-improving physical culture, adult population, elderly age, functional state, motor state, Nordic walking, Pilates, general physical training.*

УДК 796. 012

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-56-59

**СИЛОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К СДАЧЕ КОНТРОЛЬНЫХ НОРМАТИВОВ
В ПОДТЯГИВАНИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТРЕНИРОВОЧНОГО УСТРОЙСТВА «ПЛОЩАДКА»**

канд. пед. наук, доц. П.К. ГУЛИДИН, доц. А.В. ЖЕЛЕЗНОВ
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)
канд. пед. наук, доц. Н.И. АНТИПИН, К.В. БАРСУКОВ
(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

Рассмотрены вопросы поиска оптимальных путей повышения силовых способностей студентов для выполнения контрольных нормативов в подтягивании на перекладине использованием тренировочного устройства. Разработано тренировочное устройство и методика его применения для развития силовых способностей у студентов с применением методов максимальных усилий и до отказа. Методика применения данного тренировочного устройства предусматривает апробированные и проверенные в ходе педагогического контроля учебные задания, позволяющие определять индивидуальную дозировку нагрузки. В результате педагогического эксперимента подтверждена эффективность применения тренировочного устройства «Площадка» и методики его применения у студентов. Кроме того, применение тренажерного устройства помогает студентам избавиться от психологических проблем, появившихся из-за ощущения беспомощности, неуверенности в себе, когда они не могут подтянуться ни одного раза.

Ключевые слова: *тренажерное устройство «Площадка», силовая подготовка, физическая культура, подтягивание, физические способности, педагогический эксперимент, методика учебных заданий.*

Введение. Физическое воспитание студентов – одна из главных задач физической культуры в Республике Беларусь.

Повышение качества физического воспитания студентов заставляет специалистов различного профиля не только уточнять отдельные, устоявшиеся принципы существующей системы образования, но и формировать новые, часто нестандартные, подходы и методы оценки в преодолении накопившихся в теории и методике преподавания учебных дисциплин противоречий. Развитие физических способностей занимает важное место в воспитании студентов. В программе по физической культуре контрольным упражнением по силовой подготовке является подтягивание на перекладине. Однако, по данным многочисленных работ, сохраняется тенденция, отражающая низкий уровень развития физических способностей студентов, особенно старших курсов.

Анализ протоколов сдачи контрольных нормативов в подтягивании на перекладине у студентов витебских и полоцкого вузов показал, что более 30% студентов имеют отрицательные оценки, а более 20% не могут подтянуться ни одного раза. Недостаточный уровень физической подготовленности – причина серьезных ограничений и в выборе будущей профессии, и при прохождении военной службы, и в дальнейшем на производстве [1].

Согласно нашим наблюдениям, в настоящее время наблюдается противоречие: с одной стороны, юношеский возраст – наиболее благоприятный период для развития всех основных физических способностей, с другой – современные юноши имеют низкий уровень физической подготовленности. В работах [2–4] содержится богатый материал по исследованию характера и величины зависимости уровня силовой подготовки от морфологических особенностей физического развития, сенситивных периодов, биологического возраста, индивидуального и дифференцированного подхода.

Настоящая работа направлена на поиск оптимальных путей повышения силовых способностей студентов для выполнения контрольных нормативов в подтягивании на перекладине с применением тренировочного устройства.

Объект исследования – учебный процесс по физической культуре в высших учебных заведениях; предмет исследования – силовая подготовка студентов.

Цель работы – оптимизация силовой подготовки студентов по подготовке к сдаче контрольных нормативов в подтягивании на перекладине. Исходя из цели научной работы ее задачами являются: 1) использовать тренировочное устройство, позволяющее индивидуализировать силовую подготовку студентов, при подготовке к сдаче контрольных нормативов в подтягивании; 2) определить учебные задания и методику их выполнения на тренировочном устройстве; 3) проверить эффективность тренировочного устройства и методики его применения в педагогическом эксперименте. Поставленные задачи решались с использованием следующих методов: анализ научно-методической литературы, метод контрольных упражнений, педагогические наблюдения, антропометрия, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Результаты и их обсуждение. Нами использовалось тренировочное устройство «Площадка» для подготовки к сдаче контрольных нормативов в подтягивании (рисунок).

Тренировочное устройство состоит из основания (1), двух согнутых, сваренных между собой труб, которые представляют собой четыре стойки (3), закрепленные на основании. Между стойками расположена площадка (2),

которая при помощи приваренных направляющих со скользящими подшипниками (4) передвигается вверх или вниз и фиксируется при помощи стопора (12). По обеим сторонам установлены четыре блока (5), соединенные тросом (6) с одной стороны с площадкой, с другой – с рамкой (10) с набором грузов (7). Рамка при помощи приваренных направляющих со скользящими подшипниками (4) передвигается вверх или вниз по двум стойкам (11). Тренировочное устройство располагается под навесной перекладиной (8), прикрепленной к гимнастической стенке (9).



Рисунок. – Тренировочное устройство «Площадка»

Методика применение тренировочного устройства «Площадка»: юноша становится на площадку, к которой прикреплены грузы (противовесы), компенсирующие некоторую часть веса занимающегося. Вес груза устанавливается с дискретностью до 1 кг. Высота перекладины регулируется исходя из роста занимающегося. Перед занятиями студенты определяют свой вес. Когда студент встал на площадку, в зависимости от метода развития силовых способностей устанавливают грузы-противовесы, определяемые процентом от его веса. Для тех, кто по своей силовой подготовленности не может подтянуться ни одного раза, добавлением груза-противовеса определяют силовые способности в подтягивании разницей между весом тела и груза-противовеса при выполнении одного подтягивания. Полученный результат считают максимальной силовой нагрузкой для расчета необходимого процента нагрузки при выполнении различных учебных заданий. Вариантов применения тренировочного устройства «Площадка» на занятиях физической культурой для увеличения силовых способностей студентов довольно много.

В данном исследовании методика силовой подготовки разработана для студентов, которые не могут подтянуться ни одного раза. Анализ сдачи контрольных нормативов по подтягиванию на перекладине студентами вузов Новополюцка и Витебска показал, что имеющих отрицательные оценки в этом упражнении более тридцати процентов. Ряд авторов [3; 4] указывают, что само упражнение «подтягивание» на перекладине является наиболее эффективным средством в подготовке к этому нормативу. Однако, когда у юноши недостаточно силовой подготовленности для этого упражнения, техника его выполнения нарушается, включаются мышечные группы, которые не должны участвовать в этом движении, ломаются амплитуда и темп выполнения данного двигательного действия.

Первый этап – освоение правильной техники подтягиваний в тренировочном устройстве «Площадка», где противовес, подобранный индивидуально каждому студенту, дает возможность выполнить заданное количество подтягиваний. По результатам наших исследований оптимальное количество – 8–10 подтягиваний. При выполнении первого этапа особое внимание уделялось правильному выполнению подтягивания на перекладине:

- подтягивание выполняется за счет силы мышц, без инерции и раскачивания тела;
- подъем осуществляется без рывка, спуск плавный, по времени равный подъему;
- крепкий хват, вертикальное положение корпуса;
- подбородок в верхней точке подъема должен оказаться над перекладиной;
- правильное дыхание: на подъем – выдох, на спуск – вдох.

Успех в подтягиваниях, как ни парадоксально, зависит от силы брюшного пресса. Поэтому на первом этапе к каждому занятию должны предусматриваться упражнения на силу брюшного пресса. После успешного выполнения задач первого этапа приступают ко второму.

На втором этапе используется метод максимальных усилий и до отказа. Программа подтягиваний довольно простая и в то же время очень жесткая. Учебные задания состоят из 5 подходов с максимальным числом подтягиваний, отдых между подходами – не более 3 минут.

Содержание подходов на втором этапе состоит из двух учебных заданий, которые чередуются через занятие:

- *Учебное задание № 1.*

При первом подходе устанавливается нагрузка противовесом 95% от максимальной силы юноши в подтягивании на перекладине. Например, вес студента 71 кг. Для того чтобы он подтянулся один раз, был установлен противовес 15 кг. Таким образом максимальная сила в подтягивании на перекладине у него – 56 кг. И от нее ведется расчет максимальной нагрузки во всех учебных заданиях.

Второй подход – 90% от максимальной силы юноши в подтягивании на перекладине. Третий подход – 85%. Четвертый подход – 80%. Пятый подход – 75%.

Во всех подходах юноша должен выполнить максимальное число подтягиваний и не отпускать рук от перекладины. Отдых между подходами – не более 3 минут. Перед выполнением подходов все студенты должны выполнять надлежащую разминку. По окончании подтягиваний выполняются упражнения на растяжку.

- *Учебное задание № 2.*

Состоит из пяти подходов. Противовес подбирается таким образом, чтобы юноша мог подтянуться 10 раз. При выполнении учебного задания из каждого последующего подхода убирать один повтор, т.е. (10, 9, 8, 7, 6); между подходами – трехминутный отдых. На следующем занятии один повтор добавляется в последний (10, 9, 8, 7, 7), на третьем занятии – (10, 9, 8, 7, 8), и так до конца. В предпоследнем занятии должно быть (10, 10, 10, 10, 10).

После того как студенты могут подтянуться на перекладине 5 раз, противовес соответственно уменьшается и т.д., пока студент не начнет подтягивать 5 раз без тренировочного устройства. Тогда первое учебное задание проводится без тренировочного устройства, а второе с тренировочным устройством. После достижения 10 раз подтягиваний без тренировочного устройства выполняется только второе учебное задание без противовеса.

Проверка в педагогическом эксперименте эффективности тренировочного устройства и методики его применения. Для решения задач, поставленных в исследовании, был проведен педагогический эксперимент, который характеризовался естественными условиями проведения и строился по схеме параллельного эксперимента. Юноши контрольной и экспериментальной групп были подобраны близкими по физическому развитию, физической подготовленности, равному количеству студентов первого курса, статистически не отличающимися по результатам в контрольных упражнениях (не могли выполнить ни одного подтягивания на перекладине), без признаков ожирения.

В экспериментальной группе структура и содержание занятий по силовой подготовке были специально разработаны с применением тренировочного устройства и методики его использования. В контрольной группе занятия проводились в традиционных условиях его организации, содержание – в соответствии с программой по физической культуре для студентов непрофильных вузов. Такая структура эксперимента предполагала, что все факторы будут оказывать примерно одинаковое воздействие на юношей экспериментальной и контрольной групп. В экспериментальной и контрольной группах на занятия физической культурой отводилось одинаковое время и количество занятий по учебной программе на развитие силовых способностей. Таким образом, различия в конечном результате должны быть следствием экспериментального фактора.

Результаты педагогического эксперимента в течение учебного года показали, что под воздействием академических занятий физической культурой в экспериментальной и контрольной группах у студентов произошли достоверные положительные изменения показателей в тестовых упражнениях, характеризующих силовую подготовленность юношей (таблица).

Таблица. – Динамика изменений показателей в подтягивании в экспериментальной и контрольной группах за время педагогического эксперимента

Показатель	Показатели количества подтягиваний до эксперимента ($n = 21$)		Показатели количества подтягиваний после эксперимента ($n = 21$)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Количество подтягиваний на перекладине	4,2±1,35	4,3±1,46	8,2±2,05	5,1±1,86

Следует отметить, что посещаемость занятий по физической культуре у студентов экспериментальной и контрольной групп составляла более 90%. Однако показатели силовой подготовленности у экспериментальной группы оказались статистически достоверно выше ($p < 0,05$), чем у контрольной группы.

Заключение. Разработанное нами тренировочное устройство «Площадка» позволяет повысить эффективность учебного процесса по развитию силовых способностей у студентов на занятиях физической культурой. Оно дает возможность рассчитать максимальную силу в контрольном упражнении по подтягиванию на перекладине, задавать любой и точно процент нагрузки от максимальной силы. Определены наиболее эффективные методы, количество повторений, величина отягощений, время отдыха при выполнении силовых упражнений на разработанном тренировочном устройстве и возможности индивидуального подхода. Разработаны учебные задания с использованием различных методов развития силовых способностей.

Результаты педагогического эксперимента подтверждают, что использование тренажерного устройства «Площадка» и методика его применения имеют ряд преимуществ по сравнению с другими подходами силовой подготовки студентов к сдаче контрольных нормативов в подтягивании. Прирост результатов выполнения контрольного упражнения по подтягиванию в весе оказался статистически достоверным ($p < 0,05$).

Кроме того, применение тренажерного устройства «Площадка» помогает студентам избавиться от психологических проблем, появившихся из-за ощущения беспомощности, неуверенности в себе, когда они не могут подтянуться ни одного раза, и позволяет выполнить это упражнение заданное количество раз.

ЛИТЕРАТУРА

1. Теория и методика физического воспитания: учеб. пособие / А.Г. Фурманов, М.М. Круталевич, Л.И. Кузьмина и др.; под общ. ред. А.Г. Фурманова, М.М. Круталевича. – Минск: РИВШ, 2021. – 492 с.
2. Юшкевич Т.П., Васюк Н.А., Буланов Н.А. Тренажеры в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 320 с.
3. Гулидин П.К. Оптимизация скоростно-силовой подготовки юных спортсменов // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 97–101.
4. Гулидин П.К. Развитие скоростно-силовых способностей отдельных групп мышц с применением тренировочного устройства «Качалка» // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2008. – № 11. – С. 110–113.
5. Использование тренажерных устройств для развития двигательных способностей человека / Ю.М. Кабанов, Ю.В. Недосеков, П.К. Гулидин и др. // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 1. – С. 67–69.

Поступила 30.04.2026

STRENGTH TRAINING OF STUDENTS FOR PASSING TESTS IN PULL-UPS USING THE TRAINING DEVICE "PLATFORM"

P. GULIDIN, A. ZHALIAZNOU
(Vitebsk State University named after P. M. Masherov)
N. ANTSHIPIN, K. BARSUKOV
(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

This article explores the search for optimal ways to improve students' strength abilities to meet pull-up standards using a training device. A training device and its application methodology were developed to develop students' strength abilities using maximum effort up to the muscular failure techniques. The device's application methodology utilizes learning tasks tested and verified during pedagogical supervision, allowing for the determination of individual load dosage. A pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the "Platform" training device and its application methodology for students. The use of a training device also helps students overcome psychological problems when they are unable to do a single pull-up, and classes are held in mixed groups of boys and girls.

Keywords: platform training device, strength training, physical education, pull-ups, physical abilities, pedagogical experiment, teaching methods.

УДК 613.955:796.011.1:004.7:616.12-008.331.1

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-60-64

**РЕЖИМ ДНЯ, ЦИФРОВАЯ НАГРУЗКА И РИСК АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ
У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
(ПО ДАННЫМ ПИЛОТНОГО АНКЕТИРОВАНИЯ)**

Л.И. ИЛЬЯЕВА**ORCID <https://orcid.org/0009-0005-1211-0703>****(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы;
Гродненский государственный медицинский университет)**

Представлены результаты пилотного анкетирования 109 студентов Гродненского государственного медицинского университета с использованием модифицированной анкеты «Режим дня студента». Среднее экранное время составило $7,4 \pm 1,4$ ч/сут, гигиенические рекомендации соблюдают лишь 18,5% опрошенных. Доля лиц с низкой физической активностью (<150 мин/нед) – 67,7%. Обсуждается патогенетическая связь цифровой перегрузки и гиподинамии с формированием вегетативной дисфункции и лабильной артериальной гипертензии. Предложены критерии отбора студентов специальной медицинской группы для реализации интегрированной физкультурно-оздоровительной программы с контролем ЧСС и АД.

Ключевые слова: студенты-медики, режим дня, экранное время, гиподинамия, артериальная гипертензия невыясненной этиологии (АГнЭ), специальная медицинская группа, интегрированный подход.

Введение. Современное медицинское образование предъявляет повышенные требования к когнитивным и психоэмоциональным ресурсам обучающихся. Интенсивные учебные нагрузки, дефицит времени, необходимость самостоятельной подготовки большого объема материала и частые стрессовые ситуации (экзамены, зачеты, клинические дежурства) формируют устойчивый дистресс, который, по данным ряда авторов, является независимым фактором риска развития сердечно-сосудистых расстройств [1; 2]

В последние годы к указанным факторам добавился еще один мощный модификатор – тотальная цифровизация повседневной жизни. Смартфоны, планшеты, ноутбуки стали неотъемлемой частью не только учебного процесса (поиск информации, работа в дистанционных платформах), но и досуга (социальные сети, видеоигры, стриминговые сервисы). В результате у значительной части молодежи формируется устойчивый паттерн «гиподинамии с высоким экранным временем», который ассоциирован с нарушением суточных ритмов, избыточной симпатической активацией и ранним повышением артериального давления [3; 4].

Особую тревогу вызывает рост среди студентов-медиков так называемой артериальной гипертензии невыясненной этиологии (АГнЭ) – состояния, при котором стойкое повышение АД $\geq 140/90$ мм рт. ст. не имеет явной вторичной причины (патологии почек, эндокринных желез, коарктации аорты и др.). Согласно клиническому протоколу Республики Беларусь¹, диагностика и лечение артериальной гипертензии у молодых лиц требует комплексной оценки состояния вегетативной нервной системы и метаболических показателей, что подчеркивает связь АГнЭ с нейроциркуляторными и вегетативными нарушениями у лиц молодого возраста¹ [5; 6]. При этом стандартные подходы к физическому воспитанию студентов специальной медицинской группы (СМГ), как правило, не учитывают специфику цифровой нагрузки. В то же время многочисленные исследования подтверждают, что у студентов СМГ наблюдается дезадаптация функциональных систем, а применение средств адаптивной физической культуры является эффективным средством коррекции этих нарушений [6–8].

Цель исследования: на основе данных пилотного анкетирования студентов ГрГМУ проанализировать параметры режима дня (продолжительность сна, экранное время, физическую активность) в группах с разным уровнем здоровья и оценить их связь с распространенностью артериальной гипертензии невыясненной этиологии у студентов специальной медицинской группы, а также обосновать целесообразность внедрения интегрированной физкультурно-оздоровительной программы с использованием носимых устройств для мониторинга сердечно-сосудистых показателей.

Основная часть. Проведено одномоментное пилотное исследование на базе Гродненского государственного медицинского университета (апрель–май 2025 г.). Протокол одобрен этическим комитетом университета. Все участники подписали информированное согласие. В анкетировании приняли участие 109 студентов 1–6 курсов (91 женщина (83,5%) и 18 мужчин (16,5%)), средний возраст $19,2 \pm 0,13$ года ($M \pm m$). Распределение по группам

¹ Об утверждении некоторых клинических протоколов диагностики и лечения заболеваний системы кровообращения: Клинический протокол диагностики и лечения болезней, характеризующихся повышенным кровяным давлением (Приложение 1): постановление Мин-ва здравоохранения Респ. Беларусь, 6 июня 2017 г., № 59 // М-во здравоохранения Респ. Беларусь. – Минск, 2017. – 173 с. – URL: <https://inlnk.ru/XOka0g> (дата обращения: 20.03.2026).

здоровья проводилось на основании данных ежегодного медицинского осмотра и заключения врача-терапевта: основная группа (ОГ) – 32 человека (29,4%), подготовительная группа (ПГ) – 14 человек (12,8%), специальная медицинская группа (СМГ) – 63 человека (57,8%).

Использовалась модифицированная анкета «Режим дня студента» (разработана на основе GPAQ) [9], дополненная блоками оценки цифровой нагрузки. Анкета включала хронометраж деятельности по дням недели: обязательные занятия в университете (*a*), дополнительные занятия (*b*), ночной сон – время отхода ко сну (*c1*) и подъема (*c2*), утренняя гимнастика (*d*), прогулки на свежем воздухе (*e*), просмотр телевизора (*f*), выполнение домашних заданий (*g*). Цифровая нагрузка оценивалась отдельно по учебному и досуговому сегментам: учебная цифровая нагрузка складывалась из времени подготовки к занятиям (*h1*), онлайн-занятий и вебинаров (*h2*), обучающих игр (*h3*); досуговая – из развлекательных игр (*h4*), общения в социальных сетях (*h5*), просмотра видео и фильмов (*h6*); общее недельное экранное время рассчитывалось как сумма показателей *h1–h6*. Физическая активность учитывалась через организованные занятия вне университета (*i4*). Отдельно фиксировались используемые устройства (персональный компьютер, ноутбук, планшет, смартфон, графический планшет и др. – блок 2.1). Завершал анкету блок вопросов о самочувствии и ранее диагностированных заболеваниях, включая эпизоды повышения артериального давления.

Статистическую обработку выполняли в программах Microsoft Excel 2013 и StatSoft Statistica 8.0. Количественные показатели, прошедшие предварительную винзоризацию для устранения выбросов, описывали с помощью среднего арифметического (*M*) и стандартного отклонения (*SD*) или стандартной ошибки среднего (*m*). Сравнение двух независимых групп по количественным признакам проводили с использованием *t*-критерия Стьюдента. Для бинарных переменных применяли критерий χ^2 Пирсона с поправкой Йейтса. Различия считали статистически значимыми при $p < 0,05$.

В процессе анализа выяснилось, что некоторые студенты, заполняя анкету, произвольно «удлиняли» свой день: сумма затраченных часов по разным строкам бюджета времени часто оказывалась больше двадцати четырех. Природа этой погрешности хорошо известна в исследованиях повседневной деятельности и связана с феноменом двойного учета совмещенных занятий [10]. Удалять подобные анкеты из рассмотрения было бы неверно, поскольку это резко сократило бы и без того небольшую пилотную выборку. Поэтому мы воспользовались стандартным приемом из арсенала прикладной статистики – методом винзоризации [11–13], заменив значения, выходящие за физиологически оправданные рамки, на верхнюю допустимую границу. Ориентиром здесь послужили гигиенические рекомендации по регламентации экранного времени для детей и подростков, обосновывающие предельно допустимую продолжительность использования цифровых устройств в досуговых целях [14]. Исходя из этих нормативов, для переменных, отражающих развлекательный сегмент экранной нагрузки, верхний порог винзоризации был установлен на уровне 4–5 ч в сутки.

Обращает на себя внимание дефицит ночного сна в будние дни (6,2 ч) и чрезмерное экранное время (в 3,4 раза выше рекомендуемого максимума для досуга). Только 18,5% студентов выполняют утреннюю гимнастику, а нормы двигательной активности (150 мин/нед) достигают 32,3% опрошенных [15; 16].

По данным медицинских карт и двукратного измерения артериального давления на занятиях физической культурой с использованием сертифицированного тонометра и дополнительного контроля ЧСС с помощью фитнес-браслета с программой FitPro было выявлено стойкое повышение АД ($\geq 140/90$ мм рт. ст. при двукратном измерении в покое) у 43 человек (39% от всей выборки). В ходе диагностики у них не было выявлено вторичных причин гипертензии, что позволило выявить данные изменения как АГнЭ. В группе СМГ доля студентов с АГнЭ составила 68% (43 из 63 человек). Средние показатели режима дня студентов по данным хронометража за неделю представлены в таблице.

Таблица. – Основные параметры режима дня студентов ГрГМУ

Показатели	$\bar{X} \pm \sigma$			Рекомендуемые нормы*
	ОГ (<i>n</i> = 32)	ПД (<i>n</i> = 14)	СМГ (<i>n</i> = 63)	
Средний возраст, лет	19,7 ± 1,19	19,5 ± 1,2	18,8 ± 1,4**	
Ночной сон (будни), ч:д	6,8 ± 1,0	6,5 ± 1,1	6,2 ± 1,0**	8–9 ч
Ночной сон (выходные), ч:д	8,9 ± 1,3	8,7 ± 1,2	8,4 ± 1,5	8–9 ч
Экранное время (суммарно), ч:д/сут.	6,5 ± 1,4	6,9 ± 1,4	7,4 ± 1,4**	≤ 2 ч (досуг)
в т.ч. подготовка к занятиям	2,4 ± 1,0	2,4 ± 0,9	2,6 ± 1,0	≤ 2–3 ч
в т.ч. соцсети и видео	3,3 ± 1,1	3,6 ± 1,2	4,0 ± 1,2**	≤ 30–40 мин
в т.ч. игры (развлекательные)	0,8 ± 0,9	0,9 ± 1,0	0,8 ± 0,8	≤ 30–40 мин
Физическая активность, мин/нед	115 ± 52	94 ± 45	78 ± 41***	≥ 150 мин
Утренняя гимнастика, %	34% (11 из 32)	21% (3 из 14)	33% (21 из 63)	
Перерывы при работе с гаджетами, %	53	46	35	

Примечание: * – согласно рекомендациям ВОЗ и СанПиН Республики Беларусь, $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$ при сравнении с ОГ (*t*-критерий Стьюдента или точный критерий Фишера для долей).

Обсуждение. Полученные данные подтверждают, что образ жизни студента-медика характеризуется дисбалансом между высокой когнитивно-цифровой нагрузкой и дефицитом двигательной активности. Экранное время в группе СМГ (7,4 ч) сопоставимо с результатами исследований в России (6,2–7,5 ч) [17] и превышает показатели европейских исследований [18; 19].

Особую тревогу вызывает высокая доля АГнЭ среди студентов СМГ, у большинства из которых присутствует кластер модифицируемых факторов риска. Хроническая симпатическая гиперактивация, возникающая на фоне продолжительной работы за экраном, приводит к снижению вариабельности сердечного ритма (ВСР) и повышению тонуса сосудов. У студентов лингвистического профиля, по данным аппаратного тестирования, была выявлена умеренная тахикардия, обусловленная симпатической гиперстимуляцией, что подтверждает универсальность этого механизма для лиц с высокими умственными нагрузками [16].

Снижение ВСР, в свою очередь, рассматривается как доклинический предиктор развития артериальной гипертензии, связанный с ускоренным повышением жесткости сосудистой стенки [20].

Гиподинамия усугубляет ситуацию, способствуя снижению чувствительности барорефлекса и ухудшению эндотелий-зависимой вазодилатации, что является одним из ключевых звеньев патогенеза АГнЭ у молодых лиц. Дисфункция эндотелиального гликокаликса, возникающая в т.ч. на фоне гиподинамии и воспаления, также вносит вклад в развитие и прогрессирование АГ [21]. Регулярные аэробные упражнения умеренной интенсивности доказано снижают уровень артериального давления у молодых людей [22].

Рекомендации по организации физического воспитания студентов СМГ с АГнЭ. На основании полученных результатов и данных литературы [8; 16, 23–25], а также с учетом опыта реализации интегрированных программ для студентов с сердечно-сосудистой патологией [26] предлагается интегрированный подход, включающий: скрининг студентов СМГ с помощью анкеты «Режим дня» для выявления групп высокого риска (экранное время >7 ч, сон <6 ч, физическая активность <80 мин/нед, наличие симптомов цифровой усталости).

Таким студентам показано углубленное кардиологическое обследование (суточное мониторирование АД, ЭхоКГ, определение ВСР); разработка персонализированных программ адаптивной физической культуры с акцентом на аэробные нагрузки умеренной интенсивности (скандинавская ходьба [23], оздоровительная интервальная ходьба, плавание, велотренажер и другие оздоровительные программы) в зоне ЧСС 45–60% от максимальной, 3–5 раз в неделю по 30–40 мин. Экспериментально показано, что для студентов с повышенным АД наиболее благоприятные гемодинамические сдвиги наблюдаются после занятий с моторной плотностью 50–70% [8]. Обязателен контроль ЧСС и АД до и после занятия; включение дыхательных практик (по А.Н. Стрельниковой, элементы пранаямы [27], ушу, хатха-йога) для снижения симпатического тонуса и улучшения венозного возврата; обучение методам саморегуляции (аутогенная тренировка, прогрессивная мышечная релаксация) для купирования тревожности и стабилизации АД; использование носимых устройств (фитнес-браслеты) для мониторинга ЧСС и АД, соблюдения режима двигательной активности [16; 24]. Опубликованные данные свидетельствуют о том, что обратная связь по ВСР повышает приверженность тренировкам и способствует улучшению вегетативного баланса [25]; проведение разъяснительной работы о гигиене цифрового досуга (регулярные перерывы, ограничение экранного времени за 1–2 ч до сна, использование режима «ночной свет»).

Заключение.

1. Студенты Гродненского государственного медицинского университета демонстрируют неблагоприятный профиль режима дня: дефицит сна (6,4 ч в будни), избыточное экранное время (7,4 ч/сут) и недостаточную физическую активность (67,7% студентов СМГ не достигают рекомендованных 150 мин/нед).

2. Среди студентов СМГ ($n = 63$) с сердечно-сосудистой патологией АГнЭ выявлена у 43 человек (68% случаев). В подгруппе лиц с АГнЭ у большинства ($n = 26$; 60%) регистрировалось неблагоприятное сочетание трех и более факторов риска, включая высокое экранное время, дефицит ночного сна и гиподинамию).

3. Установлено, что наличие АГнЭ ассоциировано с избыточным экранным временем и гиподинамией: среди студентов с экранным временем более 7 ч/сут и физической активностью менее 150 мин/нед частота АГнЭ была в 2,4 раза выше, чем у соблюдающих гигиенические рекомендации. Это подтверждает целесообразность коррекции образа жизни как элемента профилактики и лечения АГнЭ.

4. Для студентов СМГ с АГнЭ рекомендуется внедрение интегрированной физкультурно-оздоровительной программы, включающей дозированные аэробные нагрузки, дыхательные практики, методы саморегуляции и контроль ЧСС и АД с помощью носимых устройств.

Перспективы дальнейших исследований связаны с оценкой долгосрочной эффективности предложенной программы в рандомизированном контролируемом исследовании и разработкой алгоритмов персонализированного дозирования физической нагрузки на основе цифрового мониторинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эльгаров А.А., Эльгарова Л.В. Артериальная гипертензия и факторы риска сердечно-сосудистых заболеваний в студенческой популяции // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2006. – Т. 5, № 8. – С. 29–33.

2. Оценка физического здоровья студентов-медиков выпускного курса и молодых врачей / Р.С. Рахманов, Е.С. Богомолова, Е.А. Олюшина и др. // Здоровье населения и среда обитания – ЗНиСО. – 2023. – Т. 31, № 4. – С. 70–76. DOI: 10.35627/2219-5238/2023-31-4-70-76
3. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects/ P.C. Hallal, L.B. Andersen, F.C. Bull et al. // The Lancet. – 2012. – Vol. 380(9838). – P. 247–257. DOI: 10.1016/S0140-6736(12)60646-1
4. Tremblay M.S., Carson V., Chaput J-P. Introduction to the Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth: An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep // Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism. – 2016. – Vol. 41, No 6 (Suppl. 3). – P. 311–327. DOI: 10.1139/apnm-2016-0203
5. Леванов В.М., Куцик Е.А. Информированность и мотивационные установки студентов медицинского вуза в отношении цифровой медицины – пятилетний тренд // Медицинский альманах. – 2019. – № 1(58). – С. 14–18.
6. Кисляк О.А., Петрова Е.В., Саргаева Д.С. Артериальная гипертензия у подростков и лиц молодого возраста: вопросы диагностики и лечения // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2009. – Т. 8, № 2. – С. 82–88. – URL: https://cardiovascular.elpub.ru/jour/article/view/1757?locale=ru_RU (дата обращения: 20.03.2026).
7. Ильина С.А., Мостовая Т.Н. Лечебная физическая культура как средство решения здоровьесберегающих задач студентов специальных медицинских групп // Наука-2020: Совершенствование системы физического воспитания и спортивной подготовки. – 2020. – № 7(23). – С. 121–126.
8. Софронова Е.М. Реакция систем организма студентов специальной медицинской группы на физическую нагрузку // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2021. – Т. 6, № 1. – С. 125–129. – URL: <https://fkis74.ru/index.php/fkstdr/article/view/581> (дата обращения: 23.03.2026).
9. Armstrong T., Bull F. Development of the World Health Organization Global Physical Activity Questionnaire (GPAQ) // Journal of Public Health. – 2006. – Т. 14, № 2. – С. 66–70. DOI: 10.1007/s10389-006-0024-x
10. Robinson J.P., Godbey G. Time for life: the surprising ways Americans use their time / foreword by R.D. Putnam. – University Park, PA: The Pennsylvania State University Press, 1997. – 367 p.
11. Tukey J.W. The Future of Data Analysis // The Annals of Mathematical Statistics. – 1962. – Vol. 33, No. 1. – P. 1–67.
12. Орлов А.И. Прикладная статистика: учеб. – М.: Экзамен, 2006. – 671 с. – (Учебник для вузов).
13. Шитиков В.К., Розенберг Г.С. Рандомизация и бутстреп: статистический анализ в биологии и экологии с использованием R. – Тольятти: Кассандра, 2013. – 314 с.
14. Кучма В.Р., Барсукова Н.К., Саньков С.В. Комплексный подход к гигиеническому нормированию использования детьми электронных средств обучения // Здравоохранение Российской Федерации. – 2020. – Т. 64, № 3. – С. 139–149.
15. The characteristics of health condition of students of medical university / A.A. Shestera, V.Yu. Kijunova, P.F. Kiku et al. // Problemy Sotsial'noi Gigieny, Zdravookhraneniia i Istorii Meditsiny. – 2020. – Vol. 28, No 3. – P. 400–404. DOI: 10.32687/0869-866X-2020-28-3-400-404
16. Сравнение состояния сердечно-сосудистой системы студентов различного профиля обучения с помощью системы спортивного тестирования «Medicalsoft» / И.В. Бочарин, А.К. Мартусевич, А.С. Кочкуров и др. // Вестник новых медицинских технологий. Электронное периодическое издание. – 2020. – № 6. – С. 121–126. DOI: 10.24411/2075-4094-2020-16747
17. Криволапчук И.А., Чернова М.Б., Герасимова А.А. Функциональное развитие детей 6–7 лет с разным уровнем информатизации условий жизнедеятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 5. – С. 121–135. – URL: <http://sp-journal.ru/article/6437> (дата обращения: 20.03.2026).
18. International trends in screen-based behaviours from 2012 to 2019 / D.L. Harvey, K. Milton, A.P. Jones A.P. et al. // Preventive Medicine. – 2022. – Vol. 154. – Article 106909. DOI: 10.1016/j.ypmed.2021.106909
19. International Trends in Adolescent Screen-Time Behaviors From 2002 to 2010 / J. Bucksch, D. Sigmundová, Z. Hamrik et al. // Journal of Adolescent Health. – 2016. – Vol. 58, No. 4. – P. 417–425. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2015.11.014
20. Дороговцев В.Н., Симоненко В.Б. Доклинические предикторы артериальной гипертензии // Клиническая медицина. – 2021. – Т. 99, № 2. – С. 91–97. DOI: 10.30629/0023-2149-2021-99-2-91-97
21. Артериальная гипертензия как следствие дисфункции эндотелиального гликокаликса: современный взгляд на проблему сердечно-сосудистых заболеваний / М.М. Зиганшина, А.Р. Зиганшин, Е.О. Халтурина и др. // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2022. – Т. 21, № 9. – С. 3316. DOI: 10.15829/1728-8800-2022-3316
22. Effect of moderate to high intensity aerobic exercise on blood pressure in young adults / W. Williamson, A.J. Lewandowski, O.J. Huckstep et al. // EClinicalMedicine. – 2022. – Vol. 48. – P. 101445. DOI: 10.1016/j.eclinm.2022.101445
23. Nordic walking for individuals with cardiovascular disease: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials / L. Cugusi, A. Manca, T.J. Yeo et al. // European Journal of Preventive Cardiology. – 2017. – Vol. 24(18). – P. 1938–1955. DOI: 10.1177/2047487317738592
24. Alugubelli N., Abuissa H., Roka A. Wearable Devices for Remote Monitoring of Heart Rate and Heart Rate Variability—What We Know and What Is Coming // Sensors. – 2022. – Vol. 22(22). – P. 8903. DOI: 10.3390/s22228903
25. Impact of heart rate variability-based exercise prescription: self-guided by technology and trainer-guided exercise in sedentary adults / A. Casanova-Lizón, A. Manresa-Rocamora, J.M. Sarabia et al. // Frontiers in Sports and Active Living. – 2025. – Vol. 7. – P. 1578478. DOI: 10.3389/fspor.2025.1578478
26. Ильяева Л.И. Интегрированный подход в физическом воспитании студентов специальной медицинской группы с нарушениями сердечно-сосудистой системы // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2025. – № 2(44). – С. 27–31. DOI: 10.52928/2070-1640-2025-44-2-27-31
27. Шривастава С., Какер С., Сабу Н. Влияние пранаямы на стресс и кардиореспираторную подготовку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. – 2025. – Т. 29, № 2. – С. 222–232. DOI: 10.22363/2313-0245-2025-29-2-222-232

Поступила 22.04.2026

**DAILY ROUTINE, DIGITAL LOAD, AND THE RISK OF ARTERIAL HYPERTENSION
IN MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS
(BASED ON A PILOT SURVEY)**

L. ILYAEVA

*(Yanka Kupala State University of Grodno;
Grodno State Medical University)*

The article presents the results of a pilot survey of 109 students of Grodno State Medical University using a modified "Student Daily Routine" questionnaire. The average screen time was $7,4 \pm 1,4$ hours/day, with only 18,5% of respondents adhering to hygienic recommendations. The proportion of individuals with low physical activity (<150 min/week) amounted to 67,7%. The pathogenetic relationship between digital overload and physical inactivity with the development of autonomic dysfunction and labile arterial hypertension is discussed. Criteria for selecting students of the special medical group for the implementation of an integrated physical education and health program with heart rate and blood pressure monitoring are proposed.

Keywords: *medical students, daily routine, screen time, physical inactivity, arterial hypertension of undetermined etiology (AHUE), special medical group, integrated approach.*

УДК 796.8+796.015.2+796.015.64

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-65-70

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ БОРЦОВ-ПАРАЛИМПИЙЦЕВ В ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД

*канд. филол. наук, доц. М.М. КРУТАЛЕВИЧ¹**ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2996-9419>**А.В. КОТЛОВСКИЙ²,**канд. пед. наук, доц. О.Н. ОНИЩУК¹**ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7503-3208>**д-р пед. наук, проф. А.М. ШАХЛАЙ³,**канд. пед. наук, доц. П.Г. СЫМАНОВИЧ¹**ORCID <https://orcid.org/0009-0009-6556-0221>**¹(Международный государственный экологический институт имени А.Д. Сахарова
Белорусского государственного университета, Минск)**²(Министерство спорта и туризма Республики Беларусь, Минск)**³(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск)*

Совершенствование учебно-тренировочного процесса высококвалифицированных борцов не утратило свою актуальность, находится в стадии активного обсуждения специалистов. Особенно остро данная проблема стоит при подготовке спортсменов-паралимпийцев. В статье акцент сделан на анализ и обобщение информации, представленной в литературных источниках по аспектам, влияющим на процесс предсоревновательной подготовки и результаты выступлений борцов-паралимпийцев на соревнованиях. Изучено мнение паралимпийцев по использованию в предсоревновательном периоде интенсификации тренировочного процесса; по результатам опроса определена степень психологической готовности к участию в предстоящем международном турнире; проанализированы экологоориентированные факторы, способствующие достижению высоких спортивных результатов. В целом с учетом личностных качеств и проведенной корректировки предсоревновательной подготовки борцов-паралимпийцев установлена эффективность их выступления на данном турнире.

Ключевые слова: *спортсмены-паралимпийцы, интенсификация, мотивация, высококвалифицированные борцы, предсоревновательный период, тренировочный процесс, экологические факторы.*

Введение. Научные исследования подготовки высококвалифицированных спортсменов в различных видах спорта свидетельствуют, что увеличение объема тренировочных нагрузок на современном этапе, по существу, не приводит к желаемым результатам, необходим поиск новых направлений, способствующих совершенствованию тренировочного процесса и достижению поставленных высоких целей. При этом отмечается интенсификация тренировочного процесса как одно из наиболее перспективных направлений дальнейшего совершенствования подготовки высококвалифицированных борцов, повышения уровня развития физических качеств, а также технико-тактического мастерства. Следовательно, акцент делается на интенсивность этого процесса на предсоревновательном этапе подготовки спортсменов [1]. Кроме того, не остаются без внимания и другие аспекты данного процесса. Среди различных факторов, влияющих на эффективность спортивной деятельности, по мнению специалистов, наиболее характерными являются также индивидуально-типологические свойства нервной системы и психические функции спортсменов. В частности, особую значимость в предсоревновательный период приобретает психологический аспект в подготовке к соревнованиям, т.е. формирование осознанной целеустремленности и мотивации к достижению высоких результатов. Причем очень важно ориентироваться в реальных параметрах характеристики мотивации спортсменов. Для них это мотивация к достижению успеха или мотивация к избеганию неудачи, мотивация победить или мотивация не проиграть. Обращается внимание в предсоревновательный период и на экологоориентированные особенности, влияющие на адаптацию организма спортсменов к условиям окружающей среды [2]. Такое всестороннее направление в предсоревновательном тренировочном процессе спортсменов-паралимпийцев до настоящего времени остается малоизученным, требует детального анализа и конкретных выводов. Это и определяет *актуальность данного исследования.*

Цель исследования – проанализировать эффективность предсоревновательной подготовки высококвалифицированных спортсменов-паралимпийцев при комплексном подходе к тренировочному процессу.

Методы исследования: анализ и обобщение литературных источников различных авторов по проблеме, педагогическое наблюдение, опрос, статистические методы обработки данных.

Результаты исследования и их обсуждение. В современных условиях значительной интенсификации соревновательных поединков, как считают исследователи, предсоревновательная подготовка спортсменов, в т.ч. и высококвалифицированных борцов-паралимпийцев, должна основываться на качественно новых требованиях, предусматривающих решение ряда актуальных задач [1]. Среди таких задач необходимо выделить следующие:

- 1) определение основной цели и постановка конкретной задачи действий спортсмена в предстоящих соревнованиях с учетом уровня его функциональной подготовки, индивидуальных психологических особенностей;
- 2) учет объективных условий предстоящих соревнований (состав участников, место проведения – горная или равнинная местность, часовой пояс и др.) и составление конкретного плана подготовки к наиболее эффективным действиям спортсмена в этих условиях;
- 3) формирование активного стремления к победе через целевую установку спортсмену на соревновательные действия (для каждого конкретного соревнования);
- 4) формирование твердой уверенности в своих силах и возможностях для достижения высокого спортивного результата или победы в предстоящих соревнованиях;
- 5) формирование готовности к максимальным волевым усилиям и преодолению максимальных физических напряжений в условиях соревнований и др.

При этом в предсоревновательный и предстартовый периоды психологическое воздействие на спортсмена должно быть направлено на сохранение и поддержание на высоком уровне состояния тренированности. Особая роль в данный период отводится также формированию навыка мобилизации к выступлениям на предстоящих соревнованиях, что приводит к максимальной активизации сознания. И, естественно, в системе формирования навыка мобилизации готовности спортсмена в предсоревновательные дни, как правило, учитывают субъективные и объективные факторы.

Сохранение и поддержание на высоком уровне состояния тренированности, по мнению специалистов, обеспечивается повышением интенсивности тренировочных нагрузок в предполагаемых на предсоревновательном этапе подготовки микроциклах. Этому вопросу в научно-методической литературе на протяжении достаточно длительного времени уделяется особое внимание. Для повышения эффективности подготовки борцов, в т.ч. и в предсоревновательный период, предлагается использование различных подходов в выполнении разнообразных физических действий. Практика показывает, что все средства, методы и направления совершенствования подготовки высококвалифицированных борцов путем интенсификации учебно-тренировочного процесса используются тренерским составом в своей деятельности и приносят определенные положительные результаты, повышают уровень развития физических качеств, технико-тактического мастерства, функциональной, психологической и интеллектуальной подготовки [1]. Тем не менее, предложенные методики подготовки высококвалифицированных борцов в предсоревновательный период постоянно требуют внесения определенных коррективов с учетом личностных качеств спортсменов. Данная позиция особенно актуальна по отношению к борцам-паралимпийцам.

Для изучения мнения борцов-паралимпийцев по интенсификации подготовки на предсоревновательном этапе был проведен опрос 14 респондентов. Среди них – победители и призеры различных международных соревнований (чемпионатов мира и Европы и др.), участники паралимпийских и дефлимпийских игр. Опыт многократного участия в таком разноплановом процессе дал им возможность проанализировать и сделать выводы об эффективности применения данного подхода. Чтобы более объективно оценить мнение респондентов, утверждения формулировались не конкретно об интенсификации подготовки к соревнованиям, а исходя из определенных составляющих этого процесса. В частности, из теста-опросника А. Mehrabian (1968) в модификации, предложенной М.Ш. Магомед-Эминовым для измерения мотивации достижения, были использованы четыре утверждения, которые непосредственно связаны с условиями организации интенсивных тренировок, интенсификацией тренировочного процесса, т.е. проявлением качеств, характеризующих действия, выполняемые с высокой отдачей, большими усилиями или использованием значительных средств [3] с целью достижения оптимизации спортивной подготовки для участия в соревнованиях (таблица).

Таблица. – Результаты тестирования по проблеме интенсификации спортсменов-паралимпийцев

№ п/п	Утверждение	Полностью согласен, чел.	Согласен, чел.	Скорее согласен, чем не согласен, чел.	Нейтрален, чел.	Скорее не согласен, чем согласен, чел.	Не согласен, чел.	Полностью не согласен, чел.
1	Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, которые, знаю, что решу	3	3	4	3	1	–	–
2	Я предпочитаю работать, не щадя сил, пока меня полностью не удовлетворит полученный результат, чем стремиться закончить дело быстро и с меньшим напряжением	3	4	3	3	1	–	–
3	Мне больше нравится выполнять сложное, незнакомое задание, чем задание знакомое, в успехе которого я уверен	4	2	3	2	3	–	–
4	Если бы я мог вернуться к одному из незавершенных дел, то скорее вернулся бы к делу трудному, чем к легкому	2	5	7	–	–	–	–

Анализ данных опроса показал, что к интенсификации подготовки в предсоревновательный период все спортсмены в целом относятся положительно. Ни один из респондентов не отметил варианты ответов «не согласен», «полностью не согласен», указывающих на неприемлемость интенсивности тренировочного процесса. Тем не менее, некоторые из них сомневаются в эффективности такого процесса. Около 12% спортсменов отметили позицию «скорее не согласен, чем согласен», а 19% участников опроса к большим интенсивным нагрузкам относятся «нейтрально». Следовательно, 69% опрошенных не сомневаются в достижении высоких результатов и реализации поставленной цели при интенсификации тренировочного процесса. Среди этих респондентов вариант «полностью согласен» выбрали 24% участвующих в анкетировании, «согласен» – 24% и «скорее согласен, чем не согласен» – 21% борцов-паралимпийцев.

Таким образом, интенсификация процесса подготовки борцов-паралимпийцев в предсоревновательный период не вызывает сомнений. При этом для достижения максимальных результатов необходимо использовать современные эффективные средства и методы подведения борцов к пику спортивной формы, искать продуктивные пути интенсификации, учитывать не только количество тренировочных занятий и их продолжительность, структуру и содержание тренировочного микроцикла, объем и интенсивность тренировочных нагрузок [4], но и повышать уровень психологической подготовленности.

Психологическая составляющая в подготовке к соревнованиям, т.е. формирование осознанной целеустремленности и мотивации к достижению высоких результатов, также предусматривает индивидуальный подход к каждому из спортсменов. Определение степени мотивации для дальнейшей ее корректировки, естественно, будет сориентировано на режим тренировочной деятельности борцов-паралимпийцев в предсоревновательный период. При таком подходе индивидуальный тренировочный режим будет способствовать формированию оптимального психического состояния и эмоциональной устойчивости спортсмена в данный период. Не случайно исследователи свидетельствуют о том, что положительный или отрицательный характер предстартовых состояний выражает баланс нервных процессов, а их глубина связана с сочетанием подвижности и уравновешенности [5]. Таким образом, главным компонентом тренированности, по их мнению, является психологическая подготовленность спортсмена, его способность целенаправленно управлять своими действиями в условиях жесткой соревновательной борьбы, умение произвольно (осознанно) формировать предстартовое состояние «боевой готовности» и не допускать проявлений «стартовой лихорадки» и «стартовой апатии». В этом случае формируется состояние «спортивной формы», которое в психологии спорта характеризуется как «относительная эмоциональная устойчивость» [6].

Проведенное анкетирование по определению типа мотивации борцов-паралимпийцев в значительной степени программирует формат предсоревновательной подготовки. Их мотивация определялась, как уже отмечалось, с помощью опросника А. Mehrabian (1968) в модификации теста-опросника, предложенного М.Ш. Магомед-Эминовым, в бланках ответов которых предусмотрено 32 утверждения для мужчин (форма А) и 30 – для женщин (форма Б) с вариантами ответов «полностью согласен», «согласен», скорее согласен, чем не согласен», «нейтрален», «скорее не согласен, чем согласен», «не согласен». При этом каждый из ответов получает баллы согласно установленному для этих форм ключу.

По итогам анкетирования, проведенного за два месяца до предстоящих соревнований, в соответствии с принятой теорией мотивации респонденты распределились на тех, кто соответствует типу «мотивация достижения успеха» (21,4%), и тех, у кого преобладает «мотивация избегания неудачи» (78,6%). Такое распределение, связанное с личностно-типологическими характеристиками нервной системы, является результатом анализа анкет по так называемой суммарной шкале, предложенной разработчиками тестов мотивации достижения. Эта суммарная шкала предполагает:

- если сумма оказалась в интервале от 165 до 210, то делают вывод о том, что в мотивации достижения успехов у данного испытуемого доминирует стремление к успеху;
- если сумма баллов оказалась в пределах от 76 до 164 – доминирует стремление избегать неудачи;
- если сумма баллов оказалась в пределах от 30 до 75, то никакого определенного вывода о доминировании друг над другом мотивации достижения успехов или избегания неудач сделать нельзя.

У наших респондентов этот балл составил от 93 до 182. В категорию «стремление к успеху» попало три спортсмена, набравших соответственно 182, 173 и 169 баллов. Все остальные – из категории «стремление избегать неудачи» с баллами 143, 141, 137 (2 чел.), 131, 125, 124, 121, 119 (2 чел.) и 93 (рисунок 1).

Учитывая указанные результаты анкетирования, на предсоревновательную подготовку спортсменов были разработаны и реализованы соответствующие программы тренировочного процесса. При этом для спортсменов из категории «стремление избегать неудачи» акцент был сделан на психологическую составляющую подготовки. Общеизвестно, что такая подготовка способствует наибольшему использованию физической и технической подготовленности спортсмена, позволяет противостоять предсоревновательным и соревновательным сбивающим факторам, среди которых неуверенность в своих силах, страх перед возможным поражением, скованность, перевозбуждение и под. [7; 8]. Для улучшения показателей подготовленности, в т.ч. и психологической, данные спортсмены чаще использовали соревновательный метод с установкой на количественную и качественную сторону выполнения задания в усложненных или непривычных условиях.

Развитие волевых качеств таким образом в определенной степени исключало в предсоревновательной подготовке состояние безразличия, лихорадки, апатии. Явно не наблюдалось торможения вследствие перевозбуждения, вялости, сонливости, волнения, паники, тревоги за исход соревнований. В большей степени отмечались состояние боевой готовности, оптимальное возбуждение, уверенность в своих силах, спокойствие, стремление бороться и побеждать. Такой результат показало повторное тестирование спортсменов-паралимпийцев за день до начала соревнований. При этом существенного роста мотивации для всех спортсменов не было отмечено. Некоторые из них оставались на прежних позициях с незначительным прибавлением баллов. Из 11 спортсменов категории «стремление избежать неудачи» только двое, набравшие 166 и 167 баллов, достигли результатов категории «стремление к успеху». При этом они отметили, что более уверенно стали чувствовать себя после анализа выступлений на соревнованиях состава участников, с которыми предстояли поединки. В итоге при сравнительном анализе указанной выше последовательности баллы распределились следующим образом: 182/188, 173/175, 169/181, 143/148, 141/166, 137/142, 137/167, 131/146, 125/140, 124/142, 121/132, 119/128, 119/123, и 93/109 (сравнительный анализ представлен на рисунке 2).

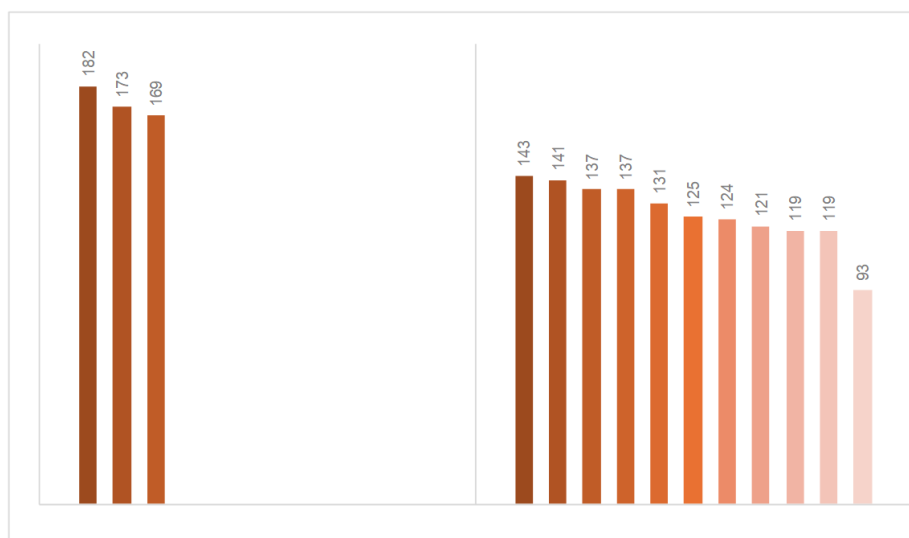


Рисунок 1. – Результаты тестирования спортсменов-паралимпийцев для определения психофизиологического состояния и степени мотивации к участию в соревнованиях

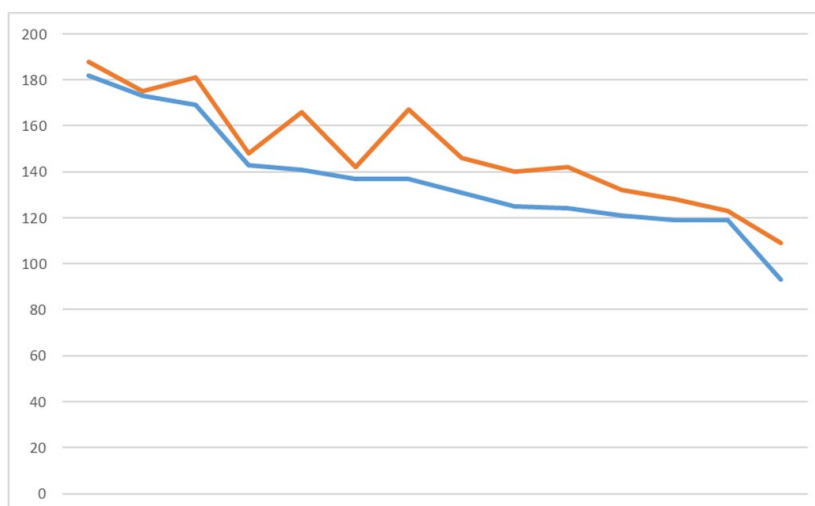


Рисунок 2. – Сравнительный анализ психологической подготовленности спортсменов-паралимпийцев в предсоревновательный период

Таким образом, «мотивация победить» и «мотивация не проиграть», естественно, предполагает разные подходы к планированию и организации подготовки спортсменов к предстоящим соревнованиям. Спортсмены с «мотивацией победить», как правило, тренировочный процесс в предсоревновательный период осуществляют в традиционном запланированном режиме с учетом расписания и программы предстоящих соревнований и акцентом на интенсификацию нагрузки на данном этапе подготовки. Для тех, у кого «мотивация не проиграть»

преобладает, особое внимание в учебно-тренировочной работе уделяется использованию индивидуальных средств и методов повышения уровня психологической подготовки. Такой подход в подготовке к участию в соревнованиях, как отмечалось, помогает создавать психическое состояние, способствующее не только наибольшему использованию физической и технической подготовленности, но и позволяет противостоять предсоревновательным и соревновательным сбивающим факторам, содействует развитию стрессоустойчивости, концентрации и уверенности в своих силах. Страх перед возможным поражением, скованность, перевозбуждение и др. стрессовые факторы уходят на второй план при использовании в тренировочном процессе методов саморегуляции (визуализация, позитивное мышление и др.), создании условий, имитирующих соревнования. Следовательно, развитие волевых качеств является одним из важнейших элементов эффективного управления психическим состоянием в сложных ситуациях. Особое внимание на формирование осознанной целеустремленности и мотивации к достижению высоких результатов, как рекомендуют специалисты, необходимо обратить за 4–5 недель до соревнований при перестройке учебно-тренировочной работы в предсоревновательный период.

Среди экологических факторов, влияющих на процесс предсоревновательной подготовки, в первую очередь отмечают учет особенностей мест проведения предстоящих соревнований. Поскольку в связи с климатическими особенностями этих мест не всегда удастся найти способ, позволяющий спортсмену лучше адаптироваться к будущим соревнованиям [9]. Тем не менее, полученная в предсоревновательные дни тренером и спортсменом информация о месте будущих соревнований в определенной степени содействует формированию положительного отношения к условиям соревновательной деятельности. Такая информация позволяет скорректировать программу предсоревновательной подготовки, например, с учетом временного фактора, чтобы соревнования в различных временных поясах не оказывали существенного влияния на физиологические процессы, психику, уже сложившийся стереотип спортивной деятельности, двигательную активность в условиях жесткой соревновательной борьбы. Немаловажным фактором является и анализ места расположения зала (горная или равнинная местность; температура, влажность и скорость движения воздуха; атмосферное давление; радиационный фон; климат; химический состав воздушной среды и др.), менталитета населения (зрителей), судей, состава участников и др. Таким образом, учет экологических факторов, формирование экологической компетентности спортсменов также позволяет надеяться на успешное выступление в соревнованиях, продемонстрировать целеустремленность, решительность, настойчивость, смелость и самообладание.

С учетом отмеченных аспектов при подготовке к участию в предстоящем турнире, как уже отмечалось, тренерский состав спортсменов-паралимпийцев скорректировал учебно-тренировочный процесс. В итоге – анализ результатов выступления спортсменов на данных соревнованиях дает основания констатировать, что существенных изменений в достижении максимальной цели не отмечено. Большинство участников показало ожидаемый, планируемый результат. И только два спортсмена-паралимпийца выступили лучше намеченного, заняли призовые места, победили тех, кто находился в списке фаворитов на победу. К тому же важно отметить более положительное психологическое состояние всех членов команды, отсутствие страха перед предстоящими схватками.

Выводы. Таким образом, стремление тренера и спортсмена добиться высоких спортивных результатов является их главной задачей в предсоревновательный период подготовки. При этом, естественно, акценты делаются на формирование осознанной целеустремленности и мотив участия в соревнованиях через соединение в единое целое субъективных и объективных факторов мобилизации готовности. Совершенствование физических, нравственно-волевых, эмоционально-коммуникативных, интеллектуальных и др. личностных качеств спортсмена для достижения высоких результатов целесообразно осуществлять при комплексном подходе к данному процессу, основными аспектами которого являются интенсификация предсоревновательной подготовки, психологическое воздействие на укрепление уверенности в своих возможностях с учетом экологоориентированного компонента в местах проведения соревнований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шахлай А.М., Круталевич М.М., Котловский А.В. Подготовка высококвалифицированных борцов на предсоревновательных этапах: метод. рекомендации. – Минск: БГПУ, 2016. – 28 с.
2. Влияние экологических факторов на педагогические аспекты активной жизни высококвалифицированных спортсменов / М.М. Круталевич, О.Н. Онищук, А.М. Шахлай и др. // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2025. – № 2(44). – С. 32–37. DOI: 10.52928/2070-1640-2025-44-2-32-37
3. Якупов Ф.А. Условия интенсификации процесса обучения // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, вып. 1. – С. 25–30. DOI: 10.30853/ped20220011
4. Шахлай А.М., Либерман Л.А., Круталевич М.М. Совершенствование подготовки высококвалифицированных борцов: метод. рекомендации. – Минск: Белорус. гос. ун-т физ. культуры БГУФК, 2025. – 17 с.
5. Родионов А.В. Практическая психология физической культуры и спорта. – Махачкала: Юпитер, 2002. – 160 с.
6. Черникова О.А. Соперничество, риск, самообладание в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 104 с.
7. Заика В.М. Технология формирования соревновательной надежности в процессе психолого-педагогической подготовки. – 2-е изд., перераб. и доп. – Брест: Бр.ГУ, 2016. – 209 с.

8. Иванченко Е.И. Теория и практика спорта: пособие. В 3 ч. – Минск: БГУФК, 2018. – Ч. 3: Основы спортивной подготовки. – 206 с.
9. Борщ М.К. Развитие физических качеств спортсменов-паралимпийцев с глубокими нарушениями зрения на основе вибрационной стимуляции нервно-мышечного аппарата. – Минск: НИИ ФКиС, 2010. – 55 с.

Поступила 08.04.2026

**SOME ASPECTS OF IMPROVING THE TRAINING PROCESS
OF HIGHLY QUALIFIED PARALYMPIC WRESTLERS
IN THE PRE-COMPETITION PERIOD**

**M. KRUTALEVICH¹, A. KOTLOVSKY², O. ONISHCHUK¹,
A. SHAKHLAY³, P. SYMANOVICH¹**

¹*(International Sakharov Environmental Institute of Belarusian State University, Minsk)*

²*(Ministry of Sports and Tourism of the Republic of Belarus, Minsk)*

³*(Belarusian State University of Physical Culture, Minsk)*

Improving the educational and training process for highly skilled wrestlers remains relevant and is the subject of active discussion among experts. This issue is particularly pressing in the training of Paralympic athletes. This article focuses on the analysis and synthesis of literature on aspects influencing the pre-competition preparation process and the performance of Paralympic wrestlers in competitions. The authors examined the opinions of Paralympic wrestlers regarding the use of intensified training during the pre-competition period; a survey was conducted to determine their level of psychological readiness for participation in the upcoming international tournament; and environmentally oriented factors contributing to high athletic performance were analyzed. Overall, taking into account the personal qualities and adjustments made to the pre-competition preparation of Paralympic wrestlers, the effectiveness of their performance in this tournament was established.

Keywords: *Paralympic athletes, intensification, motivation, highly skilled wrestlers, pre-competition period, training process, environmental factors, natural environment, ecology, highly qualified athletes, sports activities, pre-competitive training, urban conditions, suburban sports complex.*

УДК 796.012:616.896-053.4

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-71-76

**СПОСОБЫ ОЦЕНКИ ДВИГАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА***канд. пед. наук, доц. Т.Ю. ЛОГВИНА**(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск)**В.В. БАРКОВА**(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)*

Современное состояние организации и содержания физического воспитания в учреждениях дошкольного образования определяется активным открытием групп интегрированного обучения, в которые попадают дети с особенностями психофизического развития. Реализация права данной категории детей на получение образования в соответствии с их возможностями и способностями в сфере познания, интеграция в общество, социальная адаптация рассматриваются как одна из основных целей интегрированного воспитания и обучения в учреждениях дошкольного образования. Учет особенностей поведения и обучения детей с аутистическим спектром развития обуславливает необходимость постановки новых образовательных задач, поиска разнообразных подходов в выборе способов организации занятий физическими упражнениями, характере и дозировании физических нагрузок в соответствии с особенностями развития и способностями воспитанников к обучению.

Ключевые слова: *физическое воспитание, координационные способности, дети с расстройством аутистического спектра.*

Введение. Одной из проблемных задач, поставленных перед руководителями физического воспитания учреждений дошкольного образования, является их недостаточная готовность к формированию адекватного обучения детей с особенностями психофизического развития, в частности, детей, имеющих расстройства аутистического спектра, ввиду отсутствия соответствующих программно-нормативных документов, методических рекомендаций по созданию развивающей среды и вопросам организации двигательной активности. Для детей с аутистическим спектром развития на первый план выходят воспитательные задачи, направленные на освоение специальных знаний и умений, формирующие положительное отношение к своему здоровью, способности для саморазвития, адекватное поведение в семье и обществе, умение взаимодействовать как со сверстниками, так и со взрослыми [1, с. 19–21]. Занятия физическими упражнениями могут быть направлены на коррекцию или устранение имеющихся отклонений или дефектов поведения и двигательной сферы, связанных с разнообразными нарушениями опорно-двигательного аппарата, сенсорных систем, речи, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, соматических функциональных систем. У детей с расстройством аутистического спектра развития вызывают сложности способы регулирования произвольных двигательных реакций, они, как правило, не способны подчинять движения как собственным командам, так и управлять движениями по речевым инструкциям взрослого.

Основная часть. Обучение двигательным действиям в исследовании реализовано на повторении – подражании или имитации движений с одновременным воспитанием коммуникативных функций и способностей понимать речь, содержание физических упражнений, образов, доступных для понимания [2].

Объект исследования – двигательное развитие детей с аутистическим спектром развития, предмет исследования – критерии оценки уровней двигательного развития. *Цель данного исследования* – определение способов оценки двигательного развития детей 5–6 лет с расстройствами аутистического спектра.

Исходя из того, что основные задачи в области физического воспитания детей с РАС направлены на изучение уровня их физического развития и двигательной активности, решение выявленных проблем можно считать основой для общего двигательного развития. В связи с выраженными особенностями поведения, восприятием информации, запоминанием, нестабильным стереотипом двигательных действий у детей с расстройствами аутистического спектра актуальной задачей физической воспитания стала оптимизация процесса обучения двигательным действиям и индивидуальная коррекция содержания занятий физическими упражнениями в интегрированных группах детей дошкольного возраста.

Сформулированы задачи исследования, среди которых: оценка уровней двигательного развития детей 5–6 (7) лет с расстройствами аутистического спектра (оптимальный, допустимый, недостаточный) на основе разработанных и апробированных критериев; выявление уровней развития координационных способностей, сравнительный анализ полученных результатов у детей экспериментальных и контрольных групп до и после проведения педагогического эксперимента; сопоставление индивидуальных особенностей поведения детей с расстройствами аутистического спектра в процессе проведения исследования; актуализация значимости поиска новых подходов для формирования двигательных стереотипов в процессе обучения двигательным действиям, оценка эффективности физического воспитания по динамике уровней физической подготовленности.

Руководители физического воспитания обязаны научиться находить нестандартные подходы к выбору форм и средств для проведения занятий физическими упражнениями, методически грамотно их организовывать

для формирования у воспитанников необходимых двигательных умений и желания заниматься в реализации естественной потребности в движении, самообслуживании, коммуникации. Сформированный опыт управления собственными движениями регулирует процессы возбуждения и торможения в коре головного мозга, может предупреждать или снижать степень нарушений в физическом состоянии, осуществлять контроль за решением двигательной задачи, предотвращать риск психических отклонений, способных негативно повлиять на формирование личности ребенка [3].

Умение согласовывать движение различных частей тела за счет мышечной работы в процессе решения двигательной задачи, ощущение положения тела в пространстве, мышечная память о характере и способе выполнения двигательного действия в изменяющихся условиях внешней среды базируются на психофизиологических и морфологических особенностях детского организма. Направленное воспитание координационных способностей позволяет регулировать движения туловища и его частей в составе двигательного действия, дифференцировать усилия во времени и пространстве, ориентироваться, усваивать двигательный ритм, адекватно варьировать его в изменяющихся условиях, сохранять и поддерживать равновесие, быстро реагировать, точно регулировать работу мелкой моторики, что определяется специфическими координационными способностями [1, с. 129–132].

Были сформированы контрольные (КГ) ($n = 9$) и экспериментальные (ЭГ) ($n = 16$) группы. В контрольной группе физкультурные занятия проводили в соответствии с действующей учебной программой дошкольного образования¹. В экспериментальных группах для направленного развития координационных способностей у детей с расстройствами аутистического спектра был разработан комплекс упражнений с использованием балансирующего устройства «координационный мостик», которое позволило решать разнообразные двигательные задачи по степени сложности, необычности условий выполнения, возможности сочетать статические и динамические нагрузки с игровыми заданиями, что повысило как общий, так и эмоциональный тонус организма детей, вызвало интерес к выполняемым заданиям, создало благоприятные условия для реализации двигательной активности и речевых проявлений детьми [4].

На первом этапе педагогического эксперимента (24 физкультурных занятия) упражнения были направлены на тренировку вестибулярного аппарата и равновесие, например: ходьба по прямой друг за другом, сохраняя указанную дистанцию; ходьба и бег с изменением направления движения между десятью предметами; в обход предметов, по траекториям, намеченным прямыми и кривыми линиями.

Во второй этап (30 физкультурных занятий) был включен комплекс упражнений на подвижной опоре «координационный мостик», состоящий из десяти блоков, каждый из которых содержит примерный комплекс упражнений для направленного развития координационных способностей.

В положении опоры на тубус:

1-й блок (освоение балансира). «Следы»: удерживать равновесие, стоя на «следах» качающейся опоры (удерживать предмет руками; перекатывать (передать) и пр.);

2-й блок «Перекаты»: переносить тяжесть тела с правой (левой) ноги на левую (правую) стоя на мостике (изменять темп выполнения упражнений);

3-й блок «Приседания»: выполнять полуприседы, приседы, сохранять равновесие, стоя на мостике (менять положение рук, выполнять хлопки руками);

4-й блок «Повороты»: выполнять повороты вправо (влево) переступанием, удерживая равновесие, стоя на мостике. Постепенно менять ширину шага, положение рук;

5-й блок «Наклоны»: выполнять наклоны вперед (вправо, влево), стоя на мостике (поворот головы в стороны; удержание гимнастической палки (мяча));

6-й блок «Узкий мостик»: стоя на мостике, правая (левая) нога вперед. Удерживать равновесие, последовательно менять положение рук (в стороны, вверх, вперед, вниз);

7-й блок «Передача»: стоя на мостике, перекладывать предметы справа налево, слева направо (менять массу, форму и размеры перекладываемых предметов; перекладывать мячи справа налево одного цвета, слева направо – другого; удерживать шарик на теннисной ракетке; ловить мяч после отскока о пол; выполнять ведение мяча; ловить и бросать мяч с партнером (взрослым); удерживать на голове мешочек с песком);

8-й блок «Пловец»: имитация плавания брасом из положения – лежа на мостике (руки вверх дугами наружу с движениями ног); с перекатами («на волнах»).

В положении опоры на жесткую поверхность мостика (тубус сверху):

9-й блок «Перешагивания»: выполнять перешагивание поочередно правой, левой ногой, менять положение рук при разноименном перешагивании (в стороны, на пояс, вверх);

10-й блок «Ходьба»: выполнять передвижения по тубусу различными способами.

На третьем этапе (20 физкультурных занятий) были добавлены: дополнительное время; безопасное снятие или ограничение зрительного анализатора; увеличение высоты опорной поверхности, обусловленное величиной

¹ Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск: НИО; Аверсэв, 2023. – 384 с. – URL: <https://adu.by/images/2022/08/up-doshk-obrazov-rus-bel.pdf> (дата обращения: 15.07.2025).

диаметра опорного основания для повышения координационной сложности; музыкальное сопровождение в разном темпе с учетом индивидуальных возможностей и уровня подготовленности воспитанников. Предусмотрена индивидуальная форма работы как более рациональная для применения данной методики. Длительность занятий устанавливали в зависимости от возможностей и желания детей от 15 до 25 мин. Взрослые осуществляли обязательную страховку и контроль за правильным выполнением заданий.

По результатам выполнения ряда упражнений из разработанного комплекса проводилась оценка уровней двигательного развития детей 5–6 (7) лет с расстройствами аутистического спектра, которые были определены как: оптимальный, допустимый, недостаточный. Это позволило также изучить проявления индивидуальных особенностей поведения данной категории детей в процессе проведения педагогического эксперимента.

Показатели общего двигательного развития у детей с расстройствами аутистического спектра были выбраны для оценки их координационных способностей. Проведено наблюдение за правильностью (техникой) выполнения двигательных заданий, таких как: переключивание мячей, перешагивание через гимнастическую палку, кистевая динамометрия, бросок мяча без зрительного контроля, прыжки к цели, прыжок с вращением без зрительного контроля в указанное место, воспроизведение заданного ритма прыжков, воспроизведение заданного ритма ударами мяча о пол, стойка на одной ноге, ходьба по прямой после вращения, поворота на 360°, бег с огибанием предметов, падающая линейка, реакция на катящийся мяч, выполнение ударов по столу двумя руками одновременно, одновременное изменение положения обеих кистей рук: одна сжата в кулак, другая с распрямленными пальцами.

Было принято решение использовать критерии двигательного развития у детей с расстройством аутистического спектра, определяющие: технику выполнения упражнений, уровень проявления самостоятельности, уровень понимания и принятия речевых инструкций, оценивающиеся в баллах по результатам наблюдений на предварительном и заключительном этапах педагогического исследования. Наблюдение проводили в группах с детьми, имеющими трудности в обучении, с тяжелым и общим недоразвитием речи, поскольку у детей с расстройством аутистического спектра речевые дефекты рассматриваются как сопутствующие нарушения по результатам дифференциальной диагностики.

Проблемы социального взаимодействия и общения детей с расстройством аутистического спектра вызвали особое внимание как сопряженные с проявлениями низкой степени функциональности, нарушением социально адекватного поведения с сопровождающейся повышенной тревожностью и игнорированием других людей, расторможенности, сопротивления изменениям, агрессии, эхолалий, обоснованных определенными закономерностями, отраженных в работах многих исследователей проблемы аутизма (А.И. Репина, М.В. Соловьева, И.В. Ковалец, Т.Л. Лещинская и др.) [5].

На предварительном этапе оценка уровня развития координационных способностей детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра происходила исходя из подобранных критериев и показателей соответственно уровней двигательного развития детей 5–6 (7) лет, имеющих данное нарушение (оптимальный, допустимый, недостаточный), предложенных такими авторами, как Л.Н. Волошина, О.Г. Галимская, К.Е. Панасенко, Л.В. Шинкарева [6]. Данные показатели представлены в таблице 1.

Результаты проведенного исследования специфических координационных способностей детей 5–6 (7) лет рассматриваемой категории представлены в таблице 2.

Таблица 1. – Критерии, показатели и уровни двигательного развития детей 5–6 (7) лет с расстройствами аутистического спектра

Критерии двигательного развития	Уровни двигательного развития
1	2
Техника выполнения. Критерии оценивания техники выполнения физических упражнений по следующим уровням: – оптимальный уровень 3 балла; – допустимый уровень 2 балла; – недостаточный уровень 1–0 баллов. Показатели: – принятие исходной позиции; – согласованность выполнения технических элементов, допущение ошибок, нарушение скоординированности движений и пр.	<i>Оптимальный:</i> точно, согласовано или с небольшой погрешностью выполняют технические элементы, правильно принимая исходную позицию. Например: – переключивание мячей: быстро, без задержки, с соответствующим зрительным контролем, одновременно и согласовано выполняют движения руками, уверенно захватывают предмет; – бросок мяча без зрительного контроля: бросок выполняют с максимальной дальностью, ориентируясь на его технику, согласовывая замах руками с броском, выдерживают направление замаха, контролируют частично траекторию движения мяча в пространстве, крепко удерживая при этом мяч, не роняя его и пр. Помощь взрослого заключается в небольших подсказках, связанных с техникой выполнения; – проба Ромберга – сохранение равновесия стоя с закрытыми глазами (стойка на одной ноге): принимают исходное положение правильно, уверенно удерживают позу самостоятельно, реагируют на речевые указания, понимая и принимая задание, демонстрируют контроль за положением тела в пространстве при добавлении в задание изменения положения рук, высоты поверхности и пр. Небольшая помощь требуется в основном, на завершительном этапе выполнения движений

Окончание таблицы 1

1	2
	<i>Допустимый:</i> при выполнении упражнений иногда допускают технические ошибки, учитывая трудности в согласованности элементов, принимая исходную позицию, нуждаясь в незначительной помощи взрослого. Например: – перекладывание мячей: с недостаточной уверенностью захватывают предмет, выполняют действия недостаточно быстро, с нарушением одновременности движений, с задержками, задумываясь на время; – бросок мяча без зрительного контроля: бросок выполняют с возможной дальностью, не в полной мере ориентируясь на его технику и согласовывая замах руками с броском, иногда роняя мяч, не всегда осуществляя контроль за траекторией движения мяча в пространстве, допуская неточности в выполнении. Нуждаются в частой помощи взрослого; – проба Ромберга – сохранение равновесия стоя с закрытыми глазами (стойка на одной ноге): принимают правильную начальную позицию в основном с помощью «подсказок», сохраняя равновесие самостоятельно только незначительное время, с частым рассогласованием нужных требуемых положений рук и ног. Понимают и принимают задание, реагируя на речевые указания и пытаясь осуществлять контроль за положением тела в пространстве. Допускают неточности в выполнении других заданий <i>Недостаточный:</i> затрудняются или не выполняют двигательное действие, не сразу понимая и принимая требования к выполнению заданий, не принимая самостоятельно исходную позицию. Например: – перекладывание мячей: не согласовывают движения руками, неуверенно и не сразу захватывают предмет, выполняют медленно, с постоянным нарушением одновременности, с задержками и только с помощью взрослого. Не всегда понимают и принимают задание; – бросок мяча без зрительного контроля: отказываются принимать начальную позицию, бросок мяча осуществляют без контроля, не сразу соглашаясь и принимая задание, выполняют с минимальной дальностью, допуская постоянные неточности, не ориентируясь на технику выполнения, не согласовывая замах руками с броском или при полном отсутствии замаха, периодически роняя мяч или бросая его себе под ноги, после чего интерес к физическим упражнениям снижается. Иногда наблюдается полный или частичный отказ от выполнения задания (может быть временно). Нуждаются в постоянной помощи взрослого; – проба Ромберга – сохранение равновесия стоя с закрытыми глазами (стойка на одной ноге): принимают правильную начальную позицию только с помощью взрослого, при попытках самостоятельного выполнения упражнения, не могут удерживать равновесие, не осуществляют контроль за положением тела в пространстве, часто не понимают задание и не реагируют на речевые указания. Помощь взрослого требуется постоянно. С большим трудом выполняют другие задания
Проявления самостоятельности в процессе выполнения двигательных заданий по следующим уровням: – оптимальный уровень 3 балла; – допустимый уровень 2 балла; – недостаточный уровень 1–0 баллов. Показатели: – контроль положения тела в пространстве, удержание равновесия самостоятельно или с помощью взрослого, точность выполнения физического упражнения	<i>Оптимальный:</i> демонстрируют контроль за положением тела в пространстве; уверенно удерживают равновесие; упражнение в целом выполняют самостоятельно или с небольшой помощью взрослого <i>Допустимый:</i> нарушают контроль за движениями, равновесие удерживают с небольшой помощью взрослого, на этапе завершения выполняют двигательные действия в основном с помощью взрослого <i>Недостаточный:</i> в основном отказываются от выполнения задания, не принимают его или демонстрируют выполнение только при полной помощи взрослого. Речевые указания, «жестовые, физические и стимульные подсказки» редко способствуют проявлению желания к выполнению упражнений
Понимание речевых инструкций по следующим уровням: – оптимальный уровень 3 балла; – допустимый уровень 2 балла; – недостаточный уровень 1–0 баллов. Показатели: – принятие или выполнение задания; – понимание задания; – реакция на речевые указания и подсказки: вербальные, жестовые, физические, стимулирующие (ориентируются на указания и инструкции, ориентируются с трудом, не ориентируются)	<i>Оптимальный:</i> присутствует понимание и принятие задания, реакция на речевые инструкции понимание, т.е. понимание инструкций, связанных с речевыми указаниями <i>Допустимый:</i> присутствует понимание, не всегда сразу. При этом возникает необходимость подкрепления подсказками и указаниями <i>Недостаточный:</i> в основном отсутствует желание к выполнению задания и реакция на речевые инструкции, указания и подсказки

Таблица 2. – Динамика результатов оценки уровней двигательного развития детей 5–7 лет с расстройствами аутистического спектра (количество детей, %)

	Физические упражнения / Контрольные задания	Группа	Оптимальный уровень (7–9 баллов)			Допустимый уровень (4–6 баллов)			Недостаточный уровень (3–0 баллов)		
			до	после	+/-, %	до	после	+/-, %	до	после	+/-, %
1	Согласования движений туловища и его частей в составе двигательного действия: «переладывание мячей»	ЭГ	18,75	37,5	18,75	31,25	43,75	12,5	50	18,75	31,25
		КТ	22,22	33,33	11,11	33,33	44,44	11,11	44,44	22,22	22,22
2	Согласования движений туловища и его частей в составе двигательного действия: «перешагивание через гимнастическую палку»	ЭГ	25	37,5	12,5	43,75	50	6,25	31,25	12,5	18,75
		КТ	22,22	33,33	11,11	44,44	44,44	0	33,33	22,22	11,11
3	Дифференцирования усилий, времени и пространства: кистевая динамометрия	ЭГ	31,25	43,75	12,5	43,75	43,75	0	25	12,5	12,5
		КТ	33,33	33,33	0	33,33	44,44	11,11	33,33	22,22	11,11
4	Ориентирования в пространстве: «бросок мяча без зрительного контроля на расстояние 50% от максимального результата»	ЭГ	31,25	43,75	12,5	25	37,5	12,5	43,75	18,75	25
		КТ	44,44	55,56	11,12	33,33	33,33	0	22,22	11,11	11,11
5	Ориентирования в пространстве: «прыжки к цели»	ЭГ	25	37,5	12,5	37,5	43,75	6,25	37,5	18,75	18,75
		КТ	22,22	33,33	11,11	44,44	44,44	0	33,33	22,22	11,11
6	Ориентирования в пространстве: «прыжок с вращением без зрительного контроля в указанное место» со или без зрительного контроля	ЭГ	18,75	31,25	12,5	37,5	50	12,5	43,75	18,75	25
		КТ	11,11	22,22	11,11	33,33	44,44	11,11	55,56	33,33	22,23
7	Способности к усвоению двигательного ритма и адекватного варьирования его в изменяющихся условиях: «воспроизведение заданного ритма прыжков» под удары метронома в течение 15 с	ЭГ	12,5	25	12,5	25	25	0	62,5	43,75	18,75
		КТ	11,11	22,22	11,11	22,22	33,33	11,11	66,67	44,44	22,23
9	Способности к сохранению и поддержанию равновесия: проба Ромберга – сохранение равновесия стоя с закрытыми глазами, руки вперед	ЭГ	37,5	50	12,5	31,25	31,25	0	31,25	18,75	12,5
		КТ	44,44	44,44	0	33,33	33,33	0	22,22	22,22	0
10	Способности к сохранению и поддержанию равновесия: проба Ромберга – стоя на одной ноге, закрыв глаза, другая согнута вперед, пяткой касаясь подколенной чашечки опорной, руки вверх	ЭГ	25	31,25	6,25	31,25	37,5	6,25	43,75	31,25	12,5
		КТ	44,44	44,44	0	33,33	33,33	0	22,22	22,22	0
11	Способности к сохранению и поддержанию равновесия: «хольба по прямой после вращения» – оценка равновесия при действии ускорения	ЭГ	31,25	37,5	6,25	25	43,75	18,75	43,75	18,75	25
		КТ	33,33	33,33	0	22,22	44,44	44,44	44,44	22,22	22,22
12	Способности к сохранению и поддержанию равновесия: «повороты на 360 градусов» – 3 поворота по команде	ЭГ	31,25	43,75	12,5	31,25	43,75	12,5	37,5	12,5	25
		КТ	22,22	33,33	11,11	33,33	44,44	11,11	44,44	22,22	22,22
13	Быстрота реагирования: «бег с огибанием предметов, 10 м, 9 предметов, стоящих на одной линии через 1 м	ЭГ	50	56,25	6,25	31,25	31,25	0	18,75	12,5	6,25
		КТ	44,44	44,44	0	33,33	44,44	11,11	22,22	11,11	11,11
14	Быстрота реагирования: «падающая линейка» – зрительно-двигательный тест, оценка быстроты реакции, подвижности нервных процессов	ЭГ	25	31,25	6,25	31,25	43,75	12,5	43,75	25	18,75
		КТ	22,22	33,33	11,11	33,33	33,33	0	44,44	33,33	11,11
15	Быстрота реагирования: «реакция на катящийся мяч»	ЭГ	12,5	25	12,5	31,25	43,75	12,5	56,25	31,25	25
		КТ	11,11	22,22	11,11	33,33	33,33	0	55,56	44,44	11,12
16	Точность мелкой моторики: выполнение ударов по столу двумя руками одновременно	ЭГ	31,25	37,5	6,25	31,25	43,75	12,5	37,5	18,75	18,75
		КТ	33,33	33,33	0	44,44	55,56	11,12	22,22	11,11	11,11
17	Точность мелкой моторики: одновременное изменение положения обеих кистей рук	ЭГ	18,75	31,25	12,5	37,5	43,75	6,25	43,75	25	18,75
		КТ	22,22	33,33	11,11	33,33	44,44	11,11	44,44	22,22	22,22

Закключение. В процессе проведения исследования показатели двигательного развития детей с РАС были конкретизированы и модифицированы разными способами оценки. По результатам анализа динамики специфических координационных способностей детей 5–6 (7) лет в экспериментальных группах выявлено значительное улучшение показателей уровня координационных способностей, что свидетельствует о возможности управления функциональным состоянием детей в процессе обучения средствами физической культуры, способствует формированию двигательных стереотипов, повышению качества выполнения разнообразных двигательных действий, выраженному желанию заниматься физическими упражнениями.

Таким образом, оценка двигательного развития по уровням проявления координационных способностей детьми с РАС с учетом индивидуальных особенностей их поведения позволяет выявить детей, нуждающихся в подборе для них специальных методик, включающих комплексы физических упражнений и игровых заданий направленного действия для улучшения ощущения положения тела в пространстве, вестибулярной устойчивости, совершенствования функций центральной нервной системы, развития и совершенствования умственных способностей, обучения умению взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, формирования целеустремленности в игровой среде для успешной адаптации в социуме.

Улучшить обучаемость двигательным действиям возможно в группах интегрированного обучения и воспитания через внедрение в учебный процесс методики по развитию и совершенствованию координационных способностей с применением «координационного мостика». Об эффективности реализации такого подхода свидетельствуют: улучшение согласования движений туловища и его частей в составе двигательного действия; дифференцирование усилий, времени и пространства; способность к сохранению и поддержанию равновесия; быстрая реакция; точность мелкой моторики и движений; ритмичность. Результаты проведенного исследования подтверждают актуальность и значимость поиска новых подходов для определения уровня физической подготовленности детей и раннего выявления отклонений в развитии у детей с РАС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шебеко В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. – Минск: Выш. шк., 2021. – 278 с.: ил.
2. Мартынова О.Г., Валишин Э.Х. Графическое обоснование адаптивной физической культуры как технологии реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра / Молодой ученый. – 2017. – № 4. – С. 337–342. – URL: <https://moluch.ru/archive/138/38777> (дата обращения: 10.09.2025).
3. Жукова П.А., Хомутова Е.В. Особенности физического воспитания современных дошкольников // Наука–2020. – 2019. – № 6(31). – С. 153–157. – URL: [http://nauka-2020.ru/MKN_6\(31\)2019.pdf](http://nauka-2020.ru/MKN_6(31)2019.pdf) (дата обращения: 02.09.2025).
4. Савицкая Е.В., Швед М.В., Бумаженко Н.И. К речи через движение: картотека упражнений: метод. рекомендации. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2023. – 47 с. – URL: <https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/36667/1/Савицкая%20К%20речи%20через%20движ%20в%20работе.pdf> (дата обращения: 15.08.2025).
5. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями (с аутизмом): пособие для педагогов / И.В. Ковалец, Т.Л. Лещинская, И.Е. Валитова и др.; под ред. И.В. Ковалец, Т.Л. Лещинской. – 2-е изд. – Минск: Народ. асвета, 2017. – 159 с.
6. Критерии и показатели оценки двигательного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Л.Н. Волошина, О.Г. Галимская, К.Е. Панасенко и др. // Научный. результат. Педагогика и психология образования. – 2023. – Т. 9, № 1. – С. 50–61. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-05

Поступила 02.04.2026

METHODS FOR ASSESSING THE MOTOR DEVELOPMENT OF 5–6-YEAR-OLD CHILDREN WITH AUTISITY SPECTRUM DISORDERS

T. LOGVINA

(Belarusian State University of Physical Education, Minsk)

V. BARKOVA

(Yanka Kupala State University of Grodno)

The current state of the organization and content of physical education in preschool institutions is determined by the active introduction of integrated learning groups for children with special needs. Fulfilling children's rights to receive an education in accordance with their cognitive capabilities and abilities, integration into society, and social adaptation is considered one of the goals of integrated education and training in preschool institutions. The behavioral and learning characteristics of children with autism spectrum disorder necessitate the development of new educational goals and the search for diverse approaches to the organization of physical activity, the nature and dosage of physical activity, and the developmental characteristics and learning abilities of children.

Keywords: physical education, coordination skills, children with autism spectrum disorder.

УДК 796.853.26

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-77-81

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ИЗУЧЕННОСТИ
ВОПРОСА ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ В КАРАТЭ WKF***канд. пед. наук, доц. А.В. САЗОНОВА**ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2109-6879>**А.И. УСАЦКИЙ**ORCID <https://orcid.org/0009-0003-1773-5572>**(Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск)*

Систематизированы существующие методические подходы к технической подготовке спортсменов в каратэ и анализ их практической реализации. Техническая подготовка определяет конкурентоспособность спортсмена на соревнованиях различного уровня, формирует индивидуальную манеру ведения поединка, закладывает базу для дальнейшего профессионального роста. Рассматриваются результаты практических исследований, формируется комплексное представление об имеющихся современных методах и подходах к развитию технических навыков у спортсменов. Раскрыты отличительные особенности каратэ WKF как вида спорта и отдельного вида каратэ. Особое внимание уделено изучению опыта отечественных и зарубежных специалистов, работающих с каратистами. Обоснована важность учета характера соревновательной деятельности, следования современным тенденциям развития вида спорта для повышения эффективности подготовки спортсменов начиная с этапа начальной подготовки. Представленный материал может быть полезен как теоретикам, так и практикам спортивной подготовки в каратэ WKF.

Ключевые слова: *техническая подготовка, техника, спорт, каратэ, WKF, юные спортсмены.*

Введение. Техническая подготовка представляет собой неотъемлемый и фундаментальный компонент в структуре многоаспектной и многоуровневой системы подготовки атлета, где она занимает стратегически важное положение. [1–3]. В контексте комплексной подготовки техническая подготовка играет определяющую роль в формировании устойчивого двигательного стереотипа, который позволяет спортсмену не только эффективно выполнять соревновательные упражнения, но и адаптироваться к постоянно меняющимся условиям спортивной деятельности.

В многочисленных научных трактатах и монографиях, созданных выдающимися учеными (Л.П. Матвеев, 1977; М.М. Боген, 1985; В.Н. Платонов, 1987, 1998, 2015; В.М. Зациорский, 1979, 1982; Н.Г. Озолин, 1970; Ю.В. Верхошанский, 1988) нашли отражение различные аспекты и методологические подходы к совершенствованию системы технической подготовки, что позволило сформировать целостное представление о данной области научного знания и определить перспективные направления ее дальнейшего развития.

Техническая подготовка имеет ключевое значение на начальных этапах спортивного становления: системный подход формирует правильные двигательные стереотипы и развивает кинестетическую чувствительность, пространственное восприятие и координацию – качества, критически важные для будущих высоких результатов.

Необходимо пояснить, почему в настоящем теоретическом исследовании используется формулировка «каратэ WKF». На сегодня каратэ имеет множество различных направлений и стилей, которые между собой существенно отличаются по своей биомеханической структуре движений. Каратэ WKF (может еще использоваться понятие «спортивное каратэ») является предметом теоретического и практического интереса специалистов разных стран. В реестре видов спорта Республики Беларусь¹ «каратэ WKF» выделен как отдельный вид спорта, по которому проводятся все официальные турниры на территории страны и формируется национальная команда по виду спорта.

Несмотря на то, что каратэ WKF демонстрирует значительную популярность как на национальной, так и на международной спортивной аренах, следует констатировать явный дефицит теоретико-методологических исследований в данной области по сравнению с другими спортивными дисциплинами. Существующее положение характеризуется недостаточным количеством научных публикаций и учебно-методических материалов, посвященных вопросам подготовки спортсменов и совершенствования тренировочного процесса в данном виде единоборства.

При этом следует отметить, что появление новых научных публикаций и издание специализированных учебных пособий оказывают существенное влияние на развитие каратэ WKF в нашей стране, способствуя формированию методологической базы для эффективной спортивной подготовки и повышения уровня спортивного мастерства атлетов.

¹ Реестр видов спорта Республики Беларусь / М-во спорта и туризма Респ. Беларусь. – URL: https://www.mst.gov.by/data/files/Reestr_2025.docx (дата обращения: 03.11.2025).

Цель исследования – изучение актуального состояния научно-методической литературы и практических исследований в области технической подготовки юных спортсменов, занимающихся каратэ WKF.

Задачи настоящего теоретического исследования – раскрыть отличительные особенности каратэ WKF, обосновать структуру и содержание технической подготовки в каратэ WKF на этапе начальной подготовки с учетом мировых тенденций развития вида спорта и результатов научных исследований и практической работы специалистов.

Предмет настоящего исследования – содержание технической подготовки каратистов WKF.

Основная часть. Теоретический анализ был выполнен на основе принципиальной схемы, включающей анализ и синтез, дедукцию. Чтобы определиться с терминологией и различными научными подходами к вопросам технической подготовки, обратимся к определениям, которые были предложены ведущими экспертами и признанными авторитетами в области спортивной науки.

В своих трудах Л.П. Матвеев классифицирует техническую подготовку спортсмена как «обучение его технике действий, выполняемых в состязании или служащих средствами тренировки, и доведение сформированной техники до необходимой степени совершенства» [4, с. 454]. Подход Л.П. Матвеева заключается в «комплексной системе подготовки спортсмена», в которой техническая подготовка неотделима от других видов подготовки спортсмена: физической, тактической, психологической. Ученый разграничивает данные стороны подготовки, так как «для гарантирования всесторонней подготовленности спортсмена объективно необходимо не только односторонне, но и дифференцированно воздействовать на физические и психические свойства, качества, способности, а также избирательно направлять формирование и совершенствование различных умений и навыков, от которых зависит становление и уровень спортивно-технического и тактического мастерства» [5, с. 202]. Центральной задачей спортивно-технической подготовки автор ставит «обеспечить формирование таких навыков выполнения соревновательных действий, которые позволили бы спортсмену с наибольшей эффективностью использовать свои возможности в состязаниях, а также неуклонное совершенствование технического мастерства в процессе многолетних занятий спортом» [4, с. 454].

В.Н. Платонов не дает четкого определения технической подготовки, а лишь разъясняет ее суть: «Техническая подготовка представляет сложный и постоянный процесс либо освоения новых элементов, связок, приемов (фигурное катание, прыжки в воду, акробатика, спортивная и художественная гимнастика, единоборства, игры), либо совершенствования техники с относительно стабильной структурой движений (циклические и скоростно-силовые виды спорта)» [6, с. 288]. Он обращается к терминологии, касающейся спортивной техники, разделяет понятия «техника вида спорта» и «техника выполнения двигательного действия», обращая внимание на то, что эти понятия нельзя отождествлять. В определении технической подготовленности как результата технической подготовки, присутствует связь с подходом Л.П. Матвеева, в частности с комплексной подготовкой спортсмена: «Техническую подготовленность нельзя рассматривать изолированно, а следует представлять как составляющую единого целого, в котором технические решения тесно взаимосвязаны с физическими, психическими, тактическими возможностями спортсмена, а также конкретными условиями внешней среды, в которой выполняется спортивное действие» [6, с. 314].

В учебном пособии «Основы управления подготовкой юных спортсменов» М.Я. Набатникова выделяет одну из важнейших теоретико-методических установок, которыми необходимо руководствоваться при управлении процессом подготовки юных спортсменов – «перспективное опережение в формировании технического мастерства». «Суть этой установки заключается в том, что на этапах начальной специализации и углубленной тренировки спортсмены должны постепенно осваивать биодинамическую структуру двигательных навыков в том режиме, который требуется в соревновательной деятельности в будущем» [7, с. 40]. Автор подчеркивает, что в юношеском спорте необходимо уделять пристальное внимание базовой подготовке (в т.ч. технической), которая «должна обеспечивать юным спортсменам надежную основу для дальнейшего их спортивного совершенствования и создавать благоприятные предпосылки для достижения результатов международного класса в возрасте, оптимальном для каждого конкретного вида спорта» [7, с. 40]. Таким образом, существенных и принципиальных разногласий и разночтений понятия технической подготовки в фундаментальных исследованиях не выявлено.

Рассмотрим актуальное состояние научных теоретических и практических исследований, посвященных вопросам технической подготовки конкретно в каратэ WKF, выполненных исследователями из стран СНГ и ближнего зарубежья.

Необходимо отметить вклад таких специалистов в области спортивного каратэ, как Д.Н. Макаридин [8–10], Ю.Л. Орлов [11–13], Б.С. Бакирова и Б.А. Подливаев и др.

Авторами выполнена работа по определению ведущих понятий в спортивном каратэ, разработаны методики подготовки спортсменов высокой квалификации, проведены практические исследования по сравнительному анализу подготовки спортсменов высокой квалификации.

Так, профессором, заслуженным работником физической культуры, кандидатом педагогических наук Юрием Леонидовичем Орловым было опубликовано более 90 научных статей, касающихся различных аспектов подготовки спортсменов в каратэ. В своей статье «Терминологическая систематизация атакующих действий в спортивном каратэ» он обосновал названия атакующих действий в спортивном каратэ, описаны разновидности атаки и их определения в зависимости от фазы боевого взаимодействия спортсмена [11].

В научной статье «Система классифицирования и структура классификации средств подготовки в каратэ» Ю.Л. Орлов дает определение понятию «подготовка в каратэ»: «процесс формирования у каратиста специальных двигательных умений и навыков, воспитания физических и психических качеств, получения теоретических знаний, необходимых для осуществления им эффективной боевой или соревновательной деятельности» [12]. Техническую подготовку в каратэ автор выделяет как «раздел подготовки» – «самостоятельный компонент тренировочной деятельности каратиста, направленный на повышение уровня определенной стороны его подготовленности, а именно: физическая подготовка, базовая техника каратэ-до и техническая подготовка, тактическая подготовка, психическая подготовка, теоретическая подготовка, интегральная подготовка и соревновательная подготовка» [12].

Многие работы Ю.Л. Орлова не только расширяют область теоретических знаний, но и имеют выраженную практическую значимость. Так, к примеру, в одной из своих научных статей, посвященных анализу соревновательной деятельности спортсменов-каратистов WKF, в частности, технологии проведения корректных обследований их технических действий в ходе соревнований, помимо теоретических понятий, охватывающих всю деятельность спортсмена в соревновательном поединке, даны практические инструменты для обследования соревновательной деятельности (оценочная шкала как возможность качественной сравнительной оценки технических приемов, протоколы ведения поединка, стенограммы поединков и др.) [13].

Большой вклад в приращение научных знаний о каратэ WKF внес кандидат педагогических наук, доцент Дмитрий Николаевич Макаридин. Большинство его научных работ посвящены подготовке спортсменов высокого класса по направлению «каратэ WKF» [8–10]. В учебном пособии «Методика подготовки спортсменов высокой квалификации в каратэ WKF» им раскрыты теоретические и методические основы тренировки высококвалифицированных каратистов, особенности соревновательной и тренировочной деятельности в каратэ WKF, представлены структура и содержание предсоревновательной подготовки спортсменов-каратистов [8]. Д.Н. Макаридин обосновывает критерии технического мастерства спортсменов и способы их оценки: «В спортивной борьбе определены следующие информативные коэффициенты: разнообразие техники (РТС-п), эффективность техники (ЭТ), надежность защиты (НЗ), интервал атаки (ИА), средний балл (СрБ). Математическая выраженность данных коэффициентов характеризует уровень мастерства спортсмена и его индивидуальность. На основе анализа характеристик соревновательной деятельности разрабатываются модельные характеристики, уровень достижения которых должен обеспечить выполнение задач подготовки» [8, с. 87].

Кроме того, Д.Н. Макаридин сформулировал концепцию подготовки, в рамках которой выделяет понятие модельных характеристик спортсмена в каратэ WKF: «модельными характеристиками уровня подготовленности каратистов могут служить те количественные и качественные показатели, которые отражают важнейшие стороны подготовленности спортсменов: физическую техническую, тактическую и психологическую подготовленность. В процессе исследования удалось выявить несколько показателей, пригодных для использования в качестве модельных характеристик уровня подготовленности каратистов. Это тесты, отражающие силу ударов и уровень выносливости, а также эффективность атакующих и защитных действий» [9]. Однако автор отмечает, что в выбранных тестах для оценки уровня подготовленности спортсменов «не проверялись техника, тактика, быстрота, ловкость, а также специальные качества каратистов (чувство дистанции и др.)» [9]. Таким образом, вопросы разработки модельных характеристик каратистов WKF, критерии оценки технико-тактических действий и специальных двигательных качеств, характерных для каратэ, остаются открытыми.

Результаты научных исследований, посвященных тематике подготовки в каратэ WKF, присутствуют в работах зарубежных ученых и специалистов-практиков. Однако количество работ, в которых рассматривается техническая подготовка юных спортсменов, остается фрагментарным. Следует отметить, что большинство научных трудов в области каратэ WKF сосредоточено на изучении подготовки спортсменов высокой квалификации [14; 15]. Кроме того, значительная часть публикаций носит медико-биологический характер [16; 17]. Тем не менее, существующие научные статьи и исследования, в которых уделяется внимание вопросам повышения уровня технической подготовленности спортсменов, занимающихся каратэ WKF, подтверждает значимость изучения технической подготовки и позволяет говорить о наличии определенного интереса иностранного научного сообщества к данной проблематике.

Два схожих исследования по оценке количественных показателей технических действий были выполнены специалистами-исследователями из Тегерана (Иран) в 2020 г. [14] и опубликованы в научном журнале «Annals of Applied Sport Science». Целью данных исследований было определение наиболее результативных приемов и частоты их применения в финальных состязаниях в разделе «кумитэ» (поединки с соперником) Чемпионата Мира по каратэ 2016 г. [14] и 2018 г. [15]. В своих работах исследователи приводят статистику выполнения определенных технических действий и частоту их выполнения в различных весовых категориях спортсменов. По результатам исследования авторы сделали заключение, что у спортсменов высокого класса только 31,9% атакующих действий были успешными и подлежали дальнейшему оцениванию и присуждению балла [15].

Исследование взаимосвязи двигательных способностей и технической подготовленности спортсменов провел исследователь из Хорватии Ratko Katić. В научной статье «Влияние специфической моторики на эффективность занятий каратэ у молодых каратистов» [18], опубликованной в журнале «Collegium Antropologicum» (Хорватия), коллектив авторов дает оценку взаимосвязи специфических двигательных способностей (различных двигательных тестов) и двигательных навыков (приемов каратэ) у юношей-каратистов в возрасте 11–12 и 13–14 лет. Была разработана батарея из пяти двигательных тестов и оценены шесть основных

элементов техники каратэ. Выборка составляла 20 юношей-каратистов в возрасте 11–12 лет и 20 юношей-каратистов в возрасте 13–14 лет. Используя методы корреляционного и регрессивного анализа, авторы определяют те показатели, которые будут являться предпосылками, определяющими эффективную соревновательную деятельность в каратэ. Авторы приходят к выводу, что «эффективность боя каратиста, в первую очередь, определяется специфическими способностями к скорости и ловкости» [18]. Помимо этого, «успешность выступления в еще большей степени определяется умением выполнять сочетания различных защитных и атакующих действий» [18].

В научной статье «Роль возраста, опыта и физической подготовки в технической эффективности в каратэ: наблюдательный анализ» [19], опубликованной в журнале «Baltic Journal of Health and Physical Activity», группа исследователей из Португалии, Румынии и Польши поставила целью изучить взаимосвязь между возрастом, опытом, антропометрическими показателями, физической подготовкой и качеством выполнения технических действий у занимающихся каратэ. Организаторами было проведено констатирующее исследование с участием 53 спортсменов-каратистов в возрасте от 5 до 55 лет, состоящих в Молодежной ассоциации каратэ Португалии [19]. Среди методов научного исследования авторы использовали однофакторный дисперсионный анализ, критерии Краскела–Уоллиса и U -критерии Манна–Уитни, которые выявили значительные различия в физической подготовке и технических показателях в зависимости от возраста и стажа ($p < 0,05$). Были обнаружены значимые корреляции между показателями физической подготовленности (например, силой, мощностью) и качеством выполнения технических приемов ($p < 0,05$), что подчеркивает зависимость технического мастерства от таких физических характеристик, как мышечная сила и взрывная сила [19].

В статье приведены математические расчеты зависимостей показателей уровня технической подготовленности и возраста занимающихся. Авторы утверждают, что, основываясь на результатах данного исследования, «занимающимся взрослого возраста рекомендуется отдавать приоритет развитию силы и мощи для улучшения технического выполнения, а занимающимся младшего возраста – для улучшения технического мастерства рекомендуется уделить внимание упражнениям на улучшение физической работоспособности» [19].

Заключение. Анализ современной научно-методической литературы свидетельствует о значительном интересе исследователей к вопросам технической подготовки спортсменов в каратэ WKF. Многочисленные исследования, проведенные как отечественными, так и зарубежными специалистами, подтверждают необходимость комплексного подхода к тренировочному процессу, включающего практическую и теоретико-методологическую составляющую.

В то же время содержание теоретических и методических работ по каратэ WKF не позволяет создать целостное представление о системе технической подготовки на различных этапах спортивного совершенствования. При этом разделение самого каратэ WKF на две дисциплины (ката, кумитэ) с различающимися по структуре техническими действиями исключает формирование единых унифицированных методических подходов, и предполагает дифференцированное развитие двигательных качеств и освоение техники движений. Наличие двух самостоятельных дисциплин, фрагментарное методическое обеспечение технической подготовки каратистов определяет актуальность изучения содержания и организации технической подготовки. Существующие исследования концентрируются преимущественно на подготовке спортсменов высокого класса, оставляя без должного внимания учебно-тренировочный этап, критически важный для формирования фундамента техники каратэ.

Выявленные отличительные особенности каратэ WKF заключаются в наличии контактного противоборства спортсменов, необходимости выполнять двигательные действия, характеризующиеся пространственно-временной точностью, в минимальный отрезок времени, умении наносить сильные и быстрые удары и сохранять равновесие в ходе поединка. Контактное взаимодействие обуславливает умение действовать в неопределенных условиях, создавать выигрышные ситуации для выполнения результативных атакующих действий и противостоять технико-тактическим действиям соперника, что требует направленного развития скоростных и координационных способностей. Содержание технической подготовки на начальном этапе составляют обучение технике стойки и передвижений, технике ударов руками и ногами, технике защиты.

Проведенный теоретический анализ и систематизация научных и практических данных по каратэ WKF позволили выявить недостаточную обоснованность направленного развития координационных и скоростных способностей на этапе начальной спортивной подготовки юных каратистов и сформировать необходимую методологическую основу для разработки программ технической подготовки спортсменов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Великанов П.В., Филонов Л.В., Канатьев К.Н. Подходы к повышению эффективности технической подготовки спортсменов на этапе начальной подготовки в футболе // Современные проблемы физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры: материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. / Нижний Новгород (28 нояб. 2019 г.) / Нац. исслед. Нижегород. гос. ун-т; редкол.: В.Г. Кузьмин и др. – Н. Новгород, 2019. – С. 160–165.
2. Бужинский А.В., Павлов П.В. Биомеханический анализ техники атакующих движений в пляжном волейболе как эффективный путь технической подготовки спортсмена // Ученые записки. – 2014. – № 3. – URL: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/36> (дата обращения: 02.12.2025).

3. Техническая подготовка спортсменов высокой квалификации, специализирующихся в спортивной акробатике / Н.Н. Пилюк, Л.В. Жигайлова, С.В. Шукшов и др. // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма / Краснодар (21–25 мая 2018 г.) / Кубан. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма; редкол.: С.М. Ахметов и др. – Краснодар, 2018. – С. 59–60.
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): учеб. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
5. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты: учеб. – 4-е изд., испр. и доп. – СПб.: Лань, 2005. – 377 с.
6. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте: общая теория и ее практические приложения: учеб. – Киев: Олимп, 2004. – 806 с.
7. Основы управления подготовкой юных спортсменов / Н.Н. Балашова, Г.А. Гончарова, В.В. Ивочкин и др.; под ред. М.Я. Набатниковой. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 280 с.
8. Макаридин Д.Н. Методика подготовки спортсменов высокой квалификации в каратэ WKF: учеб. пособие. – Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 2007. – 202 с.
9. Макаридин Д.Н. Моделирование тренировочной деятельности квалифицированных спортсменов в каратэ WKF // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 12–21.
10. Макаридин Д.Н. Технология управления тренировочным процессом высококвалифицированных спортсменов в каратэ WKF // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С. 334–345.
11. Орлов Ю.Л. Терминологическая систематизация атакующих действий в спортивном каратэ // Боевые искусства и спортивные единоборства: наука, практика, воспитание: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Москва (16–17 июня 2016 г.) / Рос. гос. ун-т физической культуры, спорта, молодежи и туризма и др.; сост.: В.В. Шиян, А. А. Передельский, В. А. Дамдинцурунов. – М., 2016. – С. 197–202.
12. Орлова А.Ю., Орлов Ю.Л. Система классифицирования и структура классификации средств подготовки в каратэ // Боевые искусства и спортивные единоборства: наука, практика, воспитание: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Москва (15 окт. 2020 г.) / Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма и др.; под общ. ред. Ю.Л. Орлова, Л.Г. Рыжковой. – М., 2020. – С. 207–213.
13. Орлов Ю.Л. Технология проведения обследования соревновательной деятельности в спортивном каратэ (WKF) // Боевые искусства и спортивные единоборства: наука, практика, воспитание: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Москва (10 окт. 2019 г.) / Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма и др.; под общ. ред. Ю.Л. Орлова, Л.Г. Рыжковой. – М., 2019. – С. 10–25.
14. Alinaghipour M., Zareian E., Ardakani Z.P. The Scoring Techniques in the Final Competitions of the Karate World Championships 2016 // Annals of Applied Sport Science. – 2020. – Vol. 8, Iss. 2. – URL: <http://aassjournal.com/article-1-760-en.html> (date of access: 02.12.2025).
15. Identifying Keys to Win in the World Karate Championship / R. Seyedi, Y. Zhong, S. Khodaparast et al. // Annals of Applied Sport Science. – 2021. – Vol. 9, Iss. 2. – URL: <http://aassjournal.com/article-1-936-en.html> (date of access: 02.12.2025).
16. Neuromuscular control adaptations in elite athletes: the case of top level karateka / P. Sbriccoli, V. Camomilla, A. Di Mario et al. // European Journal of Applied Physiology. – 2010. – Vol. 108, Iss. 6. – P. 1269–1280. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20039054/> (date of access: 02.12.2025).
17. Higher torque and muscle fibre conduction velocity of the Biceps Brachii in karate practitioners during isokinetic contractions / F. Quinzi, A. Bianchetti, F. Felici et al. // Journal of Electromyography and Kinesiology. – 2018. – Vol. 40. – P. 81–87. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1050641117304753?via%3Dihub> (date of access: 02.12.2025).
18. The Impact of Specific Motoricity on Karate Performance in Young Karateka / R. Kati, J. Juki, I. Glavan et al. // Collegium antropologicum. – 2009. – Vol. 33, Iss. 1. – P. 123–130. – URL: <https://hrcak.srce.hr/file/62182> (date of access: 02.12.2025).
19. The role of age, experience, and physical fitness in technical performance in karate: An observational analysis / R.M. Silva, J. Ferreira, G. Badicu et al. // Baltic Journal of Health and Physical Activity. – 2025. – Vol. 17, Iss. 1. – URL: <https://www.balticsportscience.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1966&context=journal> (date of access: 02.12.2025).

Поступила 02.03.2026

THEORETICAL ANALYSIS OF THE STATE OF STUDY OF THE ISSUE OF TECHNICAL TRAINING OF YOUNG ATHLETES IN WKF KARATE

A. SAZONOVA, A. USAZKIY

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

This study systematizes existing approaches to the technical training of karate athletes and analyzes their practical implementation. The results of practical research are examined, providing a comprehensive understanding of existing modern methods and approaches to developing technical skills in athletes. The distinctive features of WKF karate as a sport and a distinct form of karate are revealed. Particular attention is paid to studying the experience of domestic and international specialists working with karatekas. The article substantiates the importance of considering the nature of competitive activity and following modern trends in the sport's development to improve the effectiveness of athlete training, starting from the initial stage. The presented material can be useful for both theorists and practitioners of sports training in WKF karate.

Keywords: technical training, technique, sport, karate, WKF, young athletes.

УДК 338.48+504.05+379.85+504.06

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-82-86

**КУРОРТНЫЕ ДЕСТИНАЦИИ ЧЕРНОМОРСКОГО РЕГИОНА:
РОЛЬ В УКРЕПЛЕНИИ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ,
ПРИЧИНЫ УХУДШЕНИЯ ИХ СОСТОЯНИЯ И ПУТИ РЕШЕНИЯ**

канд. биол. наук, доц. Г.Н. СОБЯНИНА

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5988-0765>

(Херсонский государственный педагогический университет)

канд. филол. наук, доц. М.М. КРУТАЛЕВИЧ

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2996-9419>

канд. пед. наук, доц. О.Н. ОНИЩУК

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7503-3208>

*(Международный государственный экологический институт имени А.Д. Сахарова
Белорусского государственного университета, Минск)*

В статье актуализируется роль курортных зон Крымского полуострова в сохранении и укреплении здоровья населения. Показана необходимость экологического мониторинга ресурсной базы акватории Черного моря и прилегающих к нему территорий. Определены и охарактеризованы основные факторы, детерминирующие ухудшение качественных характеристик курортных дестинаций Черноморского региона. Приведены статистические данные последних лет туристического потока Крымского полуострова. Проанализированы результаты анкетирования студентов специальностей экологического профиля учреждения образования «Международный государственный экологический институт имени А.Д. Сахарова» Белорусского государственного университета по проблеме экологической безопасности. Определены пути для обеспечения экологической защищенности природно-оздоровительных ресурсов Крымского полуострова, которые могут способствовать улучшению экосистемы Черноморского побережья, а также реализации оздоровительного потенциала курортных зон данного региона.

Ключевые слова: *здоровье, экосистема, экологические риски, природно-оздоровительные ресурсы, курортные дестинации, акватория Черного моря, антропогенное воздействие.*

Введение. Теоретический анализ научной литературы в области общественного здоровья свидетельствует о его приоритетности и высокой значимости для национальной безопасности, процветания и устойчивого социально-экономического развития государства. По этой причине состояние здоровья общества необходимо относить к базовым индикаторам, определяющим демографический, трудовой и культурный потенциал страны, независимо от ее политического устройства [1; 2].

В настоящее время приходится констатировать неуклонное снижение здоровья жителей страны. Так, в структуре заболеваемости по-прежнему лидирует патология сердца и сосудов, стабильно высокими остаются заболевания органов дыхания, активизируются болезни эндокринной системы и желудочно-кишечного тракта, набирает силу онкопатология. Несомненно, высокий уровень заболеваемости населения составляет серьезную основу демографического кризиса, проявляясь, прежде всего, снижением средней продолжительности жизни. Одновременно с этим регистрируется падение уровня рождаемости, детерминирующее процессы депопуляции и приводящее в долгосрочной перспективе к устойчивому снижению численности населения в трудоспособном возрасте. Необходимо также учитывать интенсификацию процессов старения и значительный прирост смертности популяции, вызывающие еще большее усугубление и без того сложной демографической ситуации в стране [1; 2]. Сама жизнь диктует необходимость коренного изменения сложившейся ситуации, срочной реализации безотлагательных мероприятий по сохранению здоровья населения и внесению корректив в устоявшуюся с годами систему оздоровления. В этой связи остро востребован запрос по разработке и внедрению государственных мер социально-экономической защиты для нивелирования этих крайне негативных последствий.

Для выработки стратегии в решении данной непростой задачи, прежде всего, требуется фундаментальная проработка целого ряда причин по обеспечению безопасной жизни с выявлением ключевых факторов, неизбежно приводящих к устойчивому ухудшению здоровья населения. Общеизвестно, что состояние здоровья населения определяется не только генетической предрасположенностью, образом жизни и качеством оказываемой медицинской помощи, но также определенным комплексом экологических факторов, формирующих среду обитания популяции [2].

Цель исследования. Учитывая приоритетность и высокую значимость обозначенной проблематики, целью работы явился анализ состояния курортных дестинаций прибрежной зоны Черного моря с учетом экологических изменений и их системного влияния на здоровье населения.

Материалы и методы. Подготовка материала статьи основывалась на анализе и обобщении литературных источников по указанной проблеме, анонимном анкетировании студентов МГЭИ им. А.Д. Сахарова БГУ Республики Беларусь и статистической обработке полученных данных.

Результаты и обсуждение. Как известно, жизнедеятельность организма детерминирована силой и продолжительностью воздействия факторов внешней среды. При этом экологический оптимум, определяя высокую степень жизнеспособности и функциональной активности человека, является одной из составляющих укрепления иммунной системы, активизирует защитные механизмы организма. Следует признать, что прибрежные территории Черного моря в полной мере соответствуют этим параметрам. Ключевые характеристики экосистемы Крыма (гидрологические и метеорологические факторы, солнечная радиация, погодные условия и др. факторы) создают уникальный микроклимат полуострова. В этой связи вполне оправданно пристальное внимание к вопросам сохранения курортных дестинаций Крыма [3–5].

Важно обозначить: полуостров с прилегающими к нему территориями, располагая исключительными здоровьесформирующими характеристиками, является одним из наиболее ярких представителей санаторно-курортной сферы постсоветского пространства. Отраслевая диверсификация республики представлена широким спектром рекреационных и лечебно-профилактических возможностей для оздоровления различных социальных групп. Богатое культурно-историческое наследие полуострова способствует формированию и динамическому освоению новых рекреационно-туристических зон [6]. Наряду с традиционной реализацией семейного, детского и спортивного досуга активно развиваются и набирают обороты SPA-технология, Wellness-индустрия с их оздоровительными концепциями в удовлетворении запросов самых взыскательных клиентов.

Активное задействование рекреационного потенциала полуострова ни в коей мере не умаляет значимость природно-климатических факторов для поддержания и укрепления здоровья человека. Как известно, на протяжении десятилетий специалистами санаторно-курортной отрасли разрабатывались и успешно реализовывались программы лечебно-оздоровительной направленности. Комплексное и системное применение климатических процедур, обладающих выраженными терапевтическими свойствами, в сочетании с преформированными физическими факторами являлись эффективным инструментом в профилактике, лечении и реабилитации целого ряда заболеваний [2; 7]. Не следует сбрасывать со счетов значительные бальнеологические ресурсы Крымского региона, включающие минеральные воды и лечебные грязи, играющие важную роль в нормализации физиологических процессов организма и профилактике хронических заболеваний. При сравнении климатических условий Крыма с другими курортными зонами можно смело утверждать явное превосходство лечебно-оздоровительного потенциала полуострова над подавляющим большинством популярных мест отдыха и лечения. Следует согласиться, что современный темп жизни, сопровождающийся стрессовыми ситуациями, наряду с неблагоприятной экологической обстановкой, характерной для подавляющего большинства регионов страны, делает лечебно-оздоровительную индустрию Крыма особо привлекательной и высоко востребованной. Действительно, благоприятные климатические условия Крымского полуострова, разнообразие достопримечательностей и ландшафтов, живописная местность, активное развитие инфраструктуры туризма привлекают отдыхающих из различных регионов России и стран зарубежья. Например, по данным анкетного опроса Министерства курортов и туризма Республики Крым за последние годы, несмотря на различные проблемы, в т.ч. и экологического характера, Крымский регион посетило значительное количество туристов (рисунок).

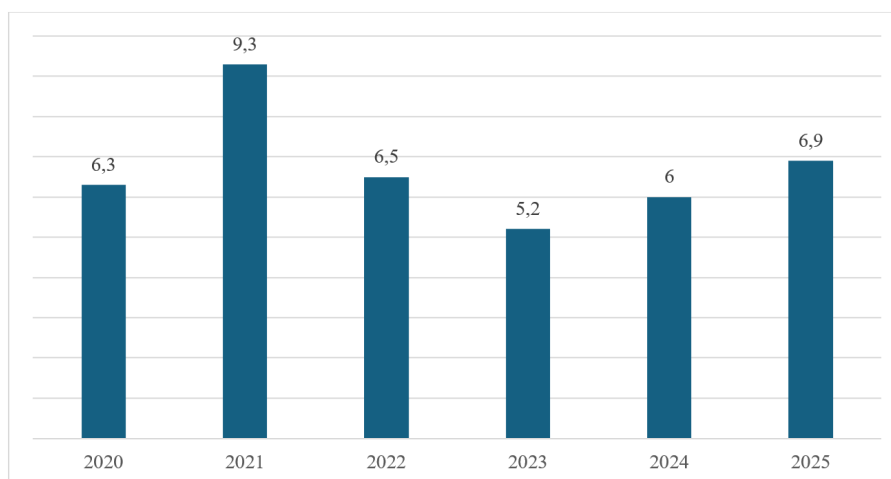


Рисунок. – Туристический поток Крымского полуострова за 2020–2025 гг.¹

Следует также отметить, что в 2025 г. 75% туристов приезжали отдыхать в Крым повторно¹. Это в очередной раз подчеркивает ресурсный потенциал данной субклиматической зоны по оздоровлению населения и туристическую привлекательность полуострова. Следовательно, необходимо признать фундаментальную роль

¹ URL: <https://mtur.rk.gov.ru/structure/390f90d8-c460-46d6-90d4-981752dcf46a>

и значение природных ресурсов в развитии рекреационно-туристического, лечебно-оздоровительного секторов экономики Крыма и страны в целом.

Но приходится констатировать неуклонное ухудшение количественных и качественных характеристик лечебно-оздоровительных ресурсов Крымского полуострова. В настоящее время бассейн Черного моря подвергается разнообразным видам загрязнений, превышающим способность экосистем к самоочищению и самовосстановлению [3–5; 7]. Наблюдаемые сегодня негативные изменения морской среды носят комплексный и многофакторный характер с различной силой и степенью воздействия каждого из них. Прежде всего, экологическая уязвимость Азово-Черноморского бассейна непосредственно связана с его географическими и геологическими характеристиками.

Черное море представляет собой глубоководный внутриконтинентальный бассейн со слабым естественным перемешиванием водных масс. Отсутствие в Черном море приливов и отливов способствует аккумуляции загрязнений, поступающих с прилегающих к нему территорий [7]. К этому добавим специфическую особенность Черного моря с характерной для него двухслойной структурой морской среды. Как известно, верхний слой воды глубиной до 110–200 м насыщен кислородом и является пристанищем для живых организмов. Однако жизнеобеспечивающий слой морской воды в Черном море занимает только лишь 13% от его общего объема. Тогда как остальные 87% объема безжизненной морской среды насыщены сероводородом и служат местом обитания сульфатредуцирующих бактерий. В свою очередь, анаэробные прокариоты, использующие сульфатное дыхание, разлагают мертвую органику, производят, в конечном итоге, дополнительные объемы токсичного газа. Важно зафиксировать: площадь водосборного Черноморского бассейна значительно превышает территорию самого моря, обуславливая, тем самым, высокую чувствительность к антропогенному влиянию. В итоге внешнее вмешательство серьезно обременяет и без того ослабленную экосистему Черного моря [4; 5; 8; 9]. Рассуждая об экологическом дисбалансе черноморской акватории, следует прислушаться к мнению специалистов, настойчиво утверждающих об усилении процессов эвтрофикации и увеличении концентрации биогенных веществ в морской воде. Так, насыщение среды биофильными элементами способствует усиленному образованию метана, сероводорода и других ядовитых газов. Нужно учитывать, что распад органики неизбежно приводит к еще большему снижению растворенного кислорода в глубинных слоях. И как следствие, экологическое равновесие флоры и фауны неизбежно нарушается, приводя к сбою системы регуляции численности определенных видов морской экосистемы [5; 8; 10]. Устойчивая прогрессия верхней сероводородной границы приводит к гибели не только микробиоценоза, но и крупных представителей морской фауны, включая хищных рыб и дельфинов.

Несомненно, лидирующую роль в нарушении природного равновесия оказывают различные сферы народного хозяйства. Неоспоримыми фактами на этот счет являются подтвержденные свидетельства ученых о системном заражении вод ядохимикатами, радионуклидами, тяжелыми металлами и прочими веществами гетерогенного происхождения [4; 5; 7–9].

Солидный вклад в нарушение экологического равновесия региона вносит морское судоходство и производственная деятельность человека в припортовой зоне.

Добыча промысловых видов рыб осуществляется с нарушением донных биоценозов Черного моря. Рыболовецкая деятельность, активно применяющая придонное траление, приводит к гибели ихтиопланктона и молодые особи. При таком способе промысла рыбы в промышленных масштабах под угрозой полного уничтожения оказываются также глубоководные водоросли (филлофора, кодиум и др.), продуцирующие кислород для обеспечения оптимальных условий жизни всем донным обитателям моря [4; 5; 8; 9].

Не стоит сбрасывать со счетов загрязнение прибрежных вод канализационными сбросами, бытовым мусором и продуктами переработки коммунальных очистительных сооружений. Очевидно, что прибрежные города и поселки в летний сезон являются топовыми рекреационными центрами. В результате, естественные процессы морской ассимиляции не справляются с колоссальными объемами сточных вод, поступающими в морскую среду из береговых зон отдыха [4; 11].

Актуализацию значенной проблемы обеспечивает также активная разработка новых месторождений углеводородного сырья на черноморском шельфе. Важно осознавать, что технологические процессы, непосредственно связанные с разведкой, бурением, эксплуатацией нефтегазовых платформ, неизбежно сопряжены с неблагоприятными последствиями для акватории и прибрежных территорий Черного моря [12; 13]. В производственный процесс нефтедобычи в различных формах и сочетаниях активно задействуются химические реагенты различной степени токсичности [2; 5]. Нет нужды пояснять, что продукты производственного цикла переработки углеводородного сырья способны не только раздражать рецепторные зоны кожи и слизистых оболочек, но и провоцировать серьезные сбои в функционировании нервной, сосудистой и мочевыделительной систем организма человека. Необходимо помнить также, что в состав нефтепродуктов входят полициклические ароматические соединения, которые под воздействием температурного фактора приобретают высокую токсичную, мутагенную и канцерогенную активности [12; 13].

Исходя из вышеизложенного, ориентируясь на достаточно профессиональный подход студентов учреждения образования «Международный государственный экологический институт имени А.Д. Сахарова» Белорусского государственного университета (МГЭИ им. А.Д. Сахарова БГУ) к проблеме экологической безопасности, был проведен их опрос по некоторым аспектам рассматриваемой проблемы.

В анкетировании приняло участие 39 студентов 2–3 курсов специальностей экологического профиля (экология и природоохранная деятельность). На вопрос «Знают ли они об экологической обстановке акватории

и прибрежных территорий Черного моря» 76,7% студентов ответили, что знают достаточно хорошо. При этом они особо отметили факт разлива мазута в Керченском проливе 15 февраля 2024 г., приведшего к экологической катастрофе. Остальные 23,3% респондентов ответили, что не в полной мере погружены в данную проблему, знают об этом в общих чертах.

Для определения глубины знаний студентов о факторах, негативно влияющих на окружающую среду, в т.ч. Крымского полуострова и бассейна Черного моря, вопрос был сформулирован следующим образом: «Какие загрязняющие факторы, на Ваш взгляд, в наибольшей степени ухудшают экологическую обстановку?». Из отвечавших на вопросы 92,5% перечислили практически все уже отмеченные факторы (мазут в море и побережье, выхлопы автотранспорта, сбросы недоочищенных сточных вод, стоки агрохимикатов с полей, судоходство, рыболовецкая деятельность, большой турпоток и др.). Только 7,5% акцент сделали на отсутствие современных мусороперерабатывающих предприятий, пластик, мазут.

Наибольшее обсуждение студентов-экологов вызвал вопрос «Какие мероприятия можно провести, чтобы улучшить экологическую ситуацию в Крыму и на Черноморском побережье?» Все студенты были едины во мнении, что необходимо следовать общепринятым подходам. Начиная с экологического мониторинга, создания системы контроля за загрязнением окружающей среды, модернизации и строительства очистных сооружений, создания буферных лесополос вдоль рек для задержки агрохимикатов и массовой высадки засухоустойчивых деревьев для борьбы с эрозией почв, привлечения большего количества волонтеров для очистки территорий и др. и заканчивая увеличением финансирования на реализацию экологических проектов, активизацией сотрудничества с международными организациями по данной проблеме, агитацией населения к рациональному использованию природных ресурсов.

С учетом сказанного выше отдых в Крыму и на Черноморском побережье в этом году предпочли бы 51,3% респондентов, воздержалось бы от поездки 48,7% опрошенных.

Такая позиция студентов, видимо, обусловлена тем, что они не в полной мере учитывают все аспекты восстановления экологического состояния региона. Ведь, как и любой другой природный водоем, Черное море обладает компенсаторной способностью, выражающейся в ассимиляции, обезвреживании и переработке нарушающих его баланс веществ. Однако научные исследования специалистов последних лет констатируют значительное снижение компенсаторного резерва черноморской среды. Экосистема Черного моря крайне хрупка и неустойчива, требует бережного использования рекреационно-оздоровительных ресурсов, дарованных нам природой. Сегодня преступно небрежное расходование уникальной ресурсной базы Крымского региона [3; 7]. Нерациональное расходование природных запасов ведет к истощению ресурсов, авариям и природным катаклизмам, неизбежно завершающимся непредсказуемыми катастрофическими последствиями для жизни и здоровья граждан и нанесением колоссального экономического ущерба экономике страны.

Учитывая специфические особенности экосистемы Крыма, следует уяснить, что к Черному морю и прилегающим к нему территориям нельзя применять общепринятые стандарты. Уникальное место, каковым является Крым, должно быть ограждено от нарастающего негативного антропогенного воздействия [7]. На современном этапе освоение Черноморского региона нуждается в особом подходе.

Рекреационно-оздоровительный туризм важно развивать только на основе анализа природных возможностей региона, тем самым обеспечивая эколого-экономическую безопасность дестинаций. Очевидно, что существование многих видов туризма без чистой окружающей среды и наличия природных рекреационных и лечебных ресурсов практически невозможно.

Для сохранения еще имеющихся биоресурсов важна регламентация хозяйственной деятельности в береговой зоне. Срочного решения требуют вопросы определения экологически безопасных объемов отлова рыбы. В незамедлительных решениях нуждаются вопросы переоборудования рыболовецких судов, оснащение их экологичными средствами лова без нанесения ущерба биоценозу моря. Тщательной проработки требуют проекты по освоению углеводородных месторождений на Азово-Черноморском шельфе. Сегодня назрела необходимость разработки экологических паспортов месторождений. Добыча биоресурсов должна осуществляться только на основе научных данных и многолетних рядов наблюдений [7; 13].

Все вышеизложенное указывает на острую необходимость постоянного мониторинга и непрерывного контроля окружающей среды региона. Научному сообществу необходимо озаботиться решением целого ряда актуальных вопросов по снижению эвтрофикации вод вблизи побережья. Срочного практического решения требует проблема восстановления структуры естественного биоценоза Черного моря. В этой связи довольно интересной представляется исследование возможности комбинирования биологических и химических методов утилизации сероводорода. Перспективной может оказаться также утилизация сероводорода с помощью штаммов микроорганизмов, окисляющих сульфиды в морской воде. Несомненно, широкий диапазон научных исследований может быть посвящен созданию и разработке биотехнологий по выделению сероводорода из морской воды и др.

Заключение. Таким образом, в статье акцентируется внимание на жизненной необходимости сохранения природно-ресурсного потенциала Черноморского региона. Современное природопользование должно базироваться только на принципах ноосферного, экологического мировоззрения, а значит, крайне необходимо соблюдение и строгое подчинение потребительских интересов человека более значимым законам биосферы. Уникальная территория Черноморского региона, располагающая исключительными здоровьесформирующими характеристиками, способными нейтрализовать стрессы современной жизни, совершенствовать саногенетические механизмы и повышать качество жизни человека, должна быть надежно защищена от нарастающего негативного антропогенного влияния.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаркова-Лях И.В. Природные комплексы береговой зоны Южного берега Крыма // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. География. Геология. – 2015. – № 3. – С. 42–58. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prirodnye-kompleksy-beregovoy-zony-yuzhnogo-berega-kryma> (дата обращения 18.03.2026).
2. Черное море в эпоху глобальных вызовов / Л.А. Багрова, А.А. Пасынков, Е.А. Позаченюк и др. // Геополитика и экогеодинамика регионов. – 2013. – № 2-1. – С. 102–113.
3. Беляева О.И. О загрязнении ливневых стоков, поступающих в прибрежную зону Черного моря (обзор) // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. География. Геология. – 2012. – № 2. – С. 20–27.
4. Ильченко А.А. Углеродный потенциал и геоэкологическая безопасность Черноморского региона // Вестник науки и образования. – 2020. – № 11-3 (89). – С. 75–80. DOI: 10.24411/2312-8089-2020-11106
5. Исаев А.В. Кризис здоровьесбережения в современном российском обществе // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2017. – № 3. – С. 173–179. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-zdorovieberezheniya-v-sovremennom-rossiyskom-obshchestve/viewer> (дата обращения 21.03.2026).
6. Кашия В.Г. Экологически чистые методы освоения водородосодержащих компонентов Черного моря // АЭЭ. – 2004. – № 2. – С. 10–14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheski-chistye-metody-osvoeniya-vodorodosoderzhaschih-komponentov-chernogo-morya/viewer> (дата обращения 21.03.2026).
7. Кирильчук С.П., Наливайченко Е.В. Развитие туристско-рекреационного комплекса Крыма // Сервис в России и за рубежом. – 2017. – № 6(76). – С. 109–125. DOI: 10.22412/1995-042X-11-6-9
8. Мушба Б.В. Экологические факторы при освоении черноморского региона // Инновации и инвестиции. – 2022. – № 8. – С. 8–11. DOI: 10.22412/1995-042X-11-6-9
9. Панкеева Т.В., Миронюк О.А., Панкеева А.Ю. Исследования донных ландшафтов прибрежной зоны Тарханкутского полуострова (Крым, Черное море) // Геополитика и экогеодинамика регионов. – 2014. – № 1. – С. 800–805.
10. Присенко В.Г., Махкамова Е.Р., Де арко А.В. Природно-климатические особенности Крыма и здоровье населения // Инновации в науке. – 2014. – № 39. – С. 22–28. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prirodno-klimaticheskie-osobennosti-kryma-i-zdorovie-naseleniya/viewer> (дата обращения 21.03.2026).
11. Оценка гидрохимического режима прибрежных вод Ялтинского залива / Е.Е. Совга, Е.А. Годин, Т.В. Пластун и др. // Морской гидрофизический журнал. – 2014. – № 3. – С. 255–261. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-gidrohimicheskogo-rezhima-pribrezhnyh-vod-yaltinskogo-zaliva/viewer> (дата обращения 21.03.2026).
12. Фокина Н.А. Проблемы сокращения природно-ресурсного потенциала в системе эколого-экономической безопасности курортных территорий Крыма // Экономика строительства и природопользования. – 2019. – № 2(71). – С. 52–59. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sokrascheniya-prirodno-resurnogo-potentsiala-v-sisteme-ekologiko-ekonomicheskoy-bezopasnosti-kurortnyh-destinatsiy-kryma/viewer> (дата обращения 21.03.2026).
13. Фокина Н.А. Экологический имидж прибрежных территорий Республики Крым // Экономика строительства и природопользования. – 2020. – № 4(77). – С. 123–133.

Поступила 04.05.2022

**RESORT DESTINATIONS OF THE BLACK SEA REGION:
THEIR ROLE IN STRENGTHENING THE HEALTH OF THE POPULATION, REASONS
FOR THE DETERIORATION OF THEIR CONDITION AND SOLUTIONS**

G. SOBYANINA

(Kherson State Pedagogical University)

M. KRUTALEVIC, O. ONISHCHUK

(International Sakharov Environmental Institute of Belarusian State University, Minsk)

This article highlights the role of Crimean Peninsula resort areas in maintaining and improving public health. It also highlights the need for environmental monitoring of the resource base of the Black Sea and adjacent territories. The key factors driving the deterioration of Black Sea resort destinations are identified and characterized. Recent statistical data on tourist flow to the Crimean Peninsula are presented. A survey of environmental safety issues among students majoring in ecology at the A.D. Sakharov International State Environmental Institute of the Belarusian State University is analyzed. Pathways to ensuring environmental protection of the Crimean Peninsula's natural and health-improving resources are identified, which could contribute to improving the ecosystem of the Black Sea coast and realizing the health potential of the region's resort areas.

Keywords: *health, ecosystem, environmental risks, natural health resources, resort destinations, Black Sea waters, anthropogenic impact.*

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-87-94

ТРЕВОЖНОСТЬ, УРОВЕНЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ПРИВЯЗАННОСТЬ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ

канд. ист. наук, доц. **С.В. АНДРИЕВСКАЯ**
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3969-4164>

К.К. НОВИК

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

В статье исследуются тревожность, перфекционизм и привязанность у старшеклассников и студентов. Установлено, что у испытуемых преобладает средний уровень перфекционизма, слабый уровень тревожности. У большинства испытуемых выявлен «надежный» тип привязанности, однако, у старшеклассников чаще встречается «избегающе-отвергающий» тип привязанности. Т.е. со взрослением снижается защитное отвержение близости, и формируется более устойчивая и доверительная модель отношений со значимыми другими. Отмечены статистически значимые взаимосвязи между показателями тревожности, перфекционизма и привязанности: у старшеклассников – переменных «Тревожность» и «Нормальный перфекционизм», «Патологический перфекционизм»; у студентов – только переменных «Тревожность» и «Патологический перфекционизм»; и у студентов, и у старшеклассников – переменных «Тревожность» и «Беспокойство». Сделан вывод о возможности коррекции тревожности путем снижения перфекционизма. Определены различия между группами старшеклассников и студентов по уровню тревожности, в показателях перфекционизма и привязанности, что может свидетельствовать об обусловленности различий разной социальной ситуацией развития для студентов и старшеклассников.

Ключевые слова: стиль привязанности, перфекционизм, тревожность, студенты, подростки, старшеклассники.

Введение. В жизни молодежи период окончания школы и обучения в вузе является, с точки зрения построения будущего, самым значимым. Обучение в старших классах школы и в вузе имеет важное значение не только в профессиональном становлении, но и в формировании личности. Этот период сопряжен со стрессовыми ситуациями, поэтому он может приводить к формированию негативных качеств личности, таких, например, как личностная тревожность.

Внимание современных исследователей-психологов все чаще привлекают такие феномены, как тревожность и перфекционизм. Стиль привязанности оказывает влияние на формирование личностных качеств, в т.ч. таких как перфекционизм и тревожность. Авторы теории привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворт утверждают, что ранний опыт отношений с фигурами заботы закладывает фундамент «внутренней рабочей модели» человека – устойчивых представлений о себе как о достойном или не достойном любви и о других как о надежных или ненадежных [1]. Эти базовые схемы опосредованно влияют на всю последующую эмоциональную и поведенческую регуляцию личности. В этом контексте исследование взаимосвязи между стилем привязанности, с одной стороны, и тревожностью и перфекционизмом, с другой, представляется актуальным, особенно в такие важные периоды становления личности, как старший подростковый возраст (старшеклассники) и юношеский возраст (студенты), когда происходит активное личностное и профессиональное самоопределение.

Дж. Боулби определял привязанность как сформировавшуюся психологическую связь между ребенком и значимым взрослым (обычно матерью или лицом, ее заменяющим). Главная функция этой системы – поиск и поддержание близости с фигурой привязанности, которая служит для ребенка «надежной базой» для исследования окружающего мира и «безопасным убежищем» в момент опасности или стресса [2].

Если в младенчестве и раннем детстве привязанность проявляется преимущественно в непосредственном поведении, то позднее, в подростковом, юношеском возрасте и в период ранней взрослости, она переходит на качественно иной уровень. Сформированные в детстве паттерны усваиваются, превращаясь в устойчивые «внутренние рабочие модели», которые действуют во взрослом возрасте [3].

Исследователи К. Бартоломью и Л. Горовиц уточнили модели привязанности личности для юности и взрослости и выделили следующие типы привязанности: «надежный» (позитивный образ себя и других), «поглощенный» (тревожный) (негативный образ себя, позитивный образ других), «избегающе-отвергающий» (позитивный образ себя, негативный образ других) и «избегающе-боязливый» (негативный образ себя и других) [4]. «Внутренняя рабочая модель», сформированная на основе раннего опыта, определяет способы совладания со стрессом. Юноши и девушки с «надежной» привязанностью склонны активно искать социальную поддержку в трудных ситуациях. Для

«тревожного типа» характерны гипертрофированная потребность в поддержке и одновременно неверие в то, что она будет оказана, что ведет к эмоциональной дезрегуляции. Люди с «избегающий типом» привязанности, напротив, склонны подавлять эмоции и отказываться от помощи, полагаясь только на себя [5].

Стиль привязанности, сформированный в детстве, в подростковом и юношеском возрасте не исчезает, а трансформируется в устойчивый паттерн восприятия межличностных отношений и реагирования на стресс. Он продолжает выполнять регулятивную функцию, оказывая влияние на эмоциональное состояние, самооценку и социальное функционирование молодых людей.

Тревожность является одним из наиболее часто изучаемых феноменов в психологической науке, что обусловлено ее значительной ролью в регуляции поведения и психического здоровья человека. Тревожность оказывает негативное влияние на психическое здоровье, процесс обучения и развития личности.

В современной психологии широкую известность получил подход к изучению тревожности Ч. Спилбергера, который предложил выделять ситуативную тревожность и личностную тревожность [6]. Ситуативная (реактивная) тревожность – это состояние, которое характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями напряжения, беспокойства, озабоченности, сопровождающимися активацией вегетативной нервной системы. Она возникает как реакция на стрессовую ситуацию (например, экзамен, публичное выступление) и варьируется по интенсивности во времени [6].

Личностная тревожность – это устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность индивида воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающие и реагировать на них состоянием тревоги. Личностная тревожность – это своего рода «тревожная готовность», склонность человека к переживанию страхов и опасений даже в объективно безопасных обстоятельствах [6].

В силу возрастных особенностей и социальной ситуации развития для подросткового и юношеского возрастов характерна высокая степень тревожности, поэтому ее исследование у молодых людей важно для понимания способов борьбы с ней.

Перфекционизм в психологической науке определяется как стремление субъекта к безупречности, установление чрезвычайно высоких стандартов выполнения деятельности в сочетании с тенденцией к предельно критичной оценке собственного поведения [7]. Психолог Д. Хамачек в своем исследовании выделил два типа перфекционизма: «нормальный» (адаптивный) и «невротический» (дезадаптивный) перфекционизм [8]. Нормальный (адаптивный) перфекционизм характеризуется постановкой реалистичных высоких стандартов, получением удовольствия от процесса деятельности, способностью принимать собственные несовершенства и гибкостью в отношении поставленных целей. Невротический (дезадаптивный) перфекционизм характеризуется установлением личностью нереалистично завышенных стандартов, страхе неудачи, постоянной неудовлетворенности результатами (даже при успехе), самокритике и невозможности получать удовольствие от деятельности. Человек действует не ради достижения, а из страха провала и отвержения. Определяющим фактором влияния перфекционизма на личность является не столько высота задаваемых стандартов сама по себе, сколько эмоциональное отношение к их недостижению и степень ригидности этих стандартов [8, с. 33]. Образовательная среда является одной из главных сфер для старшеклассников и студентов, поэтому именно здесь перфекционистские установки проявляются наиболее ярко и оказывают существенное влияние на психологическое благополучие и академическую успешность [9, с. 125].

Парадоксально, но перфекционизм часто ведет не к успехам, а к откладыванию дел. Например, студент боится начать курсовую или подготовку к экзамену, потому что подсознательно требует от себя идеального результата, которого боится не достичь. Для старшеклассников учебная деятельность также может быть источником возникновения перфекционизма. От результатов ЦЭ, ЦТ и оценок в аттестате зависит поступление в вуз и будущее в целом, что создает благоприятную почву для развития перфекционизма [9, с. 126].

Основная часть. Цель нашего исследования – выявить взаимосвязи между стилем привязанности, перфекционизмом и тревожностью у старшеклассников и студентов, а также установить различия в показателях привязанности, перфекционизма и тревожности у старшеклассников и студентов.

В ходе исследования были выдвинуты следующие гипотезы: 1. Существуют различия в стиле привязанности, перфекционизме и тревожности между группами старшеклассников и студентов. 2. Существует взаимосвязь стиля привязанности, перфекционизма и тревожности у старшеклассников и студентов.

Для диагностики студентов и старшеклассников были использованы следующие методики: «Опросник тревожного расстройства ГТР-7» (авторы: Р. Спитцер, К. Кроенк, адаптация: А.А. Золотаревой) [10], «Краткий дифференциальный тест перфекционизма» (автор: А.А. Золотарева) [11], «Опросник привязанности к близким людям» (авторы: Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский) [12].

Выборку составили студенты Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой и старшеклассники (учащиеся 10-11 классов) ГУО «Средняя школа № 3 г. Лепеля». Общий объем выборки составил 100 человека (50 школьников и 50 студентов). Из них: студенты в возрасте от 18 до 22 лет (средний возраст 19 лет), старшеклассники в возрасте от 15 до 17 лет (средний возраст 16 лет).

На первом этапе исследования была проведена диагностика учащихся 10-11 классов и студентов с помощью указанных выше психологических методик.

Рассмотрим полученное процентное соотношение выраженности различных уровней тревожности, нормального и патологического перфекционизма, а также распределение типов привязанности в двух исследуемых группах старшеклассников и студентов. Для 92% старшеклассников характерен легкий уровень тревоги, 8% демонстрируют умеренный уровень тревоги, «тяжелый» уровень тревоги ни у кого не выявлен. У 72% старшеклассников выявлен средний уровень нормального перфекционизма, 4% имеют низкий уровень, и 24% – высокий уровень. Средний уровень патологического перфекционизма выявлен у 54% старшеклассников, низкий – у 40%, высокий – у 6%. «Надежный» тип привязанности диагностирован у 60% старшеклассников, «избегающе-отвергающий» – у 28%, «избегающе-опасающийся» – у 6%, «тревожно-озабоченный» – у 6% старшеклассников.

Низкий уровень тревожности выявлен у 90% студентов, умеренный – у 8%, тяжелый – у 2%. Средний уровень нормального перфекционизма характерен для 80% студентов, низкий – для 14%, высокий – для 4%. Средний уровень патологического перфекционизма обнаружен у 54% студентов, низкий – у 40%, высокий – у 6%. «Надежный» тип привязанности выявлен у 74% студентов, «избегающе-отвергающий» – у 14%, «избегающе-опасающийся» – у 6%, «тревожно-озабоченный» – у 6% студентов.

Далее в исследовании с помощью *U*-критерий Манна-Уитни устанавливались различия между студентами и старшеклассниками по выраженности тревожности. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Различия между студентами и старшеклассниками по выраженности тревожности

Переменная	Сумма рангов		<i>U</i> -критерий	Уровень значимости
	студенты	старшеклассники		
Тревожность	3105,00	1945,00	670,00	0,00

Согласно данным, представленным в таблице 1, показатели тревожности у студентов и старшеклассников различаются при $p \leq 0,05$. Принимая во внимание тот факт, что для сравнения медиан используется непараметрический метод, рассмотрим диаграмму размаха для переменной «Тревожность» у испытуемых школьников и студентов (рисунок 1).

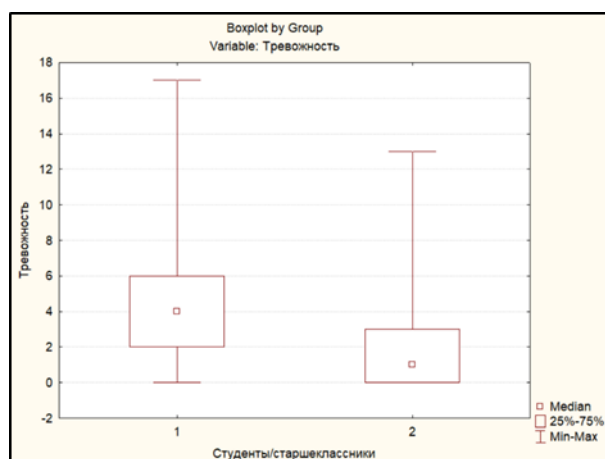


Рисунок 1. – Показатели переменной «Тревожность» у студентов и старшеклассников

На рисунке 1 видно, что тревожность ярче выражена у студентов. С нашей точки зрения, это связано с большим количеством обязательств, которые возлагаются на студентов. Студенты сталкиваются с существенным количеством обязанностей по сравнению со школьниками, что увеличивает нагрузку и требует высокой степени самостоятельности и ответственности. Наша точка зрения согласуется с исследованием Ю.С. Перевозчиковой и Л.М. Соломатиной: именно увеличение объема обязанностей и ответственности, характерное для студенческого периода, является значимым фактором роста тревожности [13, с. 215].

Далее установлены различия между студентами и старшеклассниками по показателям нормального и патологического перфекционизма. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Различия между студентами и старшеклассниками по выраженности перфекционизма

Переменная	Сумма рангов		<i>U</i> -критерий	Уровень значимости
	студенты	старшеклассники		
Нормальный перфекционизм	2103,00	2947,00	828,00	0,00
Патологический перфекционизм	2922,00	2127,00	852,50	0,00

Согласно данным, представленным в таблице 2, на уровне статистической значимости существуют различия групп студентов и старшеклассников как по показателю нормального перфекционизма, так и по показателям патологического перфекционизма ($p \leq 0,05$). Рассмотрим диаграмму размаха для переменной «Нормальный перфекционизм» у студентов и старшеклассников (рисунок 2).

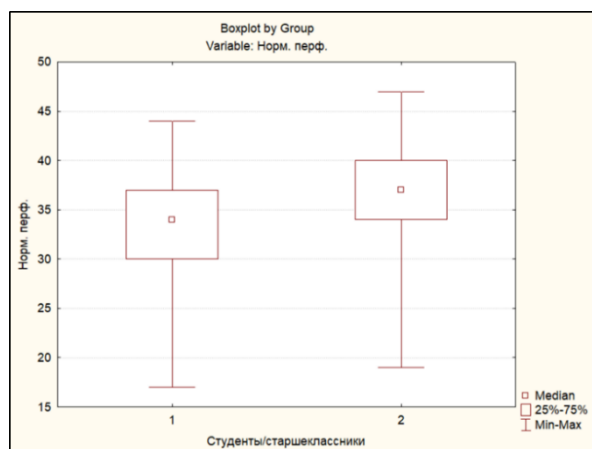


Рисунок 2. – Показатели переменной «Нормальный перфекционизм» у студентов и старшеклассников

Анализ распределения «нормальной тревожности» на диаграммах размаха позволяет сделать вывод о более высоких показателях нормального перфекционизма у обучающихся старших классов. Это объясняется тем, что у школьников более узкий круг сфер, в которых им нужно добиться качественных результатов. Как правило, это школьная успеваемость. У студентов сфер, где им нужно добиться успеха, больше. Студенты также сталкиваются со снижением внешнего контроля, что ослабляет выраженность адаптивного перфекционизма, т.к. фокус внимание может перейти в то, что раньше было недоступно: ночные прогулки, дискотеки, построение отношений с противоположным полом.

Рассмотрим диаграмму размаха для переменной «Патологический перфекционизм» у студентов и старшеклассников (рисунок 3).

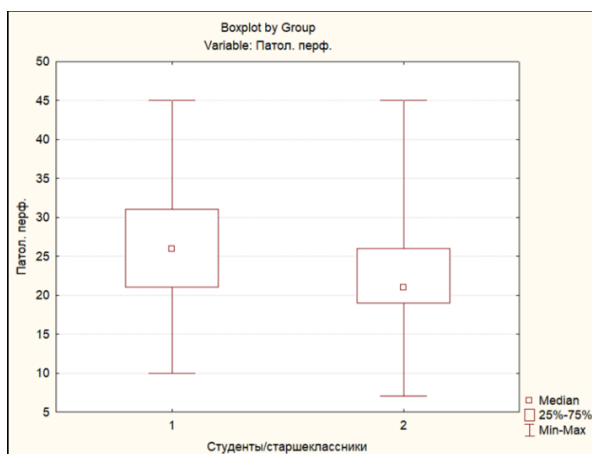


Рисунок 3. – Показатели переменной «Патологический перфекционизм» у студентов и старшеклассников

Анализ диаграммы размаха на рисунке 3 указывает на то, что значения патологического перфекционизма у студентов выше, чем у старшеклассников. Более высокие значения патологического перфекционизма у студентов по сравнению со старшеклассниками отражают влияние возрастающей ответственности, неопределенности будущего и академического стресса, что подтверждают другие исследования [14; 15]. Эти факторы усиливают внутреннее давление и формируют патологические перфекционистские установки, вследствие чего дезадаптивный вид перфекционизма у студентов выражен ярче, чем у учеников старших классов.

Далее мы обнаружили различия между студентами и старшеклассниками по показателям привязанности «Избегание» и «Беспокойство». Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Различия между студентами и старшеклассниками по выраженности привязанности

Переменная	Сумма рангов		U-критерий	Уровень значимости
	студенты	старшеклассники		
Избегание	2604,00	2446,00	1171,00	0,59
Беспокойство	2907,00	2143,00	868,50	0,01

Согласно данным, представленным в таблице 3, на достоверном уровне студенты и старшеклассники различаются по показателю «Беспокойство» ($p \leq 0,05$). Рассмотрим диаграмму размаха для переменной «Беспокойство» у студентов и старшеклассников (рисунок 4).

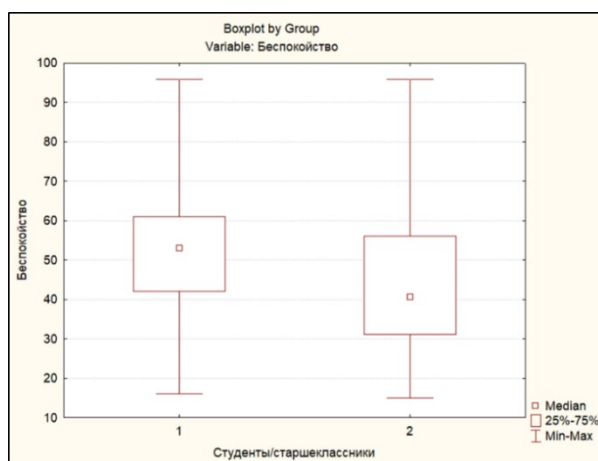


Рисунок 4. – Показатели переменной «Беспокойство» у студентов и старшеклассников

На рисунке 4 видно, что показатели шкалы «Беспокойство» в группе студентов выше, чем у старшеклассников. У студентов происходит закономерный процесс сепарации от родителей, из-за чего они чаще демонстрируют повышенное беспокойство, чем школьники, которые все еще находятся в более защищенной семейной системе. Студенты сталкиваются с социальными ожиданиями относительно построения семьи, что сопровождается переживаниями по поводу собственной привлекательности и успешности, следовательно, возрастает беспокойство.

Таким образом, наша гипотеза о том, что студенты и старшеклассники различаются по выраженности тревожности, перфекционизма и стиля привязанности, подтвердилась частично.

На следующем этапе исследования с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена были выявлены взаимосвязи между тревожностью, перфекционизмом и привязанностью у студентов и старшеклассников отдельно. Рассмотрим взаимосвязи, выявленные у старшеклассников (таблицы 4 и 5).

Таблица 4. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «Тревожность» и «Перфекционизм» у старшеклассников

	Переменные	r_s	p
Тревожность	Нормальный перфекционизм	-0,33	0,02
	Патологический перфекционизм	0,54	0,00

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

Как видно из таблицы 4, умеренная отрицательная взаимосвязь прослеживается между тревожностью и перфекционизмом у учащихся старших классов. Из этого следует, что при повышении показателей тревожности показатели нормального перфекционизма снижаются. Мы можем объяснить полученные результаты следующим образом. Обучающиеся старших классов опасаются не оправдать ожиданий близких им людей (как правило, родителей), из-за чего они боятся получить низкий балл по тому или иному предмету и конфликтуют по этому поводу с учителями. Соответственно, чтобы не расстроить близких, ученики старших классов вместо ориентира на достижимые результаты (что представляет собой нормальный перфекционизм) ставят себе иногда недостижимые стандарты (например, сдать все ЦТ на 100 баллов).

Выявленная умеренная положительная взаимосвязь тревожности с патологическим перфекционизмом свидетельствует о том, что при повышении показателей тревожности у старшеклассников, показатели патологического перфекционизма также возрастают. Дезадаптивные формы перфекционизма развиваются по следующей причине: старшеклассники стремятся к идеалу не ради результата, а чтобы избежать критики от родителей и педагогов. Многие исследователи отмечают, что порицающие высказывания и авторитарное поведение значимых взрослых перед экзаменами негативно сказываются на психическом здоровье старшеклассников [14, с.73].

Далее мы изучили взаимосвязи между тревожностью и привязанностью на той же группе респондентов. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена для переменных «Тревожность» и «Привязанность» у старшеклассников

Переменные		r_s	p
Тревожность	Избегание	0,07	0,70
	Беспокойство	0,34	0,01

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

Согласно данным, представленным в таблице 5, у старшеклассников наблюдается умеренная положительная корреляция между тревожностью и беспокойством. Следовательно, чем выше у учеников старших классов показатели тревожности, тем выше у них значения шкалы «Беспокойство». Это значит, что обучающиеся, испытывающие более выраженную тревогу, склонны чаще переживать навязчивые мысли, внутреннее напряжение и постоянно ожидают неблагоприятных событий. Взаимосвязь между тревожностью и беспокойством не ограничивается лишь индивидуальными реакциями, согласно теории привязанности [2]. Высокий уровень беспокойства в структуре привязанности отражает страх отвержения и потребность в постоянном одобрении со стороны значимых взрослых. Для старшеклассника, находящегося в ситуации выбора жизненного пути, этот страх часто трансформируется в боязнь «не соответствовать» родительским ожиданиям. В этом случае беспокойство становится способом мониторинга безопасности отношений: школьник постоянно анализирует реакцию родителей на свои успехи или неудачи, опасаясь потери эмоциональной близости в случае «неправильного» выбора или низких результатов, вследствие чего у них часто отмечаются психосоматические симптомы, говорящие об их беспокойстве. Взаимосвязь между тревожностью и шкалой привязанности «Избегание» статистически не значима, так как $p > 0,05$.

Таким образом, наша гипотеза о том, что перфекционизм, тревожность и привязанность у старшеклассников взаимосвязаны, подтвердилась частично.

Далее нами устанавливалась взаимосвязь между тревожностью и перфекционизмом у студентов. Полученные результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «Тревожность» и «Перфекционизм» у студентов

Переменные		r_s	p
Тревожность	Нормальный перфекционизм	-0,26	0,07
	Патологический перфекционизм	0,45	0,00

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

Проанализируем представленные в таблице 6 значимые ($p \leq 0,05$) корреляции между тревожностью и перфекционизмом у студентов. Обнаружена умеренная положительная корреляция между показателями тревожности и показателями патологического перфекционизма у студентов. Соответственно, при возрастании значений тревожности, уровень патологического перфекционизма возрастает. Другими словами, по мере роста тревожности у студентов проявляются стремление к недостижимым стандартам, страх ошибок и чрезмерная самокритика. Возможно, это связано с острой конкуренцией.

Далее исследовались взаимосвязи между тревожностью и привязанностью на той же группе респондентов. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7. – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «Тревожность» и «Привязанность» у студентов

Переменные		r_s	p
Тревожность	Избегание	-0,01	0,50
	Беспокойство	0,38	0,01

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

Согласно данным, представленным в таблице 7, у студентов прослеживается умеренная положительная взаимосвязь между тревожностью и беспокойством. Это свидетельствует о том, что повышение тревожности сопровождается усилением беспокойства у студентов. Следовательно, повышение тревожности естественным образом сопровождается ростом беспокойства, т.к. беспокойство представляет собой когнитивный компонент самого состояния тревожности.

Таким образом, гипотеза о том, что перфекционизм, тревожность и стиль привязанности у студентов взаимосвязаны, подтвердилась частично.

Заключение. В работе исследовались перфекционизм, тревожность и привязанность на выборке старшеклассников и студентов ($n = 100$). По показателям тревожности в обеих группах доминирует слабый уровень

тревоги (92% и 90% соответственно). Умеренный уровень тревожности встречается редко (8% в обеих группах), однако тяжелый уровень тревоги был зафиксирован только в группе студентов (2%), что может свидетельствовать о появлении дополнительных стресс-факторов, связанных с профессиональным самоопределением и повышенной учебной нагрузкой в вузе, хотя в целом данный показатель остается низким.

По показателям нормального перфекционизма в группе студентов наблюдается смещение в сторону более адаптивного перфекционизма. Хотя в обеих группах преобладает средний уровень (72% у школьников и 80% у студентов), у студентов значительно меньше респондентов с высоким уровнем нормального перфекционизма (4% против 24% у школьников). Это может говорить о том, что с возрастом и переходом к более самостоятельной учебной деятельности тенденция к завышенным, но достижимым стандартам становится более сбалансированной, а количество «запредельно» высоких требований к себе снижается.

По показателям патологического перфекционизма распределение уровней патологического перфекционизма в обеих группах практически идентично: средний уровень выявлен у 54% респондентов в каждой из выборок, низкий – у 40%, а высокий – у 6%. Стабильность этих показателей указывает на то, что дезадаптивные формы перфекционизма (чрезмерная боязнь ошибок, несоответствие ожиданиям других) относительно устойчивы и не претерпевают значимых изменений при переходе от школы к вузу. Около половины опрошенных в обеих группах нуждаются в психологическом внимании в плане коррекции нереалистичных стандартов.

По распределению типов привязанности в группе студентов наблюдается более благоприятная картина: надежный тип привязанности встречается чаще, чем у школьников (74% против 60%). Одновременно почти в два раза реже встречается избегающе-отвергающий тип (14% у студентов против 28% у школьников). Доли избегающе-опасающегося и тревожно-озабоченного типов остаются стабильными (по 6% в обеих группах). Это может свидетельствовать о том, что в юношеском возрасте происходит постепенная гармонизация привязанности, снижается защитное отвержение близости, и формируется более устойчивая и доверительная модель отношений со значимыми другими.

Выявлены статистически значимые взаимосвязи между показателями тревожности, перфекционизма и привязанности и у студентов, и у старшеклассников.

У старшеклассников выявлены взаимосвязи переменных «Тревожность» и «Нормальный перфекционизм», «Патологический перфекционизм», а также переменных «Тревожность» и «Беспокойство».

У студентов выявлены взаимосвязи переменных «Тревожность» и «Патологический перфекционизм», а также переменных «Тревожность» и «Беспокойство». Следовательно, есть возможности для коррекции тревожности путем снижения уровня перфекционизма и изменения «внутренних рабочих моделей» привязанности от деструктивных типов к «надежному» типу, позволяющему строить позитивный образ себя и других. Такая коррекция возможна с помощью специализированных психологических тренингов.

Стиль привязанности взаимосвязан с тревожностью и уровнем перфекционизма и у старшеклассников, и у студентов. Юноши и девушки с небезопасными стилями привязанности (тревожным и избегающим) демонстрируют более высокие показатели личностной тревожности и дезадаптивных форм перфекционизма по сравнению с молодыми людьми с безопасным стилем привязанности.

Существуют различия между группами старшеклассников и студентов по уровню тревожности, различия в показателях перфекционизма и привязанности, обусловленные разной социальной ситуацией развития для студентов и старшеклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bowlby J. The study and reduction of group tensions in the family // *Human Relations*. – 1949. – № 2. – P. 123–128.
2. Боулби Дж. Привязанность / пер. с англ. Н.Г. Григорьевой и Г.В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2003. – 287 с.
3. Main M., Kaplan N., Cassidy J. Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. – 1985. – Vol. 50, No. 1/2. – P. 66–104.
4. Bartholomew K., Horowitz L.M. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1991. – Vol. 61, No. 2. – P. 226–244.
5. Shaver P.R., Mikulincer M. Attachment-related psychodynamics // *Attachment and Psychopathology* / ed. by L. Atkinson, K. Zuckerman. – New York: Guilford Press, 1997. – P. 1–28.
6. Spielberger C.D. Anxiety: Current Trends in Theory and Research. – New York: Academic Press, 1972. – 300 p.
7. Hamachek D.E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism // *Psychology: A Journal of Human Behavior*. – 1978. – Vol. 15, No. 1. – P. 27–33.
8. Enns M.W., Cox B.J. The nature and assessment of perfectionism: A critical review // *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* / ed. by G.L. Flett, P.L. Hewitt. – Washington, DC: American Psychological Association, 2002. – P. 33–62.
9. Лысенко И.С., Ледовская Т.В. Перфекционизм как фактор успешности учебной деятельности старшеклассников // *Ярославский педагогический вестник*. – 2019. – № 4. – С. 118–126.
10. Золотарева А.А. Адаптация русскоязычной версии шкалы генерализованного тревожного расстройства (Generalized Anxiety Disorder-7) // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2023. – Т. 31, № 4. – С. 31–46.
11. Золотарева А.А. Стандартизация методики «Дифференциальный тест перфекционизма» // *Известия ВГПУ*. – 2013. – С. 142–146.

12. Сабельникова Н.В., Каширский Д.В. Опросник привязанности к близким людям // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36, № 4. – С. 84–97.
13. Перевозчикова Ю.С., Соломатина Л.М. Факторы учебной тревожности студентов // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2023. – № 3. – С. 215–219.
14. Гаранян Н.Г., Андрусенко Д.А., Хломов И.Д. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации // Психологическая наука и образование. – 2009. – Т. 14, № 1. – С. 72–81.
15. Андриевская С.В., Колдунова Е.В. Прокрастинация и перфекционизм у современной студенческой молодежи // Актуальные вопросы науки и практики: сб. науч. тр. по материалам XIV Междунар. науч.-практ. конф. / г.-к. Анапа (5 нояб. 2019 г.). – Анапа: НИЦ ЭСП в ЮФО, 2019. – С. 36–42.

Поступила 18.05.2026

ANXIETY, PERFECTIONISM AND ATTACHMENT IN HIGH SCHOOL STUDENTS AND UNIVERSITY STUDENTS

S. ANDRYEWSKAJA, K. NOVIK
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

This article examines anxiety, perfectionism, and attachment in high school and university students. A sample of 100 individuals revealed a moderate level of perfectionism and a low level of anxiety. Most subjects exhibited a secure attachment style, while high school students were more likely to exhibit an avoidant-dismissing attachment style. Therefore, the article concludes that, with advancing age, defensive rejection of intimacy decreases, and a more stable and trusting model of relationships with significant others develops. Statistically significant relationships were found between anxiety, perfectionism, and attachment in both university and high school students. High school students showed correlations between the variables "Anxiety" and "Normal Perfectionism" and "Pathological Perfectionism," while university students showed correlations only between the variables "Anxiety" and "Pathological Perfectionism." A correlation between the variables "Anxiety" and "Worry" was found in both university and high school students. It was concluded that anxiety can be corrected by reducing perfectionism. Differences were found between the high school and university student groups in anxiety levels, perfectionism, and attachment. It was concluded that these differences are due to the different social developmental situations of university and high school students.

Keywords: attachment style, perfectionism, anxiety, students, teenagers, high school students.

УДК 159.9.07

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-95-98

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ****Ю.О. БРИКСА, О.В. САКОВИЧ, канд. ист. наук, доц. Н.В. ДОВГЯЛО, Г.Г. ВОЛКОВ****(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)**

Рассматриваются результаты исследования взаимосвязи уровня сформированности гражданской ответственности, ценностных ориентаций и мотивации учения у девушек и юношей старших классов. Проанализированы особенности развития гражданских качеств, ценностных установок и мотивационных факторов в юношеском возрасте. Выявлено, что высокий уровень гражданской ответственности тесно связан с устойчивыми ценностными ориентациями и высокой мотивационной активностью, при этом существуют гендерные различия в их проявлении. Результаты исследования позволяют определить педагогические стратегии для формирования ответственного гражданина и укрепления связи между личностными ценностями и учебной мотивацией у старшеклассников.

Ключевые слова: гражданственность, уровень гражданской ответственности, гражданское воспитание, патриотическое воспитание, юноши и девушки, учащиеся старших классов, учебная мотивация, ценностные ориентации.

Введение. Уровень гражданской ответственности относится к самосознанию гражданина, определяя его место в обществе и государстве. Обретение гражданской ответственности происходит постепенно, в течение жизни, когда человек приходит к осмыслению, что помимо частной жизни у него есть и общественная. Развитие гражданского сознания связано с отнесением человека себя к классу, школе, коллективу. На основе глубоко сформированного чувства любви и привязанности к собственной культуре, народу и земле зарождается патриотизм. Высшей ступенью патриотического воспитания является формирование осознания человеком себя полноценным гражданином своего государства. На этом уровне люди проявляют большую ответственность за социальные, национальные и международные дела, сознательно участвуют в общественной жизни, вносят в нее свой вклад и развиваются личностно.

В современном мире формирование гражданской ответственности у обучающихся – неотъемлемая задача образовательного процесса. Его целью выступают становление готовности молодых людей активно участвовать в социальных вопросах, стремление к культурному развитию, воспитание чувства ответственности, понимание и поддержание общественных морально-нравственных и этических норм [4]. В период старших классов человек обладает высокой способностью к рефлексии и пониманию своего внутреннего мира. Именно в это время формируются ценностные основы мировосприятия, закладывается поведенческий образ, выстраивается поле для гражданской позиции и жизненных приоритетов. Юноши и девушки не только углубляют свои знания, но и ищут свое место в обществе. По этой причине формирование гражданской ответственности приобретает особое значение для них, поскольку здесь закладываются основы активного и ответственного гражданина своей страны. Важно понимать, что этот процесс не одинаков для всех и имеет особенности, в т.ч. связанные с гендерными различиями, которые необходимо учитывать для успешной организации воспитательной и педагогической деятельности.

Гражданственность – не просто слово, это нравственная установка личности, выражающаяся в глубоком чувстве долга и ответственности перед всеми группами, к которым принадлежит человек: от семьи и школы до профессиональных объединений и государства [4]. Она также подразумевает активную готовность защищать их права и интересы.

Исторически воспитание гражданской ответственности и патриотизма было приоритетом в образовании как в нашей стране, так и за рубежом¹. Отечественная педагогика трактовала гражданственность как совокупность моральных и физических качеств, имеющих значение для защиты отечества. В современном понимании гражданственность учитывает развитие определенных личностных качеств: преданность Родине, активное участие в общественной и трудовой жизни, а также этническую толерантность и неприятие национальных предрассудков².

Среди современных концептуальных подходов к гражданскому воспитанию молодого поколения можно выделить исследования А.В. Беляева¹, Н.В. Логинова [2], В.А. Худик [2], М.В. Николаева [3], К.Б. Семенова [3],

¹ Беляев А.В. Социально-педагогические основы формирования гражданской ответственности учащейся молодежи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Беляев Александр Васильевич; Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 1997. – 312 л.

² Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by> (дата обращения: 22.01.2026).

Е.Л. Власовой³, А.Я. Гаязова [1], Г.Н. Филоновой [5], М.А. Шкробова⁴ и др. Изучение этих работ помогает комплексно посмотреть на проблему гражданского воспитания.

Актуальность темы гражданственности обусловлена отсутствием современных целостных концепций и необходимостью активизировать, обновить и усовершенствовать процесс гражданского воспитания. Проблематика исследования также усиливается важностью формирования нового облика гражданина, соответствующего требованиям общества и государства, на основе нравственных и гражданских ценностей страны. Объективными предпосылками для совершенствования модели гражданского воспитания являются изменения условий функционирования социума, обусловленные реальными причинами, влияющими на систему образования [3]. Поскольку готовность учащихся к процессу гражданского воспитания включает в себя нравственные, социальные, волевые и интеллектуальные компоненты, на наш взгляд, особый интерес вызывает осознание ценностных ориентаций и формирование учебной мотивации.

Отсюда *цель исследования* – изучить взаимосвязь уровня сформированности гражданственности, ценностных ориентаций и мотивации учения у девушек и юношей, обучающихся в старших классах.

Основная часть. В ходе исследования была сформирована выборка, состоящая из учащихся 10 и 11 классов средней школы № 8 и гимназии № 1 г. Новополоцка. Всего в исследовании приняло участие 77 человек (36 юношей и 41 девушка).

В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ литературных источников; эмпирические методы (опрос); методы обработки данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), а также методики: «Диагностическая программа изучения уровня сформированности гражданственности» (М.И. Шилова), методика «Ценностные ориентации» вар. 2 (О.И. Мотков, Т.А. Огнева), методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы, основанная на опроснике Спилбергера (STPI) в модификации А.Д. Андреевой.

На предварительном этапе исследования была проведена диагностика уровня сформированности гражданственности у девушек и юношей, результаты которой представлены на рисунках 1 и 2.

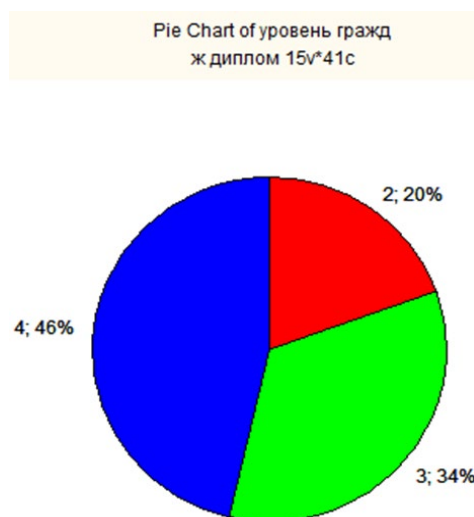


Рисунок 1. – Переменная «Уровень гражданственности» у девушек (номера обозначены уровень гражданственности: 2 – низкий, 3 – средний, 4 – высокий)

Согласно показателям на рисунке 1, можно отметить высокий уровень гражданственности у большинства опрошенных испытуемых девушек, обучающихся в старших классах (46%). Полагаем, это связано с требованиями к воспитанию девочек в нашем обществе, которое характеризуется достаточно ранним включением в оказание помощи родителям в быту и принятием ответственности за отдельные семейные задачи. В процессе жизненного становления девушки более активно перенимают роль «хранительниц» семейного благополучия, которая носит созидательный характер. В связи с этим в выражении своей гражданской позиции женщины чаще стремятся сглаживать социальные противоречия и обеспечивать стабильность, действуя как уравнивающий фактор в обществе.

В то же время наличие низких показателей у 20% опрошенных указывает на смещение ценностных ориентиров. Не исключено, что причины пассивности у части опрошенных девушек кроются в сочетании социальных ожиданий

³ Власова Е.Л. Управление учебно-воспитательной системой развития гражданственности старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Власова Елена Леонидовна; Моск. гос. гуманитар. ин-т им. М.А. Шолохова. – М., 2011. – 26 с.

⁴ Шкробова М.А. Гражданское воспитание подростков на уроке и во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шкробова Марина Альбертовна; Гос. науч.-исслед. ин-т семьи и воспитания РАО. – М., 2001. – 16 с.

и личных приоритетов. Возможно, для испытуемых на данный момент более важны вопросы адаптации к социальной среде или решение других жизненных задач, что отодвигает общественную деятельность на второй план.

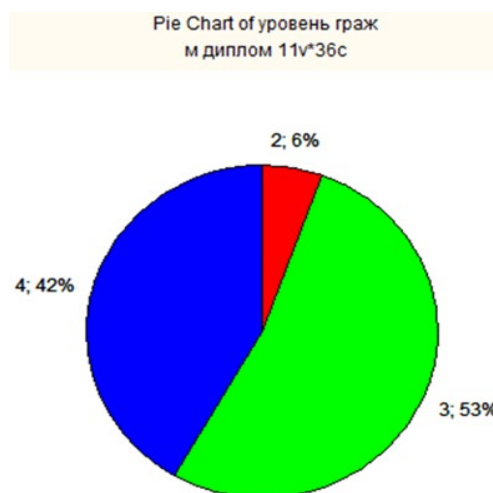


Рисунок 2. – Переменная «Уровень гражданственности» у юношей (номера обозначен уровень гражданственности: 2 – низкий, 3 – средний, 4 – высокий)

У большинства юношей (53%) средний уровень гражданственности (см. рисунок 2). В этой группе наблюдается всего 6% испытуемых с низким уровнем гражданственности. Полагаем, высокий и средний уровни гражданственности у юношей обусловлены сочетанием социальных, психологических и исторических факторов.

Традиционно мужская роль ориентирована на публичную сферу, лидерство и автономию. Мальчиков с детства чаще поощряют за участие в активной общественной деятельности и коллективной работе.

Отметим, что в целом показатели переменной «Гражданственность» находятся на приемлемом уровне, что указывает на эффективность проводимой воспитательной работы в учреждениях образования. Это подтверждается и отсутствием очень низких показателей уровня сформированности гражданства среди испытуемых.

На втором этапе исследования (с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена) был проведен корреляционный анализ переменной «Гражданственность» и показателей переменных «Ценностные ориентации» и «Мотивация учения» среди девушек и юношей. Полученные результаты девушек и юношей, обучающихся в старших классах, представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. – Взаимосвязь уровня гражданственности и мотивации учения у девушек, обучающихся в старших классах (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Гражданственность	Переменные	r_s	p
	Мотивация учения		
	Познавательная активность	0,2	0,22
	Мотивация достижения	0,32	0,04
	Тревожность	-0,01	0,93
	Уровень мотивации	0,19	0,23
	Гнев	-0,32	0,04

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

Результаты, представленные в таблице 1, указывают на наличие взаимосвязи между показателями «Уровень гражданственности» и «Мотивации учения» у девушек:

- умеренная положительная значимая взаимосвязь «Гражданственность» – «Мотивация достижения» ($r = 0,32$);
- умеренная отрицательная значимая взаимосвязь «Гражданственность» – «Гнев» ($r = -0,32$).

Выявленная у девушек взаимосвязь гражданственности и мотивации достижения, обозначает позитивное отношение к учебе и желание самореализоваться на своей родине. Следовательно, они верят в возможность раскрытия собственного профессионального потенциала среди соотечественников и перспективу развития своего государства.

Отрицательная корреляция переменных «Гражданственность» и «Гнев» у девушек свидетельствует о том, что учащиеся, которые обладают высоким показателем гнева и негативно относятся к школе и процессу учебы, имеют низкий уровень гражданственности. И, наоборот, девушки с низким показателем гнева и, соответственно, позитивным отношением к учению обладают высокой гражданственностью. Гражданственность взаимосвязана с процессом социализации личности, ее высокий уровень позволяет легче освоить роль гражданина через включение в социально направленные группы, что способствует снижению гнева, который зачастую есть следствие нарушения социализации.

Таблица 2. – Взаимосвязь уровня гражданственности и ценностных ориентаций у юношей, обучающихся в старших классах (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Переменные		r_s	p
Гражданственность	Ценностные ориентации		
	Значение внешних ценностей	0,22	0,2
	Значение внутренних ценностей	0,25	0,14
	Осуществление внешних ценностей	0,37	0,02
	Осуществление внутренних ценностей	0,25	0,14

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

Результаты, представленные в таблице 2, демонстрируют наличие умеренной положительной значимой взаимосвязи между показателями «Уровень гражданственности» и «Реализация внешних ценностей» у юношей ($r = 0,37$).

Выявленная у юношей взаимосвязь показателей «Гражданственность» и «Реализация внешних ценностей» свидетельствует о том, что юноши, ориентированные на успешность, материальное благополучие, высокое социальное положение, имеют повышенный уровень гражданственности. Следовательно, возможность реализации внешних ценностей и достижения высоких результатов юноши связывают с социальной активностью.

Заключение. Период старшего школьного возраста характеризуется как фаза гражданского становления и социального самоопределения индивида, сопровождающаяся его активной интеграцией в общественную жизнь и формированием духовно-нравственных качеств гражданина и патриота. Динамика развития личности старших школьников обусловлена их качественно новым социальным статусом по сравнению с подростковым возрастом. Доминирующим фактором социальной ситуации развития в этот период выступает взаимодействие со сверстниками, в контексте которого формируются такие ключевые новообразования, как самосознание, переоценка ценностных ориентаций и интериоризация социальных норм.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что при разработке мероприятий, повышающих уровень гражданственности старшеклассников, необходимо выстраивать систему воспитания, способствующую формированию устойчивой структуры ценностных ориентаций, и стимулировать мотивацию к обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаязов А.С. Гражданское воспитание в новых условиях развития российской гражданственности. Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург: СВ-96, 2001. – Вып. 4. – С. 359–370.
2. Логинова Н.В., Худик В.А. Представления о гражданской позиции и чувствах патриотизма у старшеклассников. – СПб.: С.-Петерб. академия постдиплом. пед. образования, 2007. – 130 с.
3. Николаев М.В., Семенов К.Б. Формы гражданского воспитания учащейся молодежи в условиях цифровизации обучения // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы 21 века: сб. науч. тр. – М., 2021. – С. 441–447.
4. Филонов Г.Н. Гражданское воспитание: основные категории и понятия. Основы методики гражданского воспитания. – М., 2001. – 230 с.
5. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.

Поступила 03.04.2026

FEATURES OF THE FORMATION OF CITIZENSHIP IN GIRLS AND BOYS STUDYING IN SENIOR CLASSES

Yu. BRYKSA, V. SAKOVICH, N. DOVGALLO, H. VOLKAU
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

V. AMPLEEEVA
(*Volga Region State University of Physical Education, Sports and Tourism.*
Institute of Additional Education, Kazan)

This study examined the relationship between the level of civic engagement, value orientations, and academic motivation in high school students. The development of civic qualities, value systems, and motivational factors in adolescence was analyzed. It was found that a high level of civic engagement is closely linked to stable value orientations and high motivational activity, although gender differences exist in their manifestation. The study's results allow us to identify pedagogical strategies for developing responsible citizenship by strengthening the connection between personal values and academic motivation in high school students.

Keywords: citizenship, level of citizenship, civic education, patriotic education, young men and women, senior school students, academic motivation, value orientations.

УДК 159.9.07

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-99-103

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ НАРЦИССИЗМОМ И СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКОЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ

А.И. НОСЕВИЧ, д-р психол. наук, проф. И.Н. АНДРЕЕВА

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

Проанализированы взаимосвязи нарциссизма и субъективной оценки межличностных отношений у студентов. Цель исследования – определить характер взаимосвязи между показателями нарциссизма (грандиозного и уязвимого) и субъективной оценкой межличностных отношений (напряженность, отчужденность, конфликтность, агрессия) у студентов. Использовались следующие методики: «Пятифакторный опросник нарциссизма» (Н. Гловер, Дж. Д. Миллер), «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновский). Для обработки результатов применялся факторный анализ (метод главных компонент, вращение варимакс).

Выявлено четыре фактора взаимосвязи переменных нарциссизма и субъективной оценки межличностных отношений. Установлено, что грандиозный нарциссизм связан с эксгибиционизмом, авторитарностью, манипулятивностью, высокомерием, реактивным гневом, конфликтностью и агрессией в отношениях (факторы 1 и 4). Уязвимый нарциссизм сопряжен со стыдом, потребностью в восхищении, недоверием, нейротизмом, напряженностью и отчужденностью в отношениях (факторы 2 и 3). Отдельные переменные (безразличие, экстраверсия) у двух типов нарциссов проявляются по-разному.

На основе анализа результатов составлены психологические портреты студентов с грандиозным и уязвимым нарциссизмом.

Ключевые слова: нарциссизм, грандиозный нарциссизм, уязвимый нарциссизм, межличностные отношения, субъективная оценка межличностных отношений, студенты.

Введение. Нарциссизм как психологический феномен представляет собой сложное и многогранное явление, которое оказывает значительное влияние на межличностные отношения [1]. Интерес к его изучению возник еще в начале XX в. благодаря работам З. Фрейда, который ввел этот термин в психоаналитическую практику, описывая его как любовь к себе и чрезмерное восхищение собственным «Я» [2]. Позднее Х. Кохут и О. Кернберг углубили понимание нарциссизма, сосредоточившись на его клинических проявлениях [3; 4]. Эти теории дополнил А. Грин, рассмотрев роль агрессии в поддержании нарциссических черт [5]. В современной психологии нарциссизм понимается не как унитарный конструкт, а как включающий различные формы, прежде всего – грандиозный (открытый) и уязвимый (скрытый) типы, которые имеют разные проявления и последствия для социального взаимодействия [9].

Особую актуальность приобретает исследование нарциссизма в студенческой среде, где межличностные отношения играют ключевую роль в процессе социализации, академической успеваемости и личностного развития. Студенческий возраст (18–25 лет) – это период активного формирования личности, когда нарциссические черты могут как способствовать адаптации, так и становиться источником конфликтов и эмоционального дистанцирования. Однако вопрос о том, как именно нарциссизм взаимосвязан с субъективной оценкой межличностных отношений у студентов, остается открытым. Понимание характера взаимосвязи между нарциссическими чертами и межличностными отношениями у студентов может способствовать разработке программ психологической поддержки и улучшению социальной адаптации молодежи [4].

Субъективная оценка межличностных отношений понимается нами как интегральная характеристика, включающая переживание напряженности, ощущение отчужденности, склонность к конфликтам и агрессивные паттерны взаимодействия. Именно эти показатели выступают индикаторами дисгармоничного взаимодействия [10].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью заполнить существующие пробелы в изучении нарциссизма, а также растущим интересом к проблеме нарциссизма в условиях современного общества, где индивидуализм и самореализация часто ставятся во главу угла. Несмотря на значительный прогресс в изучении нарциссизма, многие аспекты остаются недостаточно исследованными. В частности, малоизученными являются: влияние культурного контекста на проявление нарциссических черт; специфика нарциссизма в различных возрастных группах, особенно в студенческой среде; механизмы взаимосвязи между нарциссизмом и субъективной оценкой межличностных отношений; эффективные методы коррекции нарциссических черт у молодых людей.

Цель исследования – определить характер взаимосвязи между показателями нарциссизма (грандиозного и уязвимого) и субъективной оценкой межличностных отношений у студентов.

В состав выборки вошли юноши и девушки из учреждений высшего и среднего специального образования Республики Беларусь (Полоцкий государственный университет им. Евфросинии Полоцкой, Белорусский государственный университет, Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, Белорусский государственный медицинский колледж, Гродненский государственный медицинский колледж, Белорусский государственный

технологический университет). Общее количество испытуемых – 60 человек (36 девушек и 24 юноши) в возрасте от 17 до 25 лет ($M = 19,2$; $SD = 1,45$).

Для проведения эмпирического исследования использовался метод опроса с помощью следующих методик: «Пятифакторный опросник нарциссизма» (Н. Гловер, Дж. Д. Миллер, 2012) [9]; «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновский, 2006) [10]. Для обработки данных – факторный анализ (метод главных компонент с вращением варимакс) в программном пакете Statistica 8.0.

Результаты и обсуждение. Факторному анализу были подвергнуты результаты, полученные на выборке в целом без учета половых различий. Ключевые показатели нарциссических черт личности и показатели субъективной оценки межличностных отношений составили 4 фактора взаимосвязи нарциссизма и его ключевых черт, которые были извлечены при помощи факторного анализа – метод главных компонент, вращение по модели варимакс. Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица. – Основные факторы и их нагрузки после вращения по модели варимакс (выборка в целом)

Фактор	%объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
1	0,222	0,71	Грандиозный нарциссизм
		0,48	Реактивный гнев
		0,78	Экзгибиционизм
		0,80	Авторитарность
		0,68	Грандиозные фантазии
		0,52	Манипулятивность
		0,35	Высокомерие
		0,62	Стремление к признанию
		0,39	Поиск острых ощущений
		0,43	Антагонизм
		0,93	Экстраверсия
		0,47	Конфликтность в отношениях
		0,62	Агрессия в отношениях
2	0,186	0,68	Уязвимый нарциссизм
		0,35	Реактивный гнев
		0,48	Стыд
		0,52	Потребность в восхищении
		0,88	Недоверие
		0,45	Антагонизм
		0,34	Нейротизм
		0,76	Напряженность отношений
		0,85	Отчужденность в отношениях
		0,66	Конфликтность в отношениях
3	0,154	0,59	Агрессия в отношениях
		0,62	Уязвимый нарциссизм
		0,53	Реактивный гнев
		0,65	Стыд
		-0,80	Безразличие
		0,60	Потребность в восхищении
		0,35	Привилегированность
		-0,57	Отсутствие эмпатии
		-0,33	Стремление к признанию
4	0,091	0,85	Нейротизм
		0,33	Напряженность отношений
		0,44	Грандиозный нарциссизм
		0,69	Манипулятивность
		0,82	Склонность к эксплуатации
		0,30	Отсутствие эмпатии
		0,55	Антагонизм

Из таблицы видно, что фактор 1 является фактором взаимосвязи грандиозного нарциссизма, ключевых показателей нарциссических черт личности и показателей деструктивности межличностных отношений. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: «грандиозный нарциссизм», «реактивный гнев», «экзгибиционизм», «авторитарность», «грандиозные фантазии», «манипулятивность», «высокомерие», «стремление к признанию», «поиск острых ощущений», «антагонизм», «экстраверсия», «конфликтность в отношениях», «агрессивность в отношениях». Исходя из результатов исследования, студенты с высоким уровнем грандиозного нарциссизма проявляют гипертрофированную грандиозность (убежденность

в собственной исключительности), активно демонстрируют эксгибиционизм, постоянно находясь в поиске внимания и восхищения со стороны окружающих, строят грандиозные фантазии о будущих успехах и достижениях, часто не соответствующие реальным возможностям, проявляют авторитарность в межличностных отношениях, стремясь занять позицию лидера и контролировать других, используют манипулятивные стратегии для достижения своих целей, демонстрируют высокомерие и снисходительное отношение к окружающим, отличаются повышенной агрессивностью, особенно в форме реактивного гнева при столкновении с критикой или неудачами, проявляют антагонизм – склонность к конфронтации и оппозиционному поведению, активно ищут острые ощущения, что может проявляться в рискованном поведении, отличаются повышенной конфликтностью в межличностных отношениях, регулярно проявляют агрессию (как вербальную, так и эмоциональную) в общении, несмотря на внешнюю экстравертированность, их общение носит поверхностный характер и направлено преимущественно на получение восхищения [6].

Фактор 2 является фактором взаимосвязи уязвимого нарциссизма, ключевых показателей нарциссических черт личности и показателей деструктивности межличностных отношений. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: «уязвимый нарциссизм», «реактивный гнев», «стыд», «потребность в восхищении», «недоверие», «антагонизм», «нейротизм», «напряженность в отношениях», «отчужденность в отношениях», «конфликтность в отношениях», «агрессия в отношениях». Исходя из результатов исследования, студенты с высоким уровнем уязвимого нарциссизма испытывают хроническое чувство стыда и внутренней неполноценности, что проявляется в постоянной тревоге по поводу своей значимости и ценности, отличаются выраженным нейротизмом – эмоциональной нестабильностью, повышенной тревожностью и склонностью к депрессивным реакциям, демонстрируют реактивный гнев – вспышки раздражения и агрессии в ответ на реальную или мнимую критику, которые служат защитой от чувства уязвимости, испытывают сильную потребность в восхищении и признании, но одновременно боятся оценки и отвержения, проявляют глубокое недоверие к окружающим, ожидая предательства или обесценивания, демонстрируют антагонизм – пассивно-агрессивное сопротивление и оппозиционность в отношениях, создают напряженность в отношениях из-за постоянного ожидания негативной оценки, проявляют отчужденность – эмоциональную дистанцию как защиту от возможного отвержения, вовлекаются в конфликты, часто провоцируя их своим оборонительным поведением, используют скрытые формы агрессии (пассивную агрессию, саботаж) вместо открытого противостояния, имеют искаженное восприятие социальных ситуаций, склонны к катастрофизации, демонстрируют черно-белое мышление в оценке отношений (либо идеализация, либо обесценивание), проявляют гиперчувствительность к критике, интерпретируя нейтральные ситуации как угрожающие [7].

Фактор 3 также является фактором взаимосвязи уязвимого нарциссизма, ключевых показателей нарциссических черт личности и показателей деструктивности межличностных отношений. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: «уязвимый нарциссизм», «реактивный гнев», «стыд», «потребность в восхищении», «привилегированность», «нейротизм», «напряженность отношений» и отрицательными оценками нагрузок: «безразличие», «отсутствие эмпатии», «стремление к признанию». Исходя из результатов исследования, студенты с высоким уровнем уязвимого нарциссизма демонстрируют выраженную эмоциональную ранимость и чувствительность к оценкам, частые эпизоды реактивного гнева как защитной реакции на критику, глубокое переживание стыда и собственной неадекватности, интенсивную потребность в восхищении и эмоциональной поддержке, ожидание привилегированного отношения при отсутствии уверенности в его получении, высокий нейротизм с эмоциональными колебаниями, хроническую напряженность в межличностных контактах, высокую эмоциональную вовлеченность, неспособность к истинной эмоциональной отстраненности, сохраняют склонность к сопереживанию, но она искажена личностной тревожностью, потребность в поддержке преобладает над потребностью в восхищении, избегают открытого самопродвижения из-за страха отвержения [8].

Фактор 4 является фактором взаимосвязи грандиозного нарциссизма и ключевых показателей нарциссических черт. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: «грандиозный нарциссизм», «манипулятивность», «склонность к эксплуатации», «отсутствие эмпатии», «антагонизм». Исходя из результатов исследования, студенты с высоким уровнем грандиозного нарциссизма проявляют неспособность понимать и учитывать чувства, потребности и переживания окружающих, склонность к конфронтации, противодействию и оппозиционному поведению в межличностных взаимодействиях, использование манипулятивных тактик для достижения своих целей, воспринимают окружающих исключительно как средство для удовлетворения собственных потребностей, эксплуатируют слабости и ресурсы других людей без последующих обязательств. Также для них характерно агрессивное навязывание своей позиции, пренебрежение мнением других, игнорирование правил и договоренностей, если они противоречат личным интересам. Выражены следующие характеристики: склонность эскалировать конфликты, использовать их для утверждения своего превосходства, избирательное отношение к учебным обязанностям, выполнение только «выгодных» заданий, получение выгоды из групповых проектов однокурсников без реального участия в них, требования особых условий, оспаривание оценок, манипулятивные попытки повлиять на результаты, отсутствие чувства вины за причиненный вред, рационализация любых своих действий [9].

На основании полученных результатов можно создать психологический портрет грандиозного и уязвимо-го нарциссов (по результатам факторного анализа):

1. **Грандиозный нарцисс (факторы 1 и 4).** Ключевые черты:

- *гипертрофированное чувство превосходства*: убежденность в собственной исключительности, подкрепляемая грандиозными фантазиями о будущих успехах;
- *демонстративность*: постоянный поиск восхищения (экзгибиционизм), стремление к признанию, поверхностная экстраверсия.
- *агрессивно-доминантный стиль*:
 - авторитарность и манипулятивность в отношениях;
 - реактивный гнев и антагонизм в ответ на критику;
 - склонность к эксплуатации окружающих;
- *дефицит эмпатии*: отсутствие сопереживания, циничное отношение к чувствам других;
- *деструктивность в отношениях*:
 - высокая конфликтность и агрессивность (вербальная, эмоциональная);
 - инструментальное использование людей (манипулятивность, эксплуатация);
- *академическая адаптация*:
 - склонность к нарушению правил (плагиат, списывание);
 - конфликты с преподавателями из-за требований особого отношения;
 - избегание равноправного сотрудничества в групповых проектах.

2. **Уязвимый нарцисс (факторы 2 и 3).** Ключевые черты:

- *гиперчувствительность*:
 - хронический стыд и ощущение неполноценности;
 - нейротизм (тревожность, эмоциональная лабильность);
- *парадоксальные потребности*:
 - интенсивная потребность в восхищении сочетается со страхом отвержения;
 - ожидание привилегированного отношения при отсутствии уверенности в его получении;
- *защитная агрессия*:
 - реактивный гнев как ответ на критику;
 - пассивно-агрессивное поведение (антагонизм, саботаж);
- *деструктивные паттерны отношений*:
 - напряженность и отчужденность из-за страха быть отвергнутым;
 - недоверие и склонность к катастрофизации нейтральных ситуаций;
- *академическая адаптация*:
 - трудности с публичными выступлениями (страх оценки);
 - избегание конкурентных ситуаций;
 - эмоциональное выгорание из-за перфекционизма.

Заключение. Нарциссизм – свойство характера, заключающееся в чрезмерной самовлюбленности и самооценке – грандиозности, в большинстве случаев не соответствующей действительности.

Межличностные отношения – избирательные взаимосвязи между людьми, которые основываются на своеобразном восприятии одного человека другим и проявляются в совместной деятельности и общении.

На выборке студентов было проведено эмпирическое исследование с целью выявить характер взаимосвязи между показателями нарциссизма и субъективной оценкой межличностных отношений.

На основании проведенного эмпирического исследования были получены следующие результаты. Результаты факторного анализа свидетельствуют о наличии четырех значимых факторов, которые отражают взаимосвязь нарциссизма и субъективной оценки межличностных отношений у студентов.

В состав фактора 1 со значительными положительными оценками нагрузок вошли переменные: «грандиозный нарциссизм», «реактивный гнев», «экзгибиционизм», «авторитарность», «грандиозные фантазии», «манипулятивность», «высокомерие», «стремление к признанию», «поиск острых ощущений», «антагонизм», «экстраверсия», «конфликтность в отношениях», «агрессивность в отношениях».

В состав фактора 2 со значительными положительными оценками нагрузок вошли переменные: «уязвимый нарциссизм», «реактивный гнев», «стыд», «потребность в восхищении», «недоверие», «антагонизм», «нейротизм», «напряженность в отношениях», «отчужденность в отношениях», «конфликтность в отношениях», «агрессия в отношениях».

В состав фактора 3 со значительными положительными оценками нагрузок вошли переменные: «уязвимый нарциссизм», «реактивный гнев», «стыд», «потребность в восхищении», «привилегированность», «нейротизм», «напряженность отношений». С отрицательными оценками нагрузок вошли переменные: «безразличие», «отсутствие эмпатии», «стремление к признанию».

В состав фактора 4 со значительными положительными оценками нагрузок вошли переменные: «грандиозный нарциссизм», «манипулятивность», «склонность к эксплуатации», «отсутствие эмпатии», «антагонизм».

Установлено, что ключевыми чертами нарциссов являются: грандиозного – гипертрофированное чувство превосходства, демонстративность, агрессивно-доминантный стиль, дефицит эмпатии, деструктивность в отношениях; уязвимого – гиперчувствительность, парадоксальные потребности, защитная агрессия, деструктивные паттерны отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гартман Н.Н. Нарциссизм // Психология и психиатрия: электрон. журнал. – URL: <https://psihomed.com/nartsissizm/> (дата обращения: 15.12.2024).
2. Фрейд З. Введение в нарциссизм // Психология бессознательного. – М.: АСТ, 2021. – С. 162–186.
3. Kernberg O.F. Borderline Conditions and Pathological Narcissism. – N.Y.: Jason Aronson, 1975. – 351 p.
4. Авдеев П.С. Нарциссизм: признаки, причины и коррекция // В17.ru. – 2023. – URL: <https://www.b17.ru/article/334308/> (дата обращения: 15.12.2024).
5. Грин А. Нарциссизм: психоаналитический подход: [пер. с фр.]. – СПб.: Восточ.-Европ. ин-т психоанализа, 2006. – 320 с.
6. Ениколопов С.Н., Кузнецова Ю. М. Нарциссизм как фактор агрессивного поведения // Психологический журнал. – 2021. – Т. 42, № 3. – С. 45–56.
7. Знаков В.В. Понимание морали нарциссическими личностями // Вопросы психологии. – 2019. – № 4. – С. 78–89.
8. Падун М.А., Котельникова А.В. Совладающее поведение при нарциссических расстройствах личности. – М.: ИП РАН, 2020. – 176 с.
9. Narcissism today: What we know and what we need to learn / J. Miller, M. Back, D. Lynam et al. // Current Directions in Psychological Science. – 2021. – V. 30, № 6. – P. 519–525.
10. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. – СПб.: Речь, 2006. – 112 с.

Поступила 27.04.2026

INTERRELATIONSHIP BETWEEN NARCISSISM AND SUBJECTIVE EVALUATION OF INTERPERSONAL RELATIONS AMONG STUDENTS

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

The interrelations between narcissism and subjective evaluation of interpersonal relations among students are analyzed. The aim of the study is to determine the nature of the relationship between indicators of narcissism (grandiose and vulnerable) and subjective evaluation of interpersonal relations (tension, alienation, conflict, aggression) among students. The following methods were used: "Five-Factor Narcissism Questionnaire" (N. Glover, J. D. Miller), "Subjective Evaluation of Interpersonal Relations" (S. V. Dukhnovsky). Factor analysis (principal component method, Varimax rotation) was applied for processing the results.

Four factors of the relationship between narcissism variables and the subjective evaluation of interpersonal relationships were identified. It was found that grandiose narcissism is associated with exhibitionism, authoritarianism, manipulativeness, arrogance, reactive anger, conflict-proneness, and aggression in relationships (factors 1 and 4). Vulnerable narcissism is associated with shame, need for admiration, distrust, neuroticism, tension, and alienation in relationships (factors 2 and 3). Individual variables (indifference, extraversion) manifest differently in the two types of narcissists. Based on the analysis of the results, psychological profiles of students with grandiose and vulnerable narcissism were created.

Keywords: *narcissism, grandiose narcissism, vulnerable narcissism, interpersonal relationships, subjective assessment of interpersonal relationships, students.*

УДК 159.9

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-104-108

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К АБЬЮЗИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ

С.В. ОСТАПЧУК, Э.Р. ДЫДО

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

Рассматривается взаимосвязь склонности к абьюзивному поведению и эмоционального интеллекта у студентов. В ходе исследования были обнаружены значимые корреляции между склонностью к абьюзивному поведению и внутриличностным эмоциональным интеллектом. Взаимосвязи склонности к абьюзивному поведению и межличностного эмоционального интеллекта, понимания эмоций и управления эмоциями оказались не значимыми.

Ключевые слова: абьюз, склонность к абьюзивному поведению, эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект.

Введение. Абьюзивное поведение в семье не возникает на пустом месте, оно является сложным взаимодействием факторов, которое превращает одного человека в агрессора, причиняющего боль, а другого в жертву. Важно понимать первопричины, приводящие к дисфункции семейных отношений, чтобы распознавать сигналы, эффективно помогать, тем самым разрывая цикл насилия.

Особый вред причиняется ребенку, растущему в обстановке домашнего насилия. Для его гармоничного развития необходимы любовь и ощущение безопасности, а вместо этого он впитывает страх, боль и гнев. Это реальность для детей, которые растут в абьюзивной и дисфункциональной семье. Негативные переживания не пропадают со временем, они становятся образцом для будущих отношений и поведения. Те, кто пережил абьюз в детстве, подвергаются большому риску самим стать абьюзерами или попасть в насильственные отношения во взрослом возрасте [2].

Эмоциональный интеллект представляет собой совокупность способностей человека распознавать, понимать, использовать и управлять своими эмоциями и эмоциями других для эффективного мышления и поведения [1].

Цель исследования – определить характер взаимосвязи между склонностью к абьюзивному поведению и эмоциональным интеллектом у студентов.

Выборка состояла из 90 респондентов – студентов Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой.

Основная часть. Поскольку проблема абьюзивных наклонностей освещена в литературе фрагментарно, а эмпирических инструментов явно недостаточно, в рамках данного исследования нами была разработана и апробирована авторская анкета. Для исследования эмоционального интеллекта использовался тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина (ЭМИн). Был проанализирован характер взаимосвязи между номинативными переменными с помощью критерия χ^2 Пирсона.

Рассмотрим подробнее выраженность склонности к абьюзивному поведению, а также уровневые характеристики межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта и их аспектов у студентов.



Рисунок 1. – Распределение респондентов по склонности к абьюзивному поведению (%)

Как видно из рисунка 1, только 20% респондентов демонстрируют склонность к абьюзивному поведению, 80% – не склонны. Низкий процент склонных может объясняться либо высокой рефлексивностью выборки (студенты осознают деструктивность абьюза и дают социально одобряемые ответы), либо низким уровнем агрессивных установок в данной выборке.

Далее нами была поставлена задача проанализировать уровневые характеристики межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, а также их аспектов у студентов. Наглядно данные представлены на рисунке 2.

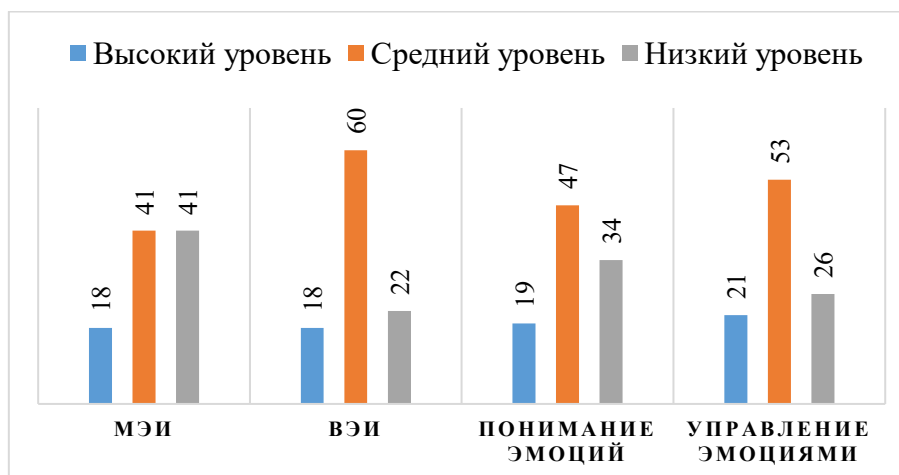


Рисунок 2. – Распределение уровней межличностного (МЭИ), внутриличностного (ВЭИ) эмоционального интеллекта, понимания и управления эмоциями у респондентов (%)

Как видно из данных рисунка 2, распределение уровней эмоционального интеллекта различается в зависимости от компонента. Высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта имеют 18% респондентов, средний – 41%, низкий – 41%. Следовательно, почти одинаковое количество опрошенных находится на среднем и низком уровнях, что свидетельствует о недостаточно развитой эмпатии и понимании чужих эмоций у значительной части выборки.

Преобладает средний уровень внутриличностного эмоционального интеллекта (60%), высокий уровень лишь у 18%, низкий – у 22%. Это указывает на то, что большинство респондентов обладают удовлетворительной саморегуляцией, но лишь каждый пятый имеет высокий уровень контроля над своими эмоциями.

Высокий уровень понимания эмоций показали 19%, средний – 47%, низкий – 34%. Большинство находятся на среднем уровне, однако доля низкого уровня (34%) довольно велика, что может затруднять рефлекссию и способствовать импульсивному реагированию.

Высокий уровень управления эмоциями имеют 21%, средний – 53%, низкий – 26%. Более половины респондентов имеют средний уровень, а каждый четвертый – низкий.

Таким образом, выборка характеризуется умеренным уровнем развития эмоционального интеллекта с акцентом на средние значения. Наиболее проблемными компонентами являются межличностный эмоциональный интеллект (41% низкого уровня) и понимание эмоций (34% низкого уровня).

Несмотря на то, что явная склонность к абьюзу выявлена лишь у 20% респондентов, наличие значительной доли лиц с низкими показателями понимания и управления эмоциями создает потенциальную зону риска для формирования деструктивных паттернов поведения в межличностных отношениях. Полученные описательные данные служат основой для последующего корреляционного анализа, который позволит установить, какие именно компоненты эмоционального интеллекта и в какой степени связаны со склонностью к абьюзу.

Затем нами изучался характер взаимосвязи между переменными «Склонность к абьюзивному поведению» и переменными «Межличностный эмоциональный интеллект», «Внутриличностный эмоциональный интеллект», «Понимание эмоций» и «Управление эмоциями».

Согласно гипотезе нашего исследования, существует взаимосвязь между склонностью к абьюзивному поведению и переменными эмоционального интеллекта. Полученные результаты представлены в таблицах 1–7.

Таблица 1. – Значение χ^2 Пирсона для переменных «Межличностный эмоциональный интеллект» и «Склонность к абьюзивному поведению»

Переменные	Значение χ^2 Пирсона	Уровень значимости
Межличностный эмоциональный интеллект / Склонность к абьюзивному поведению	4,16	0,12

Из таблицы 1 видно, что при использовании критерия χ^2 Пирсона уровень значимости $p > 0,05$, следовательно, корреляция не является значимой. Отсутствие значимой корреляции может быть обусловлено несколькими причинами. Во-первых, межличностный эмоциональный интеллект отражает способность распознавать

и понимать эмоции других людей. Однако в контексте абьюзивного поведения высокий уровень такого интеллекта может выступать не как протективный фактор, а как инструмент манипуляции: абьюзер, тонко чувствуя уязвимые места партнера, способен эффективнее контролировать и подавлять его [6].

Также ключевое значение для сдерживания агрессии может иметь не столько понимание чужих эмоций, сколько внутриличностный компонент эмоционального интеллекта (управление собственными эмоциями, саморегуляция). Если у испытуемых развито распознавание эмоций окружающих, но отсутствуют навыки контроля собственных импульсов, это не приводит к снижению склонности к абьюзу. В-третьих, возможно, специфика выборки (например, ее однородность или размер) не позволила выявить существующую слабую связь, что требует дополнительной проверки на большей выборке или с использованием иных методов статистического анализа.

Таблица 2. – Значение χ^2 Пирсона для переменных «Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Склонность к абьюзивному поведению»

Переменные	Значение χ^2 Пирсона	Уровень значимости
Внутриличностный эмоциональный интеллект / Склонность к абьюзивному поведению	9,07	0,01

При использовании критерия χ^2 Пирсона уровень значимости $p < 0,05$, что позволяет говорить о наличии достоверной связи между переменными (см. таблицу 2). Более подробные данные исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Процентное соотношение склонных и несклонных к абьюзивному поведению с различным уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта

Уровень внутриличностного эмоционального интеллекта	Склонность к абьюзивному поведению, %	
	склонности нет	склонность есть
Низкий	60	40
Средний	81	19
Высокий	100	0

Согласно таблице 3, все респонденты с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта не склонны к абьюзивному поведению. Среди респондентов со средним уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта 81% не склонны к абьюзу, 19% – склонны, а среди студентов с низким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта только 60% не склонны к абьюзу.

В рамках модели Д.В. Люсина внутриличностный эмоциональный интеллект включает способность управлять своими эмоциями, контролировать импульсы и поддерживать эмоциональное равновесие [5]. Чем лучше человек владеет этими навыками, тем меньше вероятность того, что он будет прибегать к насильственным действиям в межличностных отношениях.

Особого внимания заслуживает группа с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта: здесь риск абьюзивного поведения отсутствует полностью. Можно предположить, что именно высокий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта способствует тому, что личность не стремится использовать насилие в отношении другого, даже когда он встречается с фрустрацией или попадает в стрессовую ситуацию. Личность имеет определенную эмоциональную устойчивость, что приводит к более конструктивным решениям и поведению.

Следовательно, именно внутриличностный компонент эмоционального интеллекта оказывается более значимым параметром склонности к абьюзивному поведению, что и подтверждается полученными нами данными.

Таблица 4. – Значение χ^2 Пирсона для переменных «Понимание эмоций» и «Склонность к абьюзивному поведению»

Переменные	Значение χ^2 Пирсона	Уровень значимости
Понимание эмоций / Склонность к абьюзивному поведению	10,38	0,00

Из таблицы 4 видно, что при использовании критерия χ^2 Пирсона уровень значимости $p < 0,05$, что позволяет говорить о наличии достоверной связи между переменными. Более подробные данные исследования представлены в таблице 5.

Таблица 5. – Процентное соотношение склонных и несклонных к абьюзивному поведению с различным уровнем понимания эмоций

Уровень внутриличностного эмоционального интеллекта	Склонность к абьюзивному поведению, %	
	склонности нет	склонность есть
Низкий	61	39
Средний	90	10
Высокий	88	12

Таблица 5 иллюстрирует распределение склонности к абьюзивному поведению в зависимости от уровня понимания эмоций (по модели Д.В. Люсина). Низкий уровень понимания эмоций сопряжен с заметно более высокой долей склонных к абьюзу, тогда как средний и высокий уровни сопровождаются низкими показателями склонности. В группе с низким уровнем понимания эмоций 61% не склонны к абьюзу, 39% – склонны. В группе со средним уровнем 90% не склонны, 10% – склонны. В группе с высоким уровнем 88% не склонны, 12% – склонны. Д.В. Люсин предполагает, что понимание эмоций включает способность распознавать факт эмоционального переживания, идентифицировать конкретную эмоцию, вербализовать ее, а также осознавать ее причины и возможные следствия [5].

Низкий уровень этого компонента затрудняет рефлекссию, способствует алекситимии и импульсивному реагированию, что повышает вероятность реализации абьюзивных паттернов (39% склонных в этой группе) [3; 4].

Следует отметить, что среди студентов со средним и высоким уровнем понимания эмоций показатели склонности к абьюзивному поведению мало отличаются. Вероятно, даже средний уровень понимания эмоций способствует тому, что личность не стремится действовать деструктивно в отношении других.

Таким образом, данные подтверждают, что дефицит понимания эмоций является значимым прогностическим фактором склонности к абьюзу, а его развитие (хотя бы до среднего уровня) способствует снижению склонности к абьюзивному поведению.

Таблица 6. – Значение χ^2 Пирсона для переменных «Управление эмоциями» и «Склонность к абьюзивному поведению»

Переменные	Значение χ^2 Пирсона	Уровень значимости
Управление эмоциями / Склонность к абьюзивному поведению	15,26	0,00

При использовании критерия χ^2 Пирсона уровень значимости $p < 0,05$, что позволяет говорить о наличии достоверной связи между переменными (см. таблицу 6). Более подробные данные исследования представлены в таблице 7.

Таблица 7. – Процентное соотношение склонных и несклонных к абьюзивному поведению с различным уровнем управления эмоциями

Уровень внутриличностного эмоционального интеллекта	Склонность к абьюзивному поведению, %	
	склонности нет	склонность есть
Низкий	52	48
Средний	84	16
Высокий	100	0

Данные таблицы 7 демонстрируют, что в группе с высоким уровнем управления эмоциями 100% респондентов не склонны к абьюзу. В группе со средним уровнем 84% не склонны, 16% – склонны. В группе с низким уровнем управления эмоциями только 52% не склонны к абьюзу, тогда как 48% – склонны (практически каждый второй). Управление эмоциями, по Д.В. Люсину, относится к внутриличностному эмоциональному интеллекту и включает способность контролировать интенсивность эмоций, регулировать их проявление, поддерживать эмоциональное равновесие и восстанавливаться после эмоциональных переживаний [5].

Управление эмоциями обеспечивает тормозной контроль над импульсивными агрессивными реакциями [7]. Полученные данные показывают, что дефицит управления эмоциями (низкий уровень) связан с почти 50%-й склонностью к абьюзивному поведению, тогда как высокий уровень полностью исключает такую склонность.

Заключение. Таким образом, гипотеза о существовании взаимосвязи между склонностью к абьюзивному поведению и переменными эмоционального интеллекта подтвердилась частично. Значимые корреляции были выявлены только между склонностью к абьюзивному поведению и внутриличностным эмоциональным интеллектом, а также всеми его компонентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, И.Н. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 5–17.
2. Бэнкрофт Л. Почему он делает это? Кто такой абьюзер и как ему противостоять. – М.: Эксмо-Пресс, 2020. – 400 с.
3. Ларионов П.М., Гречуха И.А. Роль алекситимии и когнитивной регуляции эмоций в развитии агрессивного поведения подростков // Клиническая и специальная психология. – 2020. – Т. 9, № 4. – С. 57–98.
4. Левшунова Е.Н. Взаимосвязь агрессивности и алекситимически подобных проявлений личности // Философия образования. – 2010. – № 2. – С. 233–240.
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

6. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications // *Psychological Inquiry*. – 2004. – Vol. 15, № 3. – P. 197–215.
7. The Impact of Negative Life Events on Aggressive Behavior in Vocational College Students: A Moderated Mediation Model / W. Sun, W. He, L. Kong et al. // *Research Square*. – 2025. – P. 267–272.

Поступила 19.05.2026

THE RELATIONSHIP BETWEEN ABUSIVE BEHAVIOR AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN STUDENTS

S. ASTAPCHUK, E. DYDO
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

This article examines the relationship between a tendency toward abusive behavior and emotional intelligence in university students. The study found significant correlations between a tendency toward abusive behavior and intrapersonal emotional intelligence. The relationships between a tendency toward abusive behavior and interpersonal emotional intelligence, emotional understanding, and emotional management were insignificant.

Keywords: *abuse, tendencies towards abusive behavior, emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence.*

ФИЛОСОФИЯ

УДК 130.2+792.9

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-109-114

ФИЛОСОФСКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОБОБЩЕНИЯ
КЛАССИЧЕСКОГО КИТАЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ТЕАТРА

ЛИ ЮНЦЗЕ

(Институт философии Национальной академии наук Беларуси, Минск)

Исследуется процесс трансформации классического китайского национального театра из ритуальной практики в объект теоретического и научного анализа. Прослеживается эволюция осмысления театра в рамках традиционной китайской мысли, где он выступал носителем эстетического порядка и воплощал синтез конфуцианских и даосских принципов. Основное внимание уделяется ключевому переходу в XX в., когда под влиянием западной семиотики и внутренних социокультурных изменений китайский театр стал предметом системного научного изучения. Анализируется специфика рецепции китайского театра в советской и западной науке, подчеркивается переход от оценочных суждений к герменевтическому и интерпретативному анализу.

Ключевые слова: классический китайский национальный театр, Сицзюй, Цзинцзюй, теоретическое осмысление, философия культуры, семиотика театра, межкультурный анализ.

Введение. С древности китайский национальный театр воспринимался в Китае не как форма досуга, а как носитель «порядка вещей» (理, Ли), воплощенного через звук, жест, слово и ритм. Эта уникальная особенность привела к тому, что театр стал предметом глубокого теоретического осмысления в рамках китайской эстетической традиции, что принципиально отличает его от большинства форм театрального искусства в других культурах. Истоки теоретического интереса к театру прослеживаются уже в эпоху Сун (X–XIII вв.), когда возникает письменная фиксация пьес в жанре цзицзюй и начинается складываться литературная критика драматических произведений. Однако именно в период Мин и Цин (XIV–XIX вв.) появляются первые осмысленные попытки рассмотреть театр как самостоятельное художественное явление, заслуживающее анализа не только как литература, но и как сценическое искусство.

Основная часть. Теоретическое осмысление китайского театра в традиции Мин–Цин не отделено от общего философского контекста эпохи. Можно согласиться с мнением Сюй Чэнбэйя, что «театр рассматривается сквозь призму конфуцианской идеи этической репрезентации, согласно которой искусство должно не столько «изображать» реальность, сколько «воплощать порядок» и способствовать нравственному очищению» [1, с. 81]. Конфуцианская традиция утверждала, что все проявления искусства должны вести человека к гармонии с Небом (天人合一), и это «находило отражение в постановке задачи театра как социально-регулирующего механизма, а не автономной эстетической практики» [1, с. 86].

Также следует отметить влияние даосизма, акцентирующего не столько моральную функцию театра, как конфуцианство, сколько его способность воплощать текучесть форм, стирание границ между субъектом и образом. Как подчеркивает в своем исследовании Чэнь Юнкан, даосская идея «Недеяния» (无为) применялась и в актерском искусстве как принцип естественного сцепления жеста и духа, что противопоставлялось «механической мимике» [2, с. 76].

Внутренняя китайская традиция осмысления театра выработала богатую систему понятий, описывающих театр не как текст, а как жизнь в символической форме. Важнейшими критическими категориями становятся 工 (Гун) – техника, 神 (Шэнь) – дух, 意 (И) – намерение, 形 (Син) – форма. [3, с. 39]. Эта, парадоксальная, на первый взгляд, формула отражает глубинные принципы китайской театральной эстетики, где техническая виртуозность должна органично вырастать из внутреннего содержания образа.

Таким образом, уже в традиционной китайской мысли театр осмысливается как воплощенная философия, где сцена становится местом «перевода» надматериальных структур в телесное выражение. Также на протяжении веков театр в Китае воспринимался как форма искусства, тесно связанная с ритуалом, моралью и нравоучением. При этом он не рассматривался как автономный предмет академического знания в современном смысле слова – т.е. как предмет, подлежащий системному, методологически оформленному изучению. Это положение начинает меняться в XX в., особенно после реформаторских движений начала столетия и в условиях политико-культурных трансформаций Новой культуры и последующей революционной эпохи.

Переход классического театра в предмет теоретического и научного анализа в Китае связан с более широкими процессами институционализации гуманитарного знания и трансформации способов мышления о культуре. Ключевым этапом в теоретической истории китайского театра становится именно момент, когда театр начинает осмысливаться не как «жизненная» практика, а как структура – текст, система знаков, способ организации опыта, подлежащий научному разбору, анализу и типологизации.

Следует отметить, что формирование театра как предмета научного анализа в Китае исторически отставало от процессов в Европе, где, начиная с XIX в., складываются устойчивые формы театроведения, кодифицирующие способы анализа сценического действия, драматургии, актерской игры и реценции. В Китае же до начала XX в. преобладало восприятие театра как прикладного искусства, а основное внимание уделялось либо его моральной функции, либо технике исполнения. Основной терминологией здесь выступают уже упомянутые выше эстетико-философские категории: Шэнь (神, дух), Гун (工, мастерство), И (意, намерение) и др. [3, с. 39].

Ситуация начинает меняться в первой половине XX в., когда китайские интеллектуалы, вдохновленные западной философией, литературоведением и социологией, пытаются создать научную основу для анализа театра. Один из первых шагов в этом направлении – перевод и адаптация западных понятий и моделей. Подобно тому, как Лю Шаоци, китайский политический деятель, в политической теории вводил марксистскую концептуальность в китайскую мысль, театроведы начинают использовать термины вроде «жанр», «психология актера», «постановка» и др., которые ранее были чужды китайскому театральному языку. Эта трансляция приводит к гибридной методологии, в которой сочетаются китайские традиционные категории и западные научные методы.

Симптоматичным является и появление таких публикаций, как работы Сюнь Цзяня, в которых театр впервые анализируется как коммуникативная структура: «театр – это не просто сцена, это пространственно-временная модель коммуникации между идеей и ее воплощением, актом и наблюдением» [4, с. 48]. Показательно, что одновременно происходит попытка обосновать необходимость нового рода знания – театроведения – как самостоятельной дисциплины, отличной от литературоведения, истории или этнографии. Это означает рождение эпистемологической автономии театра как предмета научного анализа.

Однако этот процесс не был линейным и однозначным. Одной из главных проблем, с которой столкнулась китайская театроведческая мысль, стало отсутствие общепринятой методологии описания театрального действия. Традиционные понятия, как отмечает Чэнь Юнкан, «не предполагают дискурсивной декомпозиции сценического процесса. Они описывают театр через ощущение, интуицию, цельность, но не через анализ» [2, с. 83]. В условиях, когда европейская театроведческая наука опирается на многовековой арсенал инструментов – от аристотелевской поэтики до семиотики К. Эльямса и П. Пависса, китайская мысль оказывается в ситуации вынужденной адаптации, но не прямого заимствования. Эту двойственность можно наблюдать в трудах китайских театроведов 1980-х гг., где нередко сочетаются марксистский анализ содержания спектакля с даосским описанием «внутренней формы действия».

Поворотной точкой становится появление в китайском академическом контексте перформативных и семиотических моделей анализа, вдохновленных западной наукой. Под влиянием работ Э. Фишер-Лихте, К. Шехнера и др., китайские исследователи начинают рассматривать театр как систему знаков, взаимодействующих в рамках ограниченного пространства и времени. В этой модели спектакль трактуется не как текст или история, а как процесс коммуникативного взаимодействия, где каждый элемент – жест, голос, движение, костюм – несет кодируемую функцию. Ляо Бэнь, один из ведущих современных театроведов, пишет: «традиционный театр должен быть прочитан как визуально-звуковой текст, а не как драматургия в европейском смысле слова» [5, с. 22].

Таким образом, теоретическое осмысление китайского театра как предмета научного анализа связано с радикальным изменением способа его восприятия – от живой, телесной, передаваемой в устной традиции практики к системе, поддающейся анализу, типологизации и критическому разбору. Однако это оформление всегда связано с определенной двойственностью. С одной стороны, научное знание стремится к универсализации, к введению общих понятий и моделей. С другой – «китайский театр сохраняет свою локальную укорененность, культурную уникальность и непрозрачность по отношению к внешним категориям» [6, с. 20]. Этот конфликт между универсальным и локальным, между научным и живым знанием делает китайский театр столь продуктивным полем для теоретического анализа.

Именно в этом контексте понятие «классического театра» предстает не как фиксированное определение, а как динамическая эпистемологическая конструкция, вокруг которой разворачивается борьба за способы интерпретации, за статус научной легитимности. Осмысление театра как предмета науки в Китае сегодня – это не просто акт описания, а результат многослойного философско-культурного процесса, в котором сталкиваются традиция, модернизация и глобальная научная дискуссия.

Само понятие «классического китайского театра», будучи введенным в научный оборот, одновременно становится и инструментом фиксации определенного типа художественной реальности, и результатом множественных попыток перевода этой реальности на язык системного анализа. С этой точки зрения речь идет не просто о театроведческом интересе, а, как пишет М.А. Френкель, «о формировании особого метадискурса, в рамках которого театр становится объектом методологического захвата, терминологической нормализации и идеологического моделирования» [7, с. 81].

С конца XIX – начала XX вв., в эпоху модернизации и активного взаимодействия с европейскими научными моделями, возникает потребность в систематизации многообразия, а вместе с ней – в выработке общего термина, способного репрезентировать весь пласт сценической традиции Китая как единое культурное явление. Именно в этот период в научной и образовательной практике закрепляется понятие «*сянцзю*» (Сичжю), которое

в большинстве случаев на Западе передается как «традиционная китайская опера» или «классический китайский театр».

Однако перевод этого термина на другие языки влечет за собой целый ряд методологических и смысловых искажений. Прежде всего, понятие «опера» в европейской традиции связано с определенной семантикой, включающей музыкальную партитуру, вокальные партии, оркестр, определенные типы голосов и драматургические формы. Китайская же сицзюй, несмотря на активное использование музыкальных и вокальных элементов, не подчиняется этим параметрам. Более того, вокал в китайском театре не является лишь эстетической категорией – он несет на себе функционально-смысловую нагрузку, связанную с ритуальной структурой действия.

Эта проблема усугубляется тем, что европейское театроведение, начиная с XIX в., опирается на идею линейного прогресса театральных форм – от архаических ритуальных к более сложным современным. С этой точки зрения, по мнению В.А. Бартошевича, «китайский театр часто оказывается за рамками «развитого» театра, поскольку он описывается как архаика, как форма, сохранившая ритуальные черты, но не прошедшая через путь модернизации, через реализм, психологизм и режиссерское прочтение текста» [8, с. 201]. Такой подход особенно характерен для ранних западных исследователей, которые склонны были видеть в китайском театре не самостоятельную форму искусства, а иллюстрацию культурной экзотики, ценную прежде всего как этнографический материал, но не как объект эстетико-антропологического анализа.

Ситуация начинает меняться в первой половине XX в., когда китайский театр постепенно начинает рассматриваться как полноценный предмет исследования в рамках гуманитарных наук. В этот период формируются первые институциональные формы театроведения в Китае, появляются профильные журналы, специализированные кафедры, организуются симпозиумы. Возникает потребность в формальном определении того, что следует понимать под «традиционным театром» в академическом контексте. «На этом этапе, – пишет В.В. Дементьева, – происходит важное семантическое сжатие – десятки жанров и локальных театров сводятся к более обобщенным категориям, таким как «южная опера» (Наньси), «северная опера» (Бэйцзюй), «канонический театр» (Цзинцзюй) [9, с. 44].

Кроме того, проблема классификации усугубляется тем, что китайский театр развивается как синтетическая форма, в которой сюжет – лишь один из компонентов, и зачастую не главный. Теоретическая рефлексия над этой проблемой становится особенно активной с 1980-х годов, когда китайские театроведы, опираясь на достижения западной гуманитарной мысли, в т.ч. структурализма, семиотики и феноменологии, начинают разрабатывать собственные категории анализа, адекватные специфике местной театральной культуры.

Таким образом, театр в Китае становится не только объектом описания, но и ареной борьбы за терминологическую точность. Ключевое понятие «классический китайский театр» оказывается в эпицентре этих дискуссий, приобретая множественные значения. Оно функционирует одновременно как культурный символ, академическая категория и идеологический конструкт.

Параллельно с национальной, активно развивалась советская интерпретация китайского классического театра. Она сформировалась в специфическом идеологическом и теоретическом контексте, определяемом доминированием марксистско-ленинской эстетики и понятийного аппарата диалектического материализма. В условиях советской науки, особенно с конца 1940-х гг., главным критерием анализа искусства становились категории идеологического содержания, социальной функции и соответствия «методу социалистического реализма». Эти ориентиры во многом предопределили то, как осмыслялся театр Китая – как «дружественной социалистической страны», но с архаичной культурной системой.

Однако, как уже в 1950-е годы отмечали некоторые советские театроведы, перенос классической марксистской модели реализма, разработанной на материале европейской литературы XIX в., на китайскую сценическую традицию приводил к глубокому методологическому искажению. Так, в работах М.Э. Граве [10] и Е.М. Штейнера [11] отмечалось, что пекинская опера (Цзинцзюй) основана не на репрезентации действительности, а на символизации состояния, ритуализованной структуре и условной форме жеста, движения и вокала.

Тем не менее, в официальной советской критике сохранялась тенденция к идеологической нормативности. Театр, особенно традиционный, рассматривался либо как «архаическая форма, требующая переосмысления на социалистических принципах» [12], либо как «носитель народной мудрости», которая может быть актуализирована в новых условиях [13]. Противоречие между этими двумя подходами особенно остро проявилось в трактовке деятельности Мэй Ланьфана – китайского актера пекинской оперы. С одной стороны, он признавался «великим мастером сцены», с другой – его эстетика воспринималась как далекая от прогрессивного театрального мышления. При этом именно Мэй в своем выступлении в Москве в 1935 г., предложил ключ к пониманию условности как принципа, способного выполнять не реалистическую, а отчуждающую функцию, что было отмечено Б. Брехтом [14, с. 92].

С конца 1980-х – начала 1990-х гг. в связи с общим ослаблением идеологического контроля и расширением контактов с западной гуманитарной мыслью в советской (а затем и в постсоветской) науке начинается трансформация подходов к изучению китайского театра. Это касается прежде всего отказа от жесткой нормативности «реалистического метода» как универсального критерия художественного анализа. На смену оценочной модели приходит стремление к описательному, интерпретативному анализу. Исследователи все чаще обращаются к семиотике, культурной антропологии, компаративистике.

Ключевым становится вопрос – как можно описывать театр, исходя не из оценки его соответствия внешним идеологическим моделям, а из его внутренней логики? В работах Е.К. Шулуновой [15] театр Китая рассматривается как система репрезентации, отличная по своим основаниям от европейской, но не менее сложная. Происходит переосмысление понятия условности: теперь она трактуется как эстетическая категория, обеспечивающая многоуровневую символическую коммуникацию между сценой и зрителем.

На этом этапе китайский театр становится своего рода лабораторией межкультурного анализа, в которой проверяются границы применимости западных теорий и разрабатываются собственные модели описания. Показательно, что такие категории, как «визуальная метафора», «телесная поэтика», «культурный сценарий действия», входят в оборот наряду с традиционными понятиями восточной эстетики. Происходит не просто заимствование, но и теоретическое переосмысление – движение от чужого языка к созданию гибридной аналитики, сочетающей европейский метод и китайский объект.

Итак, можно заключить, что советская и постсоветская интерпретация китайского театра прошла путь от идеологически окрашенного нормативизма к более сложной, открытой, многоуровневой модели анализа. Категории реализма и условности, некогда находившиеся в жесткой оппозиции, постепенно обрели статус равноправных компонентов сложной сценической системы. Китайский театр перестает быть объектом оценки с позиций внешних стандартов и становится предметом культурной герменевтики, эпистемологического исследования и теоретического самосознания.

Осмысление китайского классического театра в европейской театроведческой мысли происходит в русле широкой культурной и эстетической парадигмы, охватывающей представления о театре, зрелищности, символе, знаке и ритуале. Европейский интерес к китайской сцене в XX в. выходит за рамки чисто этнографического или востоковедческого, характерного для более ранних эпох, и приобретает характер эстетического вызова – китайский театр начинает осмысляться как альтернативная модель театрального мышления, радикально отличающаяся от европейской традиции репрезентации.

Один из важнейших вкладов в интерпретацию китайского театра в этом направлении принадлежит Э. Фишер-Лихте, которая в ряде своих работ трактует театр Востока (в т.ч. Китая) как перформативную систему, где центральной категорией становится опыт телесного взаимодействия между актером и зрителем. В работе «The Transformative Power of Performance» она утверждает, что «в пекинской опере восприятие не сосредоточено на истории, а на телесной энергии, проявляющейся в жесте, тембре, темпе и ритме» [16, с. 127]. Она подчеркивает, что условность, столь характерная для пекинской оперы, не является примитивной заменой реализма, а напротив – более сложной формой естественной театрализации мира, в которой символ не прячет, а раскрывает содержание через форму.

Подобный подход развивается также в работах Р. Шехнера, чья концепция «performance studies» предполагает включение в поле театроведения не только традиционного драматического театра, но и всех форм ритуального, телесного, символического поведения. По его мнению, «пекинская опера формирует знание не через слова, а через тело: она демонстрирует культуру как телесную дисциплину, а не как нарратив» [17, с. 88].

Значительный вклад в европейскую рецепцию китайского театра внесла Э. Уичер, исследовавшая сценическую телесность и маску как инструмент трансформации субъекта. В ее анализе внимание сосредоточено не на эстетической красоте форм, а на семиотике движения и фиксации идентичности в теле. Маска в китайском театре не скрывает, а проявляет: она представляет не лицо, а тип, не индивидуальность, а функцию персонажа, что разрушает западную романтическую традицию психологической мимики [18, с. 51–52].

Подобные интерпретации формируют в европейской науке представление о китайском театре как об искусстве перформативной символики, где эстетика и этика, форма и функция, тело и знак не противопоставлены, а взаимосвязаны. С этим связана и переоценка понятия условности, которое ранее трактовалось как архаический пережиток, но теперь воспринимается как высокоразвитая форма театрального языка, позволяющая достичь многозначности и трансцендентности без прибегания к миметическим средствам.

Таким образом, европейская театроведческая рецепция китайского классического театра за XX–XXI вв. прошла путь от экзотического любопытства и внешнего сравнения к глубокой интерпретации театра как теоретического вызова. Китайский театр стал не объектом адаптации под западные модели, а источником концептуального расширения самих границ театра как искусства.

Важным направлением в театроведении второй половины XX – начала XXI вв. стал сравнительный анализ китайского классического театра с другими театральными моделями. Одним из наиболее частых сравнений, присутствующих в академической литературе, является сопоставление пекинской оперы и античного греческого театра. Как указывает Ж.-П. Вернан, греческий театр возник как продолжение дионисийских обрядов, а потому несет в себе ритуальную функцию и символическое напряжение, превосходящее рамки повествовательной логики [19, с. 89]. Аналогично, китайская сцена, особенно в своем классическом выражении, строится не на драматургии в западном понимании, а на церемониальной структуре, в которой важнее не действие, а форма проявления действия. Однако, в отличие от греческого театра, где хор и трагический конфликт задают драматургическую динамику, в пекинской опере доминирует цикличность, условность и принцип многозначности, когда одна и та же сцена может интерпретироваться по-разному в зависимости от контекста, эмоционального состояния персонажа и традиционного кода.

Сравнение с японским театром также стало одним из центральных мотивов в межкультурных исследованиях. В литературе постоянно подчеркивается общая черта этих театров – их стилизованность, минимализм, медитативная структура и отказ от иллюзии реализма. Как писал японский исследователь Юдзи Окамото, «китайский и японский традиционный театр образуют противоположные, но взаимодополняющие полюса: если традиционный японский театр Но (能) стремится к внутреннему покою, то пекинская опера – к внешней экспрессии; оба же служат одной цели – восстановлению космического равновесия» [20, с. 42].

Критика европоцентризма становится важной частью современного дискурса о китайском театре. Еще в 1980-е годы возникло понимание того, что перенос понятий западной теории на китайский материал приводит к его редукции и искажению. Театр, созданный вне парадигмы Аристотеля, не должен оцениваться по аристотелевским критериям. Э. Фишер-Лихте подчеркивает, что «попытки объяснить пекинскую оперу в терминах “драмы” или “действия” не приводят ни к пониманию ее эстетики, ни к адекватной аналитике: это другой тип искусства, основанный на других предпосылках» [17, с. 135].

Заключение. Подводя итоги сказанному, можно отметить, что научный интерес к китайскому традиционному театру, особенно к цзинцзюй, в последние десятилетия претерпел значительные изменения, сместившись от дескриптивных этнографических подходов к критическим и междисциплинарным стратегиям анализа. Если в первой половине XX в. доминировали тексты, описывающие технику исполнения, типологию ролей и эстетические особенности, то сегодня в фокусе – проблематика репрезентации, трансформации и политической инструментализации театра в условиях глобального культурного обмена.

В Китае наблюдается активизация академических усилий по «реабилитации» традиционного театра, в первую очередь цзинцзюй, как объекта национального наследия, что выражается в создании центров по его изучению, государственном финансировании исследовательских программ, включении театрального искусства в список нематериального наследия ЮНЕСКО.

Таким образом, современный научный дискурс характеризуется двойственностью. С одной стороны – стремление к глубокой историко-культурной реконструкции, с другой – критическая рефлексия над тем, как само представление о «традиционном театре» формируется и используется в культурной политике, национальном брендинге и академическом знании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сюй Чэнбэй. Пекинская опера. – Межконтинентальное издательство Китая: Отдельное издание, 2003. – 138 с.
2. 陈永康. 戏剧与道德. – 北京: 北京大学出版社, 2015. – 192 页. = Чэнь Юнкан. Искусство и мораль в китайском театре. – Пекин, 2015. – 192 с.
3. 范谭颜长. 中国戏曲文化. – 北京: 中国国际广播出版社, 2011. – 174 页. = Тан Янчанг. Китайская традиционная театральная культура. – Пекин, 2011. – 174 с.
4. 荀健. «中国传统戏剧的表演理论». – 广州: 华南艺术学院出版社, 2001. – 176 页. = Сюнь Цзянь. Теория актерского искусства в традиционном театре Китая. – Гуанчжоу, 2001. – 176 с.
5. Ляо Бэнь. Куныцой: Классическая опера мирового значения. – Пекин: Китайская межконтинентальная пресса, 2019. – 51 с.
6. Лю Ц. Национальная и зарубежная классика в репертуаре драматического театра «нового Китая» // Искусство и культура. – 2023. – № 1. – С. 17–22.
7. Френкель М.А. Пластика сценического пространства. Некоторые вопросы теории и практики сценографии. – Киев: Мистецтво, 1987. – 184 с.
8. Бартошевич А.В. Всемирный театр как историческая реальность. Закономерности развития // Театр XX века. – М.: Индрик, 2003. – 623 с.
9. Дементьева В.В. Традиционный театр Китая в XX – начале XXI вв.: проблемы и перспективы развития // Ценности и смыслы. – 2023. – № 2(84). – С. 41–52.
10. Граве М.Э. Китайский театр. – М.: Искусство, 1959. – 232 с.
11. Штейнер Е.М. Традиции китайского народного театра. – М.: АН СССР, 1956. – С. 87–114.
12. Давыдова М.В. Очерки истории театрально-декорационного искусства (XIX–XX века). – М.: Наука, 1974. – 186 с.
13. Серова С.А. Китайский театр и традиционное китайское общество (XVI–XVII вв.). – М.: Наука, 1990. – 278 с.
14. Брехт Б. Брехт о театре: Развитие эстетики. – Нью-Йорк: Хил энд Ванг, 1964. – 352 с.
15. Шулунова Е.К. Театр Китая // Китайская народная республика: политика, экономика, культура. 2017–2018. – М.: ФОРУМ, 2018. – С. 370–374.
16. Фишер-Лихте Э. Преобразующая сила перформанса. – Лондон: Рутледж, 2002. – 352 с.
17. Шехнер Р. Между театром и антропологией. – Филадельфия: Изд-во Пенсильванского ун-та, 2005. – 360 с.
18. Уичер Э. Тело и маска: семиотика перформанса в китайском театре. – Берлин: Театроведение, 2003. – 280 с.
19. Вернант Ж.-П. Миф и мысль у греков. – Лондон: Рутледж, 1990. – 512 с.
20. Окамото Ю. Традиции в движении: сравнительное исследование китайского и японского классического театра. – Токио: Издательство Токийского университета, 2008. – 320 с.

Поступила 12.01.2026

PHILOSOPHICAL AND THEORETICAL GENERALIZATIONS
OF THE CLASSICAL CHINESE NATIONAL THEATER

LI YONGJIE

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

The article presents the study of the process of transformation of classical Chinese national theater from ritual practice into an object of theoretical and scientific analysis. The author traces the evolution of the understanding of theater within the framework of traditional Chinese thought, where it acted as a carrier of aesthetic order and embodied the synthesis of Confucian and Taoist principles. The main focus is on the key transition in the 20th century, when, under the influence of Western semiotics and internal socio-cultural changes, Chinese theater became the subject of systematic scientific study. The article analyzes the specifics of the reception of Chinese theater in Soviet and Western science, emphasizes the transition from value judgments to hermeneutical and interpretive analysis.

Keywords: *classical Chinese national theater, Xiqu, Jingju, theoretical understanding, philosophy of culture, semiotics of theater, intercultural analysis.*

УДК 378

DOI 10.52928/2070-1640-2026-45-1-115-118

**ИНОЯЗЫЧНАЯ ТЕКСТОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ:
ОТ ФИЛОСОФСКИХ ИСТОКОВ ДО ЦИФРОВЫХ МЕТОДИК ФОРМИРОВАНИЯ****Н.Л. ПОТАПОВА****ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3257-2487>****(Белорусский государственный университет, Минск)**

Статья посвящена историческому развитию и современному состоянию методики формирования иноязычной текстовой компетенции. Автор прослеживает эволюцию научных взглядов: от философских идей В. фон Гумбольдта о языке как «энергии» и диалогической концепции М.М. Бахтина через лингвистическую революцию Н. Хомского, введшего понятие «компетенция», к коммуникативному подходу Д. Хаймса и трудам основоположников лингвистики текста Р.-А. де Богранда и В. Дресслера. Особое внимание уделяется становлению текстоцентрического подхода в лингводидактике 1990-х годов и формированию понятия «иноязычная текстовая компетенция» как способности к межкультурному взаимодействию через текст. В работе представлена современная трехуровневая модель обучения (предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы), охарактеризованы базовые методологические подходы (коммуникативно-деятельностный, когнитивный, межкультурный). Отдельно рассматриваются актуальные стратегии работы с текстом, роль информационно-коммуникационных технологий и аутентичных материалов, а также специфика формирования компетенции у различных категорий обучающихся.

Ключевые слова: иноязычная текстовая компетенция, история лингводидактики, коммуникативный подход, текстоцентрический подход, межкультурная коммуникация, информационно-коммуникационные технологии, методика обучения иностранным языкам.

Введение. В современном мире, характеризующемся интенсивным развитием межкультурных связей и неограниченным доступом к информации на иностранных языках, способность человека эффективно работать с иноязычным текстом становится не просто академическим навыком, а ключевым фактором профессиональной успешности и личностного развития. Информационное общество предъявляет новые требования к специалисту любого профиля: сегодня востребован не просто пассивный потребитель информации, а активный субъект, способный критически осмысливать разнородные данные, интерпретировать культурные коды и порождать новые смыслы. Традиционное понимание чтения и письма как технических навыков (декодирование букв и составление предложений) уступает место более сложному представлению о текстовой деятельности как о фундаментальном способе взаимодействия человека с миром.

На первый план выходит не просто умение декодировать графические символы, а способность понимать глубинные смыслы, интерпретировать иноязычную картину мира, критически оценивать информацию и создавать на ее основе собственные речевые произведения. Это делает проблему формирования иноязычной текстовой компетенции одной из центральных в современной лингводидактике, поскольку именно через текст (в его широком понимании – от письменного документа до гипертекста) происходит приобщение к ценностям иной культуры и формирование «вторичной языковой личности».

Понятие «иноязычная текстовая компетенция» имеет глубокие корни. Его истоки восходят к идеям В. фон Гумбольдта о языке как «энергии» и «духе народа». Значительный вклад внесла дихотомия «компетенция – употребление» Н. Хомского, а также концепция коммуникативной компетенции Д. Хаймса, расширившая взгляд на природу языковых способностей. Развитие лингвистики текста (Р.-А. де Богранд, В. Дресслер) и коммуникативного подхода в 1990-е годы (М.Я. Дымарский, И.Р. Гальперин) позволило выделить текстовую компетенцию в самостоятельный объект научного анализа, отделив ее от чисто грамматической или речевой компетенций.

Цель данной статьи заключается в системном анализе истории формирования понятия «иноязычная текстовая компетенция» и обобщении современных методических стратегий ее развития в образовательном процессе. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- проследить эволюцию научных взглядов от философии языка до современной лингводидактики, определив вклад ключевых исследователей и этапы становления термина;
- выявить и охарактеризовать методологические подходы, лежащие в основе формирования иноязычной текстовой компетенции;
- описать этапы работы с иноязычным текстом и систему формируемых умений с детализацией конкретных приемов;
- проанализировать современные тенденции (цифровизация, стратегичность, аутентичность) и вариативность методики в зависимости от этапа и профиля обучения.

Основная часть. История формирования понятия «иноязычная текстовая компетенция» представляет собой путь от философских идей о природе языка к современным образовательным моделям, где текст рассматривается как основа межкультурной коммуникации и средство познания мира.

Истоки понятия лежат в идеях о языке как о живом, внутренне присущем человеку явлении. В XIX в. философ и лингвист Вильгельм фон Гумбольдт заложил фундамент, говоря о языке не как о мертвом продукте (*ergon*), а как о созидающем процессе (*energeia*) – «энергии» народа. Он считал язык неразрывно связанным с «духом народа», с внутренним мироощущением его носителей [1]. Эта мысль о внутреннем знании языка, определяющем мировидение, стала предтечей будущего понятия «компетенция». Позже, в XX в., Михаил Бахтин в русле философской антропологии критиковал подходы, рассматривающие язык изолированно, вне общения, подчеркивая важность диалога и учета собеседника. Его идея о том, что «быть – значит общаться диалогически» [2], актуализировала понимание текста не как замкнутой структуры, а как реплики в диалоге культур.

Подлинно научная история термина начинается с работ американского лингвиста Ноама Хомского. В 1960-х гг. в русле трансформационной грамматики он ввел знаменитую дихотомию «компетенция» (знание языка) vs. «употребление» (использование языка в речи) [3]. Под компетенцией он понимал идеальную систему правил, заложенную в сознании говорящего, позволяющую строить и понимать грамматически правильные предложения. Однако концепция Хомского быстро подверглась критике за узость и оторванность от реальных условий коммуникации. Делл Хаймс, американский антрополог и социолингвист, предложил понятие «коммуникативная компетенция», которое включало не только грамматику, но и социолингвистические знания: умение использовать язык уместно в конкретной ситуации, учитывая статус собеседника и контекст [4]. Это был важный шаг от предложения к высказыванию.

Параллельно в 1970–80-е гг. активно развивается лингвистика текста, преодолевающая ограничения предложенческой парадигмы. Ученые, такие как Р.-А. де Богранд и В. Дресслер (1981), начинают системно изучать критерии текстуальности: когезию (связность), когерентность (цельность), интенциональность, информативность, ситуативность и интертекстуальность [5]. Текст становится центральной единицей анализа, обладающей собственной грамматикой и семантикой. В 1990-е годы исследователи (например, М.Я. Дымарский, И.Р. Гальперин) начинают говорить о «текстовой компетенции» как об отдельной способности, связанной с пониманием и порождением целостных текстов, обладающих признаками завершенности и цельности [6]. Когда речь заходит об изучении неродного языка, формируется понятие «иноязычная текстовая компетенция», включающее помимо собственно лингвистических аспектов преодоление межкультурных барьеров и понимание иной концептуальной картины мира, отраженной в тексте. Это способность воспринимать чужой текст не как набор лексических и грамматических трудностей, а как отражение иной ментальности.

Методологической базой исследования послужили теоретические работы в области лингвистики, психолингвистики и лингводидактики. Анализ показал, что формирование иноязычной текстовой компетенции базируется на интеграции нескольких подходов:

- *коммуникативно-деятельностный подход* рассматривает обучение через решение коммуникативных задач в деятельности, где текст является инструментом и продуктом общения. Это означает, что работа с текстом должна быть мотивирована реальной или моделируемой потребностью: узнать новость, написать отзыв, подготовить доклад. Данный подход реализуется через создание речевых ситуаций, побуждающих к активной мыслительной деятельности;

- *когнитивный подход* акцентирует внимание на развитии мыслительных процессов обработки информации: анализа, синтеза, прогнозирования, интерпретации. Согласно этому подходу, чтение – это не пассивное извлечение информации, а активное построение смысловых гипотез. В процессе обучения важно развивать механизмы вероятностного прогнозирования, антиципации и компрессии текста;

- *текстоцентрический подход* утверждает текст как цель, средство и единицу обучения. Это предполагает, что весь учебный материал группируется вокруг текста, обеспечивая единство языковой и смысловой сторон речи. Текст выступает не просто иллюстрацией к грамматическому правилу, а образцом речевого произведения определенного жанра;

- *межкультурный подход* требует учета культурных особенностей текстов на иностранном языке. Он способствует формированию «вторичной языковой личности», т.е. человека, способного выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур. Это достигается через анализ культурно-маркированной лексики, фоновых знаний и прецедентных текстов.

Ключевым принципом, подчеркиваемым исследователями, является **метапредметность** текстовой компетенции: она формируется с опорой на опыт работы с текстом на родном и первом иностранном языке, с использованием механизмов переноса (трансференции) умений. Однако важно помнить и о явлении интерференции, когда навыки родного языка могут исказить восприятие иноязычного текста.

Обобщая различные методические подходы (Н.Н. Сметаникова, Е.С. Полат), процесс формирования компетенции можно представить как реализацию алгоритма работы с текстом, включающего три основных этапа. На каждом этапе формируются специфические умения и используются определенные приемы, что систематизировано в таблице.

Ключевой технологией текстового этапа является *смысловое чтение*, предполагающее глубокое проникновение в смысл через постановку вопросов к тексту, прогнозирование ответов и сверку с авторским текстом. На послетекстовом этапе особую роль играет *устное комментирование* как форма проявления личностного присвоения смысла: студент не просто пересказывает текст, а выражает свое понимание, согласие или несогласие, связывая содержание с собственным опытом и знаниями.

Таблица. – Этапы работы с иноязычным текстом

Этап	Цель	Формируемые умения	Типы заданий
Предтекстовый	Создание мотивации, снятие трудностей, прогнозирование содержания	Прогнозирование темы по заголовку/иллюстрациям, постановка цели чтения, актуализация фоновых знаний, антиципация возможных проблем	Работа с заголовком и иллюстрациями («мозговой штурм»), ассоциогаммы, постановка предварительных вопросов, введение ключевой лексики, страноведческий комментарий
Текстовый	Понимание основного содержания и структурно-смысловых связей текста	Выделение главной и второстепенной информации, понимание логических связей (причина-следствие, условие), языковая и контекстуальная догадка, критическое восприятие	Поисковое чтение (нахождение конкретных фактов), изучающее чтение (детальный анализ), деление на смысловые части, составление плана (тезисного/номинативного), заполнение таблиц/схем/кластеров, ответы на вопросы (закрытые/открытые), <i>смысловое чтение</i> (ведение диалога с автором через пометки на полях)
Послетекстовый	Интерпретация, присвоение информации и создание собственного речевого продукта	Интерпретация авторской позиции, критическая оценка содержания и формы, аргументация собственного мнения, создание вторичного текста (аннотация, реферат, эссе) на основе прочитанного	Дискуссия, круглый стол, написание аннотации/реферата/эссе, создание текста в другом жанре (трансформация), ролевая игра (интервью с автором), <i>устное комментирование</i> прочитанного с выражением личностного отношения

Анализ современных тенденций показывает, что методика активно интегрирует цифровые инструменты и углубленные стратегии работы с информацией:

- *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)*. Социальные сервисы (блоги, форумы, Вики-страницы) и совместные онлайн-документы (Google Docs) используются для коллективного создания письменных высказываний и организации обсуждений. Это не только повышает аутентичность общения, но и развивает навыки сетевого этикета и коллаборативного письма. Использование гипертекстовых технологий учит студентов нелинейной навигации в информационном поле;

- *стратегический подход*. Современные исследователи (А.В. Щепилова, Н.Ф. Коряковцева) выделяют две группы стратегий: а) стратегии оценивания и присвоения информации (критический анализ источника, отделение фактов от мнений, выявление манипулятивных приемов); б) стратегии создания нового продукта (интерпретация, аргументация, обобщение информации из разных источников, рефрейминг). Обучение этим стратегиям делает процесс работы с текстом осознанным и управляемым;

- *использование аутентичных материалов* является важнейшим условием, так как они отражают реальное функционирование языка. Однако аутентичность не означает отсутствие адаптации; методически оправданным является использование полуаутентичных (сконструированных, но ситуативно-реалистичных) и прагматических материалов (меню, билеты, вывески).

Методика формирования компетенции вариативна в зависимости от этапа обучения и профиля подготовки:

- *начальный этап* (второй иностранный язык): акцент делается на базовых умениях понимания основного содержания, развитии механизма языковой догадки за счет интернационализмов и опоры на первый иностранный язык. Широко используется устное комментирование как подготовительный этап к письменной речи, а также механизмы переноса (трансференции) стратегий чтения, отработанных на первом языке;

- *студенты неязыковых специальностей*: формирование «гибкого» чтения (просмотрового, поискового, ознакомительного) профессионально-ориентированных текстов (статей, инструкций, отчетов). Основной упор делается на обучение аннотированию и реферированию, а также на создание вторичных текстов для профессиональной коммуникации (докладов, презентаций, тезисов). Здесь текст выступает прежде всего источником профессионально значимой информации;

- *студенты языковых специальностей*: углубленная филологическая работа с текстами разных жанров и стилей (художественными, публицистическими, научными). Важнейшими становятся интерпретация художественного текста, лингвостилистический анализ, анализ взаимоотношений автора и читателя, а также формирование навыков академического письма (написание эссе-аргументации, исследовательских работ).

Заключение. Проведенный анализ позволяет сделать ряд существенных выводов. История понятия «иноязычная текстовая компетенция» – это история постепенного расширения взгляда на язык: от внутренней способности говорить (Гумбольдт, Хомский) через способность общаться в социальном контексте (Хаймс) к способности создавать и понимать сложные, целостные произведения – тексты – в контексте диалога культур (современная лингводидактика). Этот путь отражает сдвиг научной парадигмы от системно-структурного описания языка к антропоцентрическому и когнитивно-дискурсивному его изучению.

Современная методика формирования иноязычной текстовой компетенции представляет собой сложную, многоуровневую систему. Ее эффективность обеспечивается:

- интеграцией когнитивного, коммуникативно-деятельностного, текстоцентрического и межкультурного подходов, что позволяет учитывать как лингвистические, так и экстралингвистические аспекты общения;

– четкой алгоритмизацией учебных действий на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах, что позволяет целенаправленно развивать прогностические, аналитические, интерпретационные и продуктивные речевые умения в их совокупности;

– использованием современных ИКТ и обучением стратегиям критической работы с информацией, что соответствует вызовам цифрового общества и готовит студентов к жизни в условиях информационной перегрузки;

– ориентацией на создание обучающимися собственных речевых произведений – вторичных текстов, отражающих глубокое понимание, критическую оценку и личностную интерпретацию исходного материала. Это превращает ученика из пассивного реципиента в активного субъекта речевой деятельности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой надежного и валидного диагностического инструментария для объективной оценки уровня сформированности иноязычной текстовой компетенции на разных этапах обучения. Особого внимания заслуживает изучение потенциала иммерсивных технологий (виртуальной и дополненной реальности) для моделирования аутентичных ситуаций межкультурного текстового взаимодействия, а также исследование специфики формирования данной компетенции в условиях искусственного билингвизма при изучении иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собрание сочинений. – М.: Рус. словари, 1997. – Т. 5. – С. 159–286.
3. Хомский Н. О природе и языке. – М.: КомКнига, 2005. – 288 с.
4. Hymes D.H. On Communicative Competence // Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
5. Beaugrande R.-A., Dressler W. Einführung in Textlinguistik. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1981. – 290 p.
6. Дымарский М.Я. Текстовая компетенция и ее состояние в современной России // Лингвистический семинар / РГПУ, Бирский гос. пед. ин-т. – СПб.; Бирск, 1996. – Вып. 1: Язык как многомерное явление: сб. науч. ст. – С. 33–37.

Поступила 12.01.2026

FOREIGN LANGUAGE TEXT COMPETENCE: FROM PHILOSOPHICAL SOURCES TO DIGITAL METHODS OF FORMATION

N. PATAPAVA

(Belarusian State University, Minsk)

This article examines the historical development and current state of development of methods for developing foreign-language textual competence. The author traces the evolution of scientific views, from W. von Humboldt's philosophical ideas about language as "energy" and M.M. Bakhtin's dialogic concept, through N. Chomsky's linguistic revolution, who introduced the concept of "competence," to D. Hymes's communicative approach and the works of the founders of text linguistics, R.-A. de Beaugrand and W. Dressler. Particular attention is paid to the development of a text-centric approach in linguodidactics in the 1990s and the formation of the concept of "foreign-language textual competence" as the ability to interact interculturally through text. The article presents a contemporary three-level teaching model (pre-text, textual, and post-textual stages) and characterizes the basic methodological approaches (communicative-activity, cognitive, and intercultural). The article also examines current strategies for working with text, the role of information and communication technologies and authentic materials, and the specifics of developing competence in various categories of learners.

Keywords: foreign-language text competence, history of linguodidactics, communicative approach, text-centric approach, intercultural communication, information and communication technologies, foreign language teaching methods.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

РАСШИРЯЯ ГОРИЗОНТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ: ИТОГИ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

*II Международная научно-практическая конференция
«Здоровьесберегающие технологии: психическое и физическое здоровье
в образовательной и профессиональной деятельности»,
Новополоцк, 17 апреля 2025 г.*

Сохранение здоровья нации остается приоритетным направлением социальной политики Республики Беларусь и Российской Федерации. Особое внимание в этом вопросе уделяется подрастающему поколению, гаранту будущей стабильности государства и его благополучия. Как показывает результат анализа представленных на научный форум в 2024 и 2025 гг. докладов, интерес ученых различных научных направлений и педагогов-практиков к сбережению здоровья учащихся и студентов остается неизменно высоким.

Для обсуждения проблем в области охраны здоровья обучающихся (74% докладов) и других категорий населения (26% докладов), опыта их преодоления в учреждении образования «Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой» 17 апреля 2025 г. была проведена II Международная научно-практическая конференция «Здоровьесберегающие технологии: психическое и физическое здоровье в образовательной и профессиональной деятельности».

Ее организаторами выступили: кафедры технологии и методики преподавания, физической культуры и спорта Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой (Новополоцк, Республика Беларусь); Академия физической культуры и спорта Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (Ростов-на-Дону, Россия).

Результаты исследований, ориентированные на интеграцию здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс, обеспечение успешной профессиональной деятельности, сохранение активного долголетия, представлены по следующим направлениям:

- здоровьесберегающие технологии в образовании;
- возрастные и профессиональные особенности применения здоровьесберегающих технологий;
- сохранение психического и физического здоровья в профессиональной сфере;
- здоровьесберегающие технологии в физическом воспитании.

Для участия в конференции было подано 44 доклада из трех областей Беларуси и шести регионов России (в т.ч. Москвы, Санкт-Петербурга, Махачкалы и др. городов). Участники конференции могли выбрать удобный для себя формат представления докладов и выступления: офлайн, онлайн, стендовый.

К участникам конференции с приветственным словом обратились:

И.В. Буряя, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной работе Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой, отметила актуальность и разноплановость заявленной проблематики, подчеркнула, что именно при таком подходе «рождаются новые идеи»;

Т.А. Степанова, кандидат педагогических наук, доцент, директор Академии физической культуры и спорта Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет». Ее приветствие основывалось на раскрытии следующих тезисов: во-первых, сохранение здоровья – забота общества; во-вторых, умению сохранять здоровье необходимо учить. Поэтому этой проблемой должны заниматься не только медики, но и педагоги;

А.Л. Радюк, кандидат исторических наук, доцент, декан гуманитарного факультета Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой. Поздравив участников конференции, он подчеркнул ее традиционный характер и важность присутствия на ней студентов, которые услышат много важной и интересной информации, а также будут набираться опыта «участия в научных дискуссиях».

Содержательный вектор дискуссии сформировали доклады выступивших на пленарном заседании ученых-преподавателей.

По мнению **А.В. Лысенко**, доктора биологических наук, профессора (Ростов-на-Дону), изучать возможности сохранения здоровья, повышения качества и увеличения продолжительности жизни необходимо через призму феномена «общество спектакля» (Ги Дебор). Его суть – любые результаты социальной деятельности при таком устройстве становятся товаром, который беспрерывно навязывает себя за счет создания псевдопотребностей, путем манипуляций с воображением человека.

Согласно докладчику, полученные результаты исследования позволяют констатировать наличие опасных последствий для здоровья, долголетия и жизни в «обществе спектакля». В таком обществе технологическое усовершенствование человека как вида осуществляется путем преобразования «несовершенного биологического тела»: использования чудодейственных психологических практик, косметики, пластической хирургии и др. ухищрений, которые часто оказываются маскировкой внешнего вида, больного тела, «больной души».

И.Н. Андреева, доктор психологических наук, профессор (Новополоцк), в своем докладе представила результаты исследования проблемы психологического благополучия студентов с точки зрения эвдемического подхода, согласно которому в качестве его показателя определяются ориентиры, имеющие для личности жизненный смысл. На основании полученных данных сделан вывод: у студентов развитие внутриличностного эмоционального интеллекта будет способствовать становлению системы важных жизненных ориентиров, что обеспечит их психологическое благополучие, которое, с позиции вышеназванного подхода, понимается как развитие личности и ее полноценное функционирование.

Л.В. Горюнова, доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону), поделилась опытом организации инклюзивного образовательного пространства для лиц с ограниченными возможностями, включающего три ключевых компонента: педагогический дизайн, экологическую и культурную инклюзивность. На основе анализа профессиональных стандартов специалистов образовательной сферы обоснована необходимость подготовки педагогических кадров к организации инклюзивного образовательного пространства. Представлен опыт университета по включению такой подготовки в учебный процесс через реализацию студентами проектной деятельности по принципу «обучение служением».

Перспективы развития физической культуры в России и мире в эпоху, когда глобальный Запад борется за стратегическое превосходство, а технологии и информация рассматриваются как оружие и инструмент дестабилизации противников или конкурентов, изложила в своем выступлении **Д.С. Любимова**, кандидат медицинских наук, доцент (Ростов-на-Дону). По ее опыту, основанному на результатах систематизации основных трендов развития и трансформации физической культуры в современной России и мире, важна подготовка специалистов для ведения когнитивных, информационных, технологических и прочих гибридных войн. А для получения передовых технологических продуктов, новой научно-технической революции и достижения технологического суверенитета необходима современная высокотехнологичная стратегия здоровьесформирования и здоровьесбережения, для которой нынешние представления о физической культуре и здоровом образе жизни являются недостаточными.

Оживление среди присутствующих на заседании магистрантов и студентов внес доклад **Ю.А. Ляус**, старшего преподавателя (Санкт-Петербург), в котором была озвучена проблема вовлечения студентов в здоровьесберегающие инициативы УВО. Основное внимание уделялось значимости интеграции экологических подходов в здоровьесберегающие технологии. Результаты социологического исследования, проведенного в вузе среди студентов первых курсов, подчеркивают важность создания интегрированной среды, способствующей активному участию студентов в таких инициативах. Автор пришел к выводу, что вовлечение молодежи в экологические здоровьесберегающие инициативы не только положительно сказывается на сохранении здоровья, но и формирует ответственное отношение к природе. А это важный шаг к устойчивому развитию общества.

Практико-ориентированный аспект работы был представлен участниками секции «Здоровьесберегающие технологии в образовании».

Т.П. Дюбова-Жерносек, кандидат медицинских наук, доцент (Минск), представила опыт реализации здоровьесберегающих технологий средствами учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» в рамках инициативного проекта «Здоровье-2025» при организации образовательного процесса и во внеучебное время. Цикл мероприятий по продвижению здорового образа жизни и развитию культуры здоровья включал информационно-образовательные семинары, открытые занятия, дискуссии, мультимедийные презентации докладов по здоровому питанию, негативному воздействию на организм человека табачного дыма и поиску путей решения проблемы курения в молодежной среде.

В работе секции «Возрастные и профессиональные особенности применения здоровьесберегающих технологий» особый интерес вызвал доклад **Т.С. Колмаковой**, доктора биологических наук, доцента, **М.А. Акименко**, кандидата медицинских наук, доцента (Ростов-на-Дону), в котором дана характеристика специфики эмоционального стресса у детей, оказавшихся без родителей.

Авторы предложили методику проведения расширенного мониторинга психоэмоциональных особенностей детей данной категории с целью выявления не только поведенческих отклонений, но и подбора способов их психолого-медико-педагогической коррекции.

Ю.А. Тарасова, кандидат социологических наук, доцент (Санкт-Петербург), в своем докладе предложила стратегии защиты от воздействия шума для сохранения психического и физического здоровья в профессиональной сфере. Акцент сделан на том, что в современном многоканальном информационном обществе это будет способствовать созданию условий для сбалансированной и здоровой жизни людей, повышению их работоспособности.

В работе секции «Здоровьесберегающие технологии в физическом воспитании» представлены результаты исследований, а также практические рекомендации по сохранению здоровья различных групп. Инновационные подходы представлены следующими блоками: виды спорта и активный туризм, оздоровительные системы и рекреационные технологии, физическое воспитание в образовательной среде.

В докладах, посвященных видам спорта и активному туризму, внимание уделялось как традиционным, так и инновационным формам спортивной деятельности. Подчеркнут прикладной характер физической культуры: рассмотрены особенности организации занятий волейболом для людей зрелого возраста, где акцент смещается на поддержание функциональной активности (**Алалван Али Абдуладхим Аббас**, **С.Н. Кривсун**); представлены

концептуальные основы «фиджитал» формата настольного тенниса, объединяющего цифровую и физическую активность (**С.И. Седлов**); обозначены педагогические условия, необходимые для успешного внедрения в образовательную среду университета стрельбы из лука (**В.А. Никитин**); обоснованы оздоровительные возможности велосипедного туризма как средства активного отдыха и укрепления организма (**А.П. Медель, Л.С. Турович**).

В блоке, посвященном оздоровительным системам и коррекционным технологиям, практический интерес вызвал доклад **А.Г. Берестневой, Л.А. Бутовой, Е.А. Косыгиной**, кандидата педагогических наук, доцента (Липецк), которые в своей работе сформулировали тезис об использовании зрительной гимнастики с целью предупреждения ряда офтальмологических проблем.

Т.А. Степанова, кандидат педагогических наук, доцент, **Д.Ю. Глушкова** (Ростов-на-Дону) представили современные подходы к формированию субъектности оздоровительной физической культуры студента. Отмечено, что субъектность выступает ключевым условием обеспечения успеха в организации физического воспитания в ВУЗе, т.к. без активного включения в него студентов любые оздоровительные усилия дают лишь кратковременный эффект.

В работах, посвященных миссии физического воспитания в образовательной среде, затронуты вопросы преемственности поколений: подчеркнута необходимость взаимодействия семьи и детского сада (**О.В. Сакович**), изложены общие принципы физкультурных занятий с людьми разных возрастных групп (**С.Н. Кривсун, А.А. Ноздрин**).

Содержание выступлений и докладов подтверждает тот факт, что организация современного физического воспитания уходит от нормативного подхода в сторону приоритета здоровьесбережения и индивидуализации нагрузок – от дошкольников до лиц зрелого возраста.

В Полоцком государственном университете имени Евфросинии Полоцкой идея здоровьесбережения реализуется через обеспечение соответствующих социально-бытовых и учебных условий, а также организацию и содержание образовательного процесса. Основная цель мероприятий – сохранение и укрепление здоровья студентов; формирование у них необходимых знаний, умений и навыков по ЗОЖ.

Система работы по сохранению и укреплению здоровья студентов включает ряд мероприятий: содержание аудиторий, лабораторий и др. учебных помещений в соответствии с требованиями санитарно-гигиенических норм; наличие в студенческой столовой сбалансированного и разнообразного меню; организацию просветительско-воспитательной работы среди студентов; физкультурно-оздоровительную деятельность и др.

Воплощение идеи здоровьесбережения через содержание и организацию образовательного процесса реализуется в следующих направлениях:

- во-первых, посредством применения в преподавании различных инновационных видов и методов обучения, учитывая индивидуальные особенности и возможности студентов.

Первый Workshop-знакомство с активными методами обучения прошел 6–7 февраля 2020 г. В нем приняли участие более 150 преподавателей. В апреле 2025 г. состоялся методический митап «Активные методы обучения: примеры успешной реализации», в рамках которого преподаватели смогли поделиться опытом их применения в образовательном процессе. Было установлено, что большинство из них используют на своих лекционных и практических занятиях такие инновационные обучающие средства, технологии и методические приемы, как: кейсы, деловые игры, решение проблемных задач, мозговая атака, перевернутый класс, работа с интеллектуальными картами и т.д. Принцип здоровьесбережения реализуется посредством применения на занятиях от 4 до 7 различных видов учебной работы.

Такой подход не только обеспечивает формирование у студентов устойчивого интереса к обучению, но и снижает их утомляемость, сохраняя достаточно высокую работоспособность;

- во-вторых, через введение в учебные планы специализированных курсов и модулей по здоровьесбережению. Так, например, студенты специальности «Дошкольное образование» изучают модуль «Здоровьесбережение», который состоит из двух дисциплин: «Основы медицинских знаний» и «Здоровьесберегающие технологии в УДО». На специальности «Образование в области физической культуры» изучается учебная дисциплина «Психология здоровья», которая понимается как наука о психологическом здоровье, методах и средствах его сохранения, укрепления. Студенты всех специальностей изучают учебную дисциплину «Личностно-профессиональное развитие специалиста», в содержании которой, среди прочих, рассматриваются отдельные вопросы здоровьесбережения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в Полоцком государственном университете имени Евфросинии Полоцкой идея здоровьесбережения активно внедряется в образовательный процесс.

канд. пед. наук, доц. **В.Н. Лухверчик**,
доц. **Н.В. Денис**,
канд. ист. наук, доц. **Н.В. Довгало**
(Полоцкий государственный университет
имени Евфросинии Полоцкой)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Ахремчик М.П.</i> Методика формирования профессиональных компетенций будущих библиотечных специалистов в области проектной деятельности	2
<i>Цзюньцзе Лю.</i> Интеграция специальных учебных дисциплин как средство повышения эффективности обучения педагога-художника	9
<i>Бэкман Е.В.</i> Цифровая грамотность будущих педагогов дошкольного образования: диагностика и проектирование эвристической образовательной среды	14
<i>Давыдовская В.В., Абчинец Д.Н., Березин Г.А., Невмержицкий С.Н.</i> Педагогический потенциал платформы Moodle для организации контроля знаний будущих учителей информатики	19
<i>Ковалевский А.В.</i> Искусственный интеллект в роли судьи студенческих дебатов (кейс научной библиотеки БНТУ)	26
<i>Мателенок А.П., Вакульчик В.С., Струнина Н.Н.</i> Особенности обучения по педагогико-математическим специальностям китайских студентов-магистрантов: педагогические наблюдения и методические рекомендации	32
<i>Хрящёва Н.П.</i> К определению понятия «стратегия» в стратегической лингводидактике русского языка как иностранного	38
<i>Qing Han, Chekina A.</i> Systematizing civic patriotism education in Belarusian higher education: curriculum uniformity, institutional practices and a tripartite methodology	43
<i>Войтенко А.С., Антипин Н.И., Денис Н.В.</i> Оздоровительная физическая культура женщин пожилого возраста	52
<i>Гулидин П.К., Железнов А.В., Антипин Н.И., Барсуков К.В.</i> Силовая подготовка студентов к сдаче контрольных нормативов в подтягивании с применением тренировочного устройства «Площадка»	56
<i>Ильяева Л.И.</i> Режим дня, цифровая нагрузка и риск артериальной гипертензии у студентов медицинского университета (по данным пилотного анкетирования)	60
<i>Круталевич М.М., Котловский А.В., Онищук О.Н., Шахлай А.М., Сыманович П.Г.</i> Некоторые аспекты совершенствования учебно-тренировочного процесса высококвалифицированных борцов-паралимпийцев в предсоревновательный период	65
<i>Логвина Т.Ю., Баркова В.В.</i> Способы оценки двигательного развития детей 5–6 лет с расстройствами аутистического спектра	71
<i>Сазонова А.В., Усацкий А.И.</i> Теоретический анализ состояния изученности вопроса технической подготовки юных спортсменов в каратэ WKF	77
<i>Собянина Г.Н., Круталевич М.М., Онищук О.Н.</i> Курортные дестинации Черноморского региона: роль в укреплении здоровья населения, причины ухудшения их состояния и пути решения	82

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Андриевская С.В., Новик К.К.</i> Тревожность, уровень перфекционизма и привязанность у старшеклассников и студентов	87
<i>Брикса Ю.О., Сакович О.В., Довгяло Н.В., Волков Г.Г., Амплеева В.В.</i> Особенности формирования гражданственности у девушек и юношей, обучающихся в старших классах	95
<i>Носевич А.И., Андреева И.Н.</i> Взаимосвязь между нарциссизмом и субъективной оценкой межличностных отношений у студентов	99
<i>Остапчук С.В., Дыдо Э.Р.</i> Взаимосвязь склонности к абьюзивному поведению и эмоционального интеллекта у студентов	104

ФИЛОСОФИЯ

<i>Юнцзе Ли.</i> Философско-теоретические обобщения классического китайского национального театра	109
<i>Потапова Н.Л.</i> Иноязычная текстовая компетенция: от философских истоков до цифровых методик формирования	115

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

II Международная научно-практическая конференция «Здоровьесберегающие технологии: психическое и физическое здоровье в образовательной и профессиональной деятельности», Новополюцк, 17 апреля 2025 г. (<i>В.Н. Лухверчик, Н.В. Денис, Н.В. Довгяло</i>)	119
---	-----