

№ 13(38), 2022

MIESIĘCZNIK
POŁOCKI.

Т о м I.
Р о к 1818.

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



ВЕСТНИК ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия Е. Педагогические науки

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

ВЕСНІК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА
Серыя Е. Педагагічныя навукі

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

HERALD OF POLOTSK STATE UNIVERSITY
Series E. Pedagogical sciences

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

Журнал входит в Российский индекс научного цитирования.

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

Отв. за выпуск *И. Н. Андреева.*

Редактор *Т. А. Дарьянова.*

Подписано к печати 30.11.2022. Бумага офсетная 65 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.
Усл. печ. л. 12,79. Уч.-изд. л. 15,41. Тираж 50 экз. Заказ 663.

ПЕДАГОГИКА

УДК 37

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ ЕВФРОСИНИИ ПОЛОЦКОЙ)

*канд. ист. наук, доц. Н.В. ДОВГЯЛО, канд. ист. наук, доц. Е.Н. БОРУН
(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)*

Представлен опыт Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой по формированию у студентов гибких навыков (часто, заимств. англ., soft skills) с целью повышения конкурентоспособности выпускников. Актуальность исследования обусловлена тем, что современное образование должно быть направлено не только на формирование общих и профессиональных компетенций, но и на развитие гибких навыков. Впервые представлен комплексный мониторинг уровня сформированности гибких навыков выпускников Полоцкого государственного университета. Представлена реализация основных способов формирования soft skills: с помощью активных методов обучения и введения новых специализированных курсов в образовательные программы.

***Ключевые слова:** компетенции, гибкие навыки, soft skills, активные методы обучения, проектное обучение, личностно-профессиональное развитие специалиста, майнор.*

Введение. Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой – крупный образовательный, научный и культурный центр северного региона Республики Беларусь. Университет стремится максимально интегрировать образовательную, научную и инновационную деятельность с потребностями реального сектора экономики и социальной сферы.

Среди качеств личности специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, особое место занимают гибкие навыки (часто, заимств. англ., soft skills), которые считаются одним из показателей динамично развивающейся области образования. Soft skills – это «надпрофессиональные» навыки, которые помогают решать жизненные задачи и работать с другими людьми. Гибкие навыки приобретаются с личным опытом. Формировать их начинают в школе, а развивать – в университете, для того чтобы добиться успеха в профессиональной деятельности [1, с. 77].

Основная часть. Комплексный мониторинг уровня сформированности гибких навыков выпускников Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой впервые был проведен в рамках проекта международной технической помощи программы ERASMUS+ «Содействие развитию компетенций в белорусском высшем образовании (FOSTERC)». В качестве метода исследования использовался электронный опрос путем заполнения анкеты в Google. В опросе приняли участие 145 организаций – работодателей выпускников университета. Первый блок вопросов был направлен на выявление имеющегося уровня компетенций выпускников при устройстве на работу. Второй блок позволил определить необходимый уровень компетенций, которым должен владеть выпускник в целом. Респондентам было предложено оценить предлагаемые 24 компетенции soft skills по 5-балльной шкале по степени важности для них данной компетенции, а затем по степени исполнения (формирования) (таблица 1).

Таблица 1. – Комплексный мониторинг уровня сформированности компетенции soft skills у выпускников Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой [2]

Компетенция	Средняя оценка важности, балл	Средняя оценка исполнения, балл	Отклонение значений
1	2	3	4
Способность приобретать новые знания	4,5	4,1	0,4
Способность приспосабливаться к изменениям	4,5	3,9	0,6
Способность работать под давлением	4,3	3,6	0,7
Способность понимать сложные проблемы в целом	4,4	3,7	0,7
Совершенствование в собственной области знаний и профессиональной деятельности	4,5	3,85	0,65
Способность использовать информационно-коммуникационные технологии	4,5	4,2	0,3
Способность продуктивно работать в команде	4,55	4	0,55
Аналитическое мышление	4,5	3,9	0,6
Открытость новым возможностям	4,5	4,1	0,4

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
Способность эффективно распределять время	4,6	3,7	0,9
Способность планировать, организовывать и координировать деятельность	4,45	3,8	0,65
Способность принимать решительные действия в ситуации неопределенности	4,3	3,4	0,9
Способность отыскивать новые пути и направления для применения существующих знаний	4,5	3,9	0,6
Способность презентовать продукт, идеи или отчеты на публике	4,4	3,6	0,8
Способность доступно доносить идеи	4,5	3,9	0,65
Способность составлять отчеты и информационные справки	4,4	3,7	0,7
Способность эффективно вести переговоры	4,3	3,6	0,7
Способность предвидеть новые проблемы	4,3	3,5	0,8
Способность вдохновлять других	4,2	3,6	0,6
Способность выполнять обязанности руководителя	4,15	3,5	0,65
Готовность подвергать сомнению существующие идеи	4,15	3,7	0,45
Знания по другим областям	4,15	3,8	0,35
Способность общаться на иностранном языке	3,9	3,2	0,7
Способность придумывать новые идеи	4,5	3,9	0,6

Таким образом, исходя из данных, представленных в таблице, можно сделать следующие выводы:

– высокий уровень развития таких компетенций, как «Способность приобретать новые знания», «Открытость новым возможностям», а также «Способность использовать информационно-коммуникационные технологии», подчеркивает тот факт, что образовательные программы основного и дополнительного образования, реализуемые в Полоцком государственном университете имени Евфросинии Полоцкой, обеспечивают получение знаний и практических навыков, необходимых для повышения конкурентоспособности выпускников;

– мониторинг позволил выявить и проблемные зоны в подготовке специалиста и сформировать пакет первичных рекомендаций по совершенствованию образовательных программ. Особое внимание следует уделить следующим компетенциям: способность принимать решения в ситуациях неопределенности; способность предвидеть новые проблемы; способность эффективно распределять время; способность презентовать продукт, идеи или отчеты на публике.

В настоящее время существуют два подхода к формированию soft skills: первый подход рекомендует использовать потенциал изучаемых дисциплин в сочетании с активными методами обучения, внеучебной воспитательной работой; второй – обучать непосредственно, вводя отдельные курсы в рамках вариативного компонента учебного плана [3].

Использование потенциала изучаемых дисциплин в сочетании с активными методами обучения. Активные методы обучения способствуют активизации мышления, побуждают к познавательной и творческой деятельности через вовлечение студентов в образовательный процесс. Анализ применения активных методов обучения при формировании гибких навыков студентов в Полоцком государственном университете имени Евфросинии Полоцкой представлен в таблице 2.

Таблица 2. – Характеристика активных методов обучения при формировании гибких навыков студентов [4]

Активные методы обучения	Цель	Результат
1	2	3
Интерактивное знакомство	Знакомство обучающихся и преподавателя	Умение раскрыть личностно-индивидуальные способности; коммуникабельность
Жужжащие группы	Развитие коммуникативных способностей	Умение преодолевать неуверенность, страх говорить перед аудиторией
Инфо-ярмарка	Нахождение решения проблемы в группах	Умение работы в команде при поиске совместного решения проблем; навыки нестандартного мышления
Передай проблему	Обсуждение и повторение материала или решение проблемы в группах	Умение подходить к решению проблем творчески и понимать ценность различных точек зрения
Вверх ногами	Поиск решения основной задачи путем генерирования идей для решения проблемы, прямо противоположной исходной	Критическое мышление

Окончание таблицы 2

1	2	3
Интеллект-карты, логические цепочки	Изображение изучаемой информации в графическом виде, отражающем смысловые, ассоциативные, причинно-следственные связи между понятиями и частями предметной области	Умение работать в команде; раскрытие индивидуальности и творческого потенциала, инициативности, креативности
Шесть шляп мышления	Анализ проблемы с различных точек зрения, аргументированное изложение разных позиций и поиск оптимального решения	Умение вести коммуникацию с учетом позиции собеседника и организовывать сотрудничество; навык управления вниманием; развитие организаторских способностей, логического мышления
Перевернутый класс	Решение конкретных проблем, организация кооперации, применение знаний и умений в новой ситуации, создание студентами нового учебного продукта	Гибкие навыки самостоятельной и исследовательской деятельности
Групповой пазл	Изучение и систематизация большого объема материала	Гибкие навыки формируются через активное взаимодействие в ходе работы; умение четко формулировать свои мысли

Среди множества актуальных активных педагогических технологий имеет смысл выделить технологию проектной деятельности. В Полоцком государственном университете имени Евфросинии Полоцкой можно фиксировать в этом направлении определенные институциональные изменения и изменения в организации учебного процесса, т.к. проектная работа была интегрирована в процесс обучения всех студентов. Проектная деятельность позволяет студентам наряду с профессиональными навыками успешно развивать навыки soft skills. В процессе работы над проектом студентам необходимо не только выстроить эффективную коммуникацию, поставить цель, сформировать требования к результатам и работам проекта, спланировать работу по проекту, выявить возможные риски и способы их минимизации, но и качественно презентовать результат проекта. В процессе создания общего проекта происходит развитие у обучающихся навыков работы в команде, коммуникации и self-менеджмента, решения проблем и творческого мышления, умения анализировать информацию и разрешать конфликтные ситуации.

В целях закрепления и углубления знаний, овладения интегрированными компетенциями в университете активно внедряется междисциплинарный подход при разработке дипломных работ (проектов). Междисциплинарный проект обладает большим потенциалом в плане формирования у студентов профессиональных и надпрофессиональных компетенций, помогает осуществлять творческий и профессиональный рост, позволяет осознать связи между профильными и непрофильными дисциплинами. Развивает проектные умения и навыки, интегрированное мышление, несомненно, повышают уровень конкурентоспособности будущего специалиста [5, с. 28].

В 2021/2022 учебном году было подготовлено и успешно защищено 17 междисциплинарных проектов. Например, разработку проектных решений по горячему водоснабжению и технологии возведения 10-этажного панельного жилого дома совместно осуществляли студенты 4 курса специальностей ТВ и ПГС. Для осуществления самоконтроля занимающихся физической культурой и спортом студентами специальностей ФК и ИТ были разработаны мобильные приложения «Дневник самоконтроля» и «Личный тренер». Междисциплинарная интеграция направлена на развитие компетентности студентов и практическое применение компетенций в конкретной сфере деятельности, а также личностного развития, личностной самореализации.

Введение отдельных курсов в рамках вариативного компонента учебного плана. С 1 сентября 2022 г. в учреждениях высшего образования Республики Беларусь реализуется экспериментальный проект преподавания цикла социально-гуманитарных дисциплин. Новая модель цикла представлена тремя обязательными дисциплинами: «История белорусской государственности», «Философия» и «Современная политэкономия», а также тремя дисциплинами вариативной части, на выбор учреждения образования и студента. Одной из таких дисциплин является «Личностно-профессиональное развитие специалиста». В университете данная учебная дисциплина введена в образовательные программы всех специальностей. В содержание дисциплины «Личностно-профессиональное развитие специалиста» включены вопросы развития образования в современных условиях, что будет содействовать осознанному осмыслению и проектированию обучающимися собственной образовательной траектории и продолжению образования в течение жизни (таблица 3).

Таблица 3. – Формировании гибких навыков при освоении дисциплины «Личностно-профессиональное развитие специалиста»

Темы курса	Soft skills
1	2
Тема 1. Образование как социальный и личностный ресурс в XXI веке	Навыки организации собственной эффективной образовательной деятельности. Навыки эффективных приемов активизации мышления, памяти, внимания. Способы управления эмоционально-волевой сферой личности

Окончание таблицы 3

1	2
Тема 2. Личностная эффективность и развитие творческого потенциала	Компетенции целеполагания, принятия нестандартных решений. Способность к критическому, креативному мышлению. Умение самостоятельно учиться в течение жизни. Эмоциональный интеллект
Тема 3. Лидерство и сотрудничество в командной работе	Навыки продуктивной коммуникации и сотрудничества. Лидерские качества и навыки управления временем. Организация проектной деятельности и управление коллективными проектами
Тема 4. Эффективные способы построения профессиональной карьеры	Планирование и управление личным временем (тайм-менеджмент). Навыки формирования собственного имиджа специалиста. Навыки публичного выступления. Самопрезентация при поступлении на работу (резюме и собеседование)
Тема 5. Семейные отношения и воспитание в семье	Компетенции в области семейной жизни, воспитания и развития детей. Стратегии поведения в конфликте

Исходя из данных, представленных в таблице, изучение названной дисциплины способствует овладению студентами универсальными компетенциями: технологиями самообразования, самовоспитания, личностного и профессионального роста, карьерного продвижения, продуктивного личностного взаимодействия в профессиональной деятельности, семье и других областях социальной практики; освоению навыков полноценного развития и воспитания детей в семье.

Еще одна возможность для формирования гибких навыков будет реализована в 2023/2024 учебном году благодаря введению в Полоцком государственном университете имени Евфросинии Полоцкой новой образовательной политики – системы майноров. Майнор (minor) – это блок дисциплин непрофильного направления подготовки, который изучают на 2 или 3 курсах (таблица 4). В таблице представлены майнеры, предложенные для изучения студентам преимущественно технических специальностей и направленные на формирование гибких навыков и личностное развитие.

Таблица 4. – Формировании навыков при освоении дисциплины майноров

Майнор	Цель изучения	Планируемые результаты обучения
Тренинг управления эмоциями	Понимание и управление собственным эмоциональным состоянием; эффективное устранение собственных негативных эмоций (тревоги, гнева, тоски, досады, обиды, печали, страха, вины, самодеструкции и др.)	Умение распознавать основные эмоции по их экспрессивным, физиологическим и субъективным признакам; понимать содержание основных эмоций; управлять собственными и чужими эмоциями
Персональный менеджмент	Использование основных инструментов самоменеджмента в своей деятельности (в области ведения переговоров, публичных выступлений, принятия управленческих решений)	Умение давать оценку личной эффективности, анализировать текущие коммуникативные процессы делового взаимодействия; организовывать работу группы; проводить дискуссии; повышать эффективность деловых коммуникаций группы
Биомеханика человека: технологии будущего для диагностики и лечения	Понимание особенностей техники выполнения различных специфических видов движений; определение рациональной организации действий; разработка методических приемов освоения движений, методов технического самоконтроля и совершенствования техники движений	Умение определять и анализировать программу движения тела человека; силовые и энергетические характеристики движений; оценивать биомеханическую эффективность двигательного действия

Исходя из целей и планируемых результатов обучения, представленных в таблице 4, можно сделать вывод, что система майноров индивидуализирует траекторию обучения для каждого студента и формирует дополнительные навыки, не связанные с основной специальностью.

Заключение. В современном мире требования к образованию кардинально меняются, преимущество получают молодые люди, умеющие комбинировать знания из разных отраслей. В процессе подготовки конкурентоспособных специалистов необходимо обращать внимание на формирование soft skills вне зависимости от образовательной программы.

Как показывают данные исследования, у работодателей выпускников Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой самыми востребованными компетенциями являются «способность эффективно распределять время» и «способность продуктивно работать в команде». Развить гибкие навыки помогут как специализированные дисциплины, так и интерактивное обучение. Предполагается, что введение в 2022/2023 и 2023/2024 учебных годах в образовательные программы всех специальностей Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой дисциплины «Личностно-профессиональное развитие

специалиста» и системы майноров позволит студентам успешно развивать навыки soft skills и спроектировать собственную образовательную траекторию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ускова, Б.А. Методика формирования soft skills у студентов вузов: теоретический и практический аспекты / Б.А. Ускова, М.В. Фоминых // Вестн. Самар. гос. техн. ун-та. Сер. Психол.-пед. науки. – 2022. – Т. 19. – № 1. – С. 77–92. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.1.6>
2. The role of external stakeholders in ensuring the quality of educational services of Polotsk state university [Electronic resource] / N. Bareika [et al.] // SHS Web Conf 97, (2021) International Conference “Technological Educational Vision” (TEDUVIS 2020). DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219701021>
3. Яркова, Т.А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога / Т.А. Яркова, И.И. Черкасова // Вестн. Тюм. техн. ун-та. Сер. Гуманитар. исслед. Humanitates. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 222–234. DOI: <https://doi.org/10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234>
4. The use of new pedagogical practices and modern technologies to increase the competence level of I and II stage students of the specialty “Physical Training” of Polotsk State University / A. Barun [et al.] // INTERNATIONAL CONFERENCE SPORT AND HEALTHY LIFESTYLE CULTURE IN THE XXI CENTURY (SPORT LIFE XXI) : Book Series BIO Web of Conferences // Ed. by E. Vatskel, D. Mikhaylova. – 2021. – Vol. 29, Article № 01017. DOI: <https://doi.org/10.1051/bioconf/20212901017>
5. Бреднева, Н.А. Междисциплинарная интеграция в проектной деятельности студентов / Н.А. Бреднева // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Пед. науки. – 2020. – № 4 (147). – С. 26–30.

Поступила 22.11.2022

**SOFT SKILLS DEVELOPMENT TECHNOLOGIES FOR FUTURE SPECIALISTS
(BY THE EXAMPLE OF POLOTSK STATE UNIVERSITY
NAMED AFTER EUPHROSYNIA OF POLOTSKAYA)**

N. DOVGYALO, Ye. BORUN
(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

The article presents the experience of Polotsk State University named after Euphrosyne of Polotsk in developing students' soft skills in order to increase the competitiveness of graduates. The relevance of the study is due to the fact that modern education should be aimed not only at the formation of general and professional competencies, but also at the development of "flexible skills". For the first time, a comprehensive monitoring of the level of formation of soft skills of graduates of Polotsk State University is presented. The implementation of the main ways of forming softskills is presented: with the help of active teaching methods and the introduction of new specialized courses in educational programs.

Keywords: *competencies, "soft" skills, softskills, active learning methods, project-based learning, personal and professional development of a specialist, minor.*

УДК 37.042:37.014.3

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОРИЕНТИР РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

*канд. пед. наук, доц. В.Н. СТАРЧЕНКО, А.Н. СЕРГЕЕНКО
(Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины)*

Дается краткий анализ путей реформирования систем образования стран СНГ и Евросоюза в направлении формирования функциональной грамотности населения. Установлено, что функциональная грамотность выступает в качестве тренда и ориентира реформирования систем образования. Рассматриваются имеющиеся в научной литературе представления о терминах «грамотность» и «функциональная грамотность». С позиции системодейственного подхода дано авторское определение функциональной грамотности и представлена ее модель метапредметного уровня. Модель отражает синергетическое единство умственного и физического, мыследеятельностного и двигательного компонентов в едином цикле деятельности, где знания выполняются когнитивно-проектировочную, умения и навыки деятельно-преобразовательную, а физическая подготовленность ресурсно-энергетическую функцию.

Ключевые слова: грамотность, функциональная грамотность, компетентность, модель, деятельность, физическая подготовленность, интеллектуальная и двигательная деятельность.

Введение. Современное высокотехнологичное общество характеризуется высокими темпами глобальных изменений всех сферах жизни и долгосрочными движущими силами – мегатрендами. Европейский союз выделяет 14 мегатрендов современного общества, которые уже сейчас меняют нашу жизнь [1]. Изменения, происходящие в политике, социуме, экономике, на рынке труда и, конечно же, в сфере высоких технологий, в такой степени масштабны, что все чаще говорят о четвертой промышленной революции и экспоненциальном росте объема знаний. Темпы изменений и развития современного общества настолько интенсифицировались (по разным оценкам объем знаний удваивается в течение 2–5 лет), что система образования не успевает вносить новое содержание в программы и внедрять лучшие модели и практики обучения.

В связи с необходимостью повышения квалификации и постоянным изменением содержания образования, а также возникновением новых видов грамотности тенденция «образование на всю жизнь» сменилась на новую – «образование через всю жизнь».

Во всем мире наблюдается повышение интереса к функциональной грамотности, большинство развитых стран мира пытаются ускоренными темпами реформировать свои системы образования именно в данном направлении. Функциональная грамотность как принципиальная способность использовать в собственной практике полученные знания противопоставляется грамотности как подходу, ориентированному прежде всего на получение прочных, обязательных для всех знаний.

Цель статьи – анализ существующих траекторий реформирования систем образования стран СНГ и Европейского союза и определение роли функциональной грамотности в процессе данных реформ. Также нами была сделана попытка структурирования и систематизации постоянно растущего многообразия определений элементарной грамотности, функциональной грамотности и видов предметной грамотности. Для разрешения данной проблемы мы попытались дать свое определение функциональной грамотности и построить метапредметного уровня модель функциональной грамотности.

В исследовании применялись такие теоретические методы как: изучение литературных источников, сравнение и обобщение, анализ, синтез и моделирование. Исследование осуществлялось с позиции системодейственного подхода.

Основная часть. Термин «грамотность» постоянно изменяется в течение последних 70 лет. В конце 50-х годов XX в. ЮНЕСКО рекомендовал всем странам считать грамотными только тех, кто умеет читать с пониманием прочитанного и способен написать краткое сочинение о своей собственной жизни [2]. Однако уже в 1965 г. в Тегеране на Всемирном конгрессе министров просвещения вводят термин «функциональная грамотность», понимая его как «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и решения житейских проблем», который в 1978 г. ЮНЕСКО видоизменяет, определяя его так: «функционально грамотным считается только тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы, и кто имеет возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для дальнейшего развития общины (социального окружения)» [3].

В словаре русского языка С.И. Ожегова (1991) термин «грамотный» описывается следующим образом: «1. Умеющий читать и писать, а также умеющий писать грамматически правильно, без ошибок. 2. Обладающий необходимыми знаниями, сведениями в какой-либо области. 3. Выполненный без ошибок, со знанием дела» [4].

И.А. Колесникова, указывая на полисемиотичность и полилогичность современного мира, отмечает попытки разработать таксономию грамотностей и, говоря о современной грамотности, подчеркивает ее много-

кратный, многомодальный и многогранный характер, что приводит к диагностированию «частичной грамотности» у многих высокообразованных людей XXI века [5].

В литературе все чаще встречается понятие «новая грамотность», которое отражает возникновение новых видов предметной грамотности, таких как экологическая, финансовая, правовая, физкультурная и т.д.

На современном этапе развития общества понятие «грамотность» разделяют на две категории: инструментальная и предметная. Инструментальная грамотность – способность человека использовать знаковые системы и инструменты коммуникации в разных ситуациях и контекстах. Без минимального уровня инструментальной грамотности функционирование человека в современной цивилизации невозможно. Такая грамотность не ограничена какой-либо сферой деятельности и рассматривается как универсальная. Предметная грамотность – это базовые знания в предметных областях [6].

Таким образом, данный термин постоянно усложняется и «обрастает» новыми смыслами, а это значит, с одной стороны, проблема массовой грамотности до сих пор не решена, с другой – темп изменений, происходящих в обществе, очень высок. Сегодня мы можем констатировать, что понятие грамотности можно рассматривать как родовое понятие, от которого постоянно отделяются не только новые виды, но и новые группы: многократная грамотность, многомодальная грамотность, мультиграмотность и трансграмотность.

Европейский союз, который ежегодно пересматривает стратегические приоритеты в области образования, в своей резолюции установил следующие на период 2021–2030 гг.:

1. Добиться всеобщего повышения качества, равенства и интеграции в области образования и профессиональной подготовки.
2. Обеспечить всеобщий переход к обучению на протяжении всей жизни.
3. Повысить компетентность и мотивацию в сфере образования.
4. Укрепить европейское высшее образование.
5. Поддержать переход к цифровым технологиям в области образования и профессиональной подготовки.

В соответствии с изменяющимися приоритетами на период 2021–2030 гг. были поставлены следующие конкретные задачи:

1. Снизить показатели низкой успеваемости 15-летних детей в области чтения, математики и естественных наук до уровня менее 15%.
2. Снизить показатели низкой успеваемости восьмиклассников в компьютерной и информационной грамотности до уровня менее 15%.
3. Осуществить переход к обязательному дошкольному образованию 96% детей 3-х летнего возраста.
4. Увеличить долю досрочно закончивших обучение и профессиональную подготовку до 9%.
5. Увеличить до 45% число лиц с высшим образованием в возрасте 25–34 лет.
6. Повысить долю выпускников профессионального образования и обучения, получающих высшее образование на рабочих местах государственного и коммерческого секторов до 60% к 2025 г.
7. Добиться того, чтобы к 2025 г. 47% взрослых в возрасте 25–64 лет уже участвовали в программах обучения в течение последних 12 месяцев [7].

Анализ резолюции Совета европейского сотрудничества в области образования и профессиональной подготовки показывает, что к концу следующего десятилетия Европейский союз планирует переход к «экономике знаний», для чего необходимы перестройка всей системы образования и масштабная переподготовка кадров.

На постсоветском пространстве также активно включились в реформирование систем образования. Достаточно сказать, что в Российской Федерации принят указ № 204, в котором поставлена цель вхождения Российской Федерации до 2024 г. в десятку ведущих стран мира по повышению качества общего образования [8]. После подписания данного указа началось активное реформирование системы образования, и вот уже более 5 лет активно разрабатывается и ведется обсуждение внедрения системы школьного обучения на основе компетентностного подхода. Данный подход, безусловно, интересен с научной точки зрения, особенно определение универсальных компетентностей, однако стоит отметить, что до сих пор нет единой модели образования на основе компетентностного подхода. К.А. Баранникова, И.М. Реморенко, М.С. Добрякова, И.Д. Фрумин, Н.Зиил, Д. Мосс и многие другие ученые указывают, что нет и единой общепризнанной трактовки, и разграничения грамотности, новой грамотности, функциональной грамотности и компетентности [6]. Более того, до сих пор существует терминологическая путаница в основных понятиях данного подхода.

На Украине после принятия в 2001 г. «Национальной доктрины развития образования в XXI веке» также идет активное реформирование всей образовательной системы на основе развития непрерывного образования и достижения высоких социальных стандартов и престижа работников образования. В 2015 г. вышел «Проект. Концепция развития образования Украины на период 2015–2025 годов», в котором устанавливаются цели по реформированию украинского образования на основе Болонского процесса и интеграции в европейское образовательное пространство [9].

Республика Казахстан с 2005 г. активно модернизирует свою систему образования, а в 2012 г. утвердила Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012–2016 годы [10].

Республика Беларусь относится к странам, которые не только признают необходимость реформирования образования, но и предпринимают реальные шаги в данном направлении. В январе 2021 г. была утверждена

Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 гг., и одним из ключевых направлений которой становится формирование функциональной грамотности и готовности выпускников к профессиональному самоопределению. А уже в конце 2021 г. в Республике Беларусь была принята Концепция развития образования до 2030 года, в рамках которой разрабатывается отраслевая научно-техническая программа «Функциональная грамотность», цель которой – создание научно-методического обеспечения процесса формирования функциональной грамотности в учреждениях дошкольного, общего среднего, специального, высшего (педагогических специальностей) и дополнительного образования педагогических работников [11].

Функциональная грамотность на данный момент внесена многими системами образования в свои образовательные программы в качестве основной инновации.

Дополняя определение ЮНЕСКО, С.А. Тангян рассматривает функциональную грамотность как «повышаемый по мере развития общества уровень знаний и умений, в частности, умения читать и писать, необходимый для полноценного и эффективного участия в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития» [12, с. 8].

П.И. Фролова расширяет понятие грамотности до «функциональной грамотности как основы развития компетентности» [13].

Л.О. Рослова, К.А. Краснянская, Е.С. Квитко, описывая математическую грамотность, указывают, что организаторы исследования PISA (международная программа, оценивающая функциональную грамотность школьников) приравнивают грамотность к функциональной грамотности [14].

По мнению Р.Н. Бунеева, «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [15, с. 35].

А. Борщевская высказывает оригинальную идею в понимании функциональной грамотности, которую она видит в способности человека к формированию навыка функционирования в условиях неопределенности [16].

У различных авторов нет единого понимания функциональной грамотности, однако, все сходятся во мнении, что функциональная грамотность проявляется в деятельности и включает в себя знания, умения и навыки.

Таким образом, учитывая тенденцию к расширению понимания грамотности, можно фиксировать не только усложнение традиционного понимания грамотности, а по сути, переход ко множеству ее видов и изменению понимания грамотности как чисто когнитивного явления, к восприятию грамотности как способности применять знания в действии, на практике в различных сферах жизни и изменяющихся контекстах, т.е. к функциональной грамотности.

С момента возникновения данного термина и до настоящего времени критериально не обоснован и не прописан минимальный уровень функциональной грамотности, что, с точки зрения С.А. Тангяна, М. Добряковой, Н. Зиил, Д. Мосс, К. Баранникова, И. Реморенко, И. Фрумина, является одной из причин снижения качества образования, а значит, не способствует повышению конкурентоспособности отечественного образования, вследствие чего возможно отставание в гонке темпов экономического роста.

В постоянно растущем многообразии определений элементарной грамотности, функциональной грамотности и подвидов предметной грамотности со всей очевидностью возникает проблема конкретизации данных понятий.

Нами была предпринята попытка дать определение функциональной грамотности и построить ее модель метапредметного уровня с позиции системоделятельного подхода.

Функциональная грамотность – это способность человека осуществлять практикоориентированную интеллектуально-двигательную деятельность, направленную на целесообразное преобразование предметной области, в которой действует человек. Она предполагает владение базовым уровнем метапредметных и предметных знаний, интеллектуальных и двигательных умений и навыков, а также физической подготовленности, позволяющих адекватно воспринимать, анализировать и интерпретировать сигналы предметных областей, проектировать и осуществлять деятельность по их целесообразному преобразованию.

Таким образом, современный функционально грамотный специалист – это человек, владеющий минимально необходимым уровнем метапредметных и предметных знаний, интеллектуальных и двигательных умений и навыков, обладающий достаточным уровнем физической подготовленности в интеллектуальной и двигательной деятельности, способный эффективно осуществлять интеллектуально-двигательную деятельность в своей предметной области.

Соответственно данному определению, модель функциональной грамотности может быть представлена как система, состоящая из элементов: знания, умения и навыка, физическая подготовленность, объединенных интеллектуально-двигательной деятельностью (рисунок).

Опишем работу модели функциональной грамотности. Погружаясь в некую предметную область с целью ее преобразования, человек, владеющий функциональной грамотностью, в процессе своей интеллектуальной деятельности с помощью имеющихся у него знаний предметного и метапредметного характера, интеллектуальных умений и навыков, а также обладающий достаточной физической подготовленностью в интеллектуальной деятельности, воспринимает, анализирует и интерпретирует феномены (проявления) данной предметной области,

проектирует программу действий. Затем с помощью двигательных умений и навыков в процессе своей двигательной деятельности при достаточном уровне физической подготовленности он целесообразно преобразовывает объекты и явления физического мира данной предметной области.

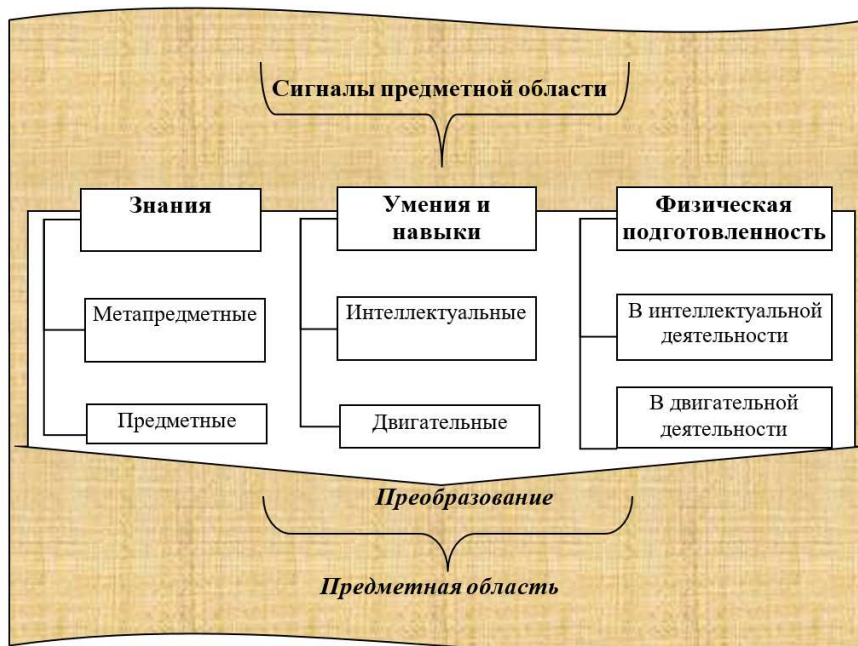


Рисунок. – Модель функциональной грамотности метапредметного уровня

Представленная модель может служить основанием для разработки конкретных моделей функциональной грамотности, наполненных конкретным предметным содержанием в зависимости от вида функциональной грамотности, и позволяет вывести критерии оценивания уровня сформированности функциональной грамотности.

В данной модели знания выполняют когнитивно-проектировочную функцию. Они формируют представления и глубину понимания действительности, позволяют ориентироваться в предметной области, а также дают возможность прогнозировать результат и проектировать модели деятельности, выбирать способы действий. Умения и навыки выполняют деятельно-преобразовательную функцию. Они представляют собой интеллектуально-двигательную деятельность по преобразованию окружающей действительности (предметной области). Например: забить гвоздь, сыграть мелодию на музыкальном инструменте. Физическая подготовленность выполняет ресурсно-энергетическую функцию. Она представляет собой энергетический ресурс как интеллектуальной, так и двигательной деятельности. Буквально – это запас сил, которые можно потратить на осуществление интеллектуально-двигательной деятельности.

Модель функциональной грамотности носит метапредметный характер и может конкретизироваться в любой предметной области. Она отражает синергетическое единство умственного и физического, мыслительного и двигательного компонентов в едином цикле деятельности [17].

Подводя итог, можно сказать, что в современных условиях уровня элементарной грамотности уже недостаточно, а функционально грамотный человек современного общества – это специалист, владеющий суммой основных видов функциональной грамотности во многих предметных областях.

Заключение. Человеческое общество стоит на пороге четвертой промышленной революции, что предъявляет новые требования к системам образования, формируя запрос на «нового», функционально грамотного человека. И современные системы образования вплотную подошли к кардинальной перестройке своей деятельности.

В мировой экономической гонке наблюдается соревнование образовательных систем с целью скорейшего перехода к «экономике знаний». Налицо признание всеми развитыми странами мира утверждения, что основой экономического роста в современных условиях является не только наука, но и образование.

Термин «грамотность» видоизменяется, усложняется и «эволюционирует», что приближает его к понятию «функциональная грамотность».

Функциональная грамотность выступает как важный, своего рода классический образовательный ориентир, в то же время находящийся в постоянной «точке роста». Под функциональной грамотностью мы понимаем способность человека осуществлять практикоориентированную интеллектуально-двигательную деятельность, направленную на целесообразное преобразование предметной области, в которой действует человек. Она предполагает владение базовым уровнем метапредметных и предметных знаний, интеллектуальных и двигательных умений и навыков, а также физической подготовленности, позволяющих адекватно воспринимать, анализировать и интерпретировать сигналы предметных областей, проектировать и осуществлять деятельность по их целесообразному преобразованию.

Авторская метапредметного уровня модель функциональной грамотности может быть представлена как система, состоящая из элементов: знания, умения и навыки, физическая подготовленность, объединенных интеллектуально-двигательной деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. The Megatrends Hub [Electronic resource]. – Mode of access: https://knowledge4policy.ec.europa.eu/foresight/tool/megatrends-hub_en. – Date of access: 22.03.2022.
2. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.Г. Панова. – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – 1160 с.
3. Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics [Electronic resource]. – Mode of access: <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/revised-recommendation-concerning-international-standardization-educational>. – Date of access: 19.04.2022.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой; АН СССР, Ин-т рус. яз. – 23-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1991. – 915 с.
5. Колесникова, И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия [Электронный ресурс] / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-gramotnost-i-novaya-negramotnost-dvadsat-pervogo-stoletiya>. – Дата доступа: 19.04.2022.
6. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова [и др.]. – М. : Высш. шк. экономики, 2020. – 472 с.
7. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) [Electronic resource]. – 2021. – Mode of access: CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)). – Date of access: 24.03.2022.
8. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс] : Указ Президента Рос. Федерации, 7 мая 2018 г., № 204. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425>. – Дата доступа: 30.05.22.
9. Проект. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://tpru.edu.ua/EKTS/proekt_koncept.pdf. – Дата доступа: 05.05.2022.
10. Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012–2016 годы [Электронный ресурс] : утв. постановлением Правительства Респ. Казахстан от 25 июня 2012 г. № 832. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200000832/>. — Дата доступа: 30.10.2022.
11. Русецкий, В.Ф. Формирование функциональной грамотности как научная и образовательная проблема (окончание. Начало в № 9, 10, 2020 г.) / В.Ф. Русецкий, О.В. Зеленко // Вестн. образования. – 2020. – № 11. – С. 5–13.
12. Танган, С.А. «Новая» неграмотность в развитых странах / С.А. Танган // Совет. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 3–17.
13. Фролова, П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитар. исслед. – 2016. – № 1 (23). – С. 179–185.
14. Рослова, Л.О. Концептуальные основы формирования и оценки математической грамотности [Электронный ресурс] / Л.О. Рослова, К.А. Краснянская, Е.С. Квитко // Отечество и зарубеж. педагогика. – 2019. – № 4 (61). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-formirovaniya-i-otsenki-matematicheskoy-gramotnosti>. – Дата доступа: 20.03.2022.
15. Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс : РАО, 2003. – 368 с.
16. Борщевская, А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования [Электронный ресурс] / А. Борщевская // Наука и школа. – 2021. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-v-kontekste-sovremennogo-etapa-razvitiya-obrazovaniya>. – Дата доступа: 31.05.2022.
17. Старченко, В.Н. Интеллектуально-двигательное упражнение как средство физического воспитания / В.Н. Старченко // Пед. наука и образование. – 2021. – № 3. – С. 69–78.

Поступила 08.08.2022

FUNCTIONAL LITERACY AS A GUIDELINE FOR REFORMING EDUCATION SYSTEMS

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

The article provides a brief analysis of ways to reform the education systems of the CIS countries and the European Union in the direction of the formation of functional literacy of the population. It is established that functional literacy acts as a trend and guideline for reforming education systems. The concepts of the terms literacy and functional literacy available in the scientific literature are analyzed. From the position of the system-activity approach, the author's definition of functional literacy is given and its model of the meta-subject level is presented. The model reflects the synergetic unity of mental and physical, mental activity and motor components in a single cycle of activity, where knowledge performs cognitive design, activity-transformative skills, and physical fitness resource-energy function

Keywords: *literacy, functional literacy, competence, model, activity, physical fitness, intellectual and motor activity.*

УДК 37.034

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ,
ОСВАИВАЮЩИХ АНГЛОЯЗЫЧНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ ДИСТАНЦИОННО***канд. пед. наук, доц. Е.В. ЧЕКИНА**(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)*

Раскрыты основные этапы организации производственной практики при дистанционной подготовке магистрантов в рамках англоязычной образовательной программы по профилизации «Образовательный менеджмент»: организационно-адаптационный, конструктивно-деятельностный, итоговый. Разработка содержания и организация практики выстроены с учетом следующих основных научных подходов: синергетического, компетентностного, контекстного, волнового. Задания для практикантов, подробно охарактеризованные в статье, позволяют продуктивно решить поставленные образовательные задачи в условиях дистанционного обучения, увязать содержание практики с проблематикой выполняемых магистрантами диссертационных исследований, усовершенствовать владение обучающимися английским (неродным) языком, в т.ч. профессиональной и академической лексикой в ее практическом приложении. Приводятся данные, полученные по итогам контент-анализа аналитических отчетов магистрантов-практикантов по самооценке выполненной работы, свидетельствующие, что задания практики в содержательном плане в целом расцениваются ими как расширяющие и обогащающие их индивидуальный профессиональный опыт, обладающие потенциалом развития исследовательской деятельности, а также имеющие стимулирующий эффект для совершенствования их англоязычной компетентности.

Ключевые слова: *высшее образование, магистратура, образовательный менеджмент, производственная практика, англоязычная образовательная программа.*

Введение. В соответствии с Концепцией развития экспорта образовательных услуг (продвижение бренда «Образование в Беларуси») на 2022–2025 гг. в контексте развития и диверсификации географии сотрудничества Республики Беларусь с другими странами важным направлением государственной политики является привлечение иностранных студентов в отечественные учреждения высшего образования (УВО) для получения высшего образования первой и второй ступени [1].

С учетом стратегически значимых регионов позиционирования системы образования Республики Беларусь на международном рынке образовательных услуг существенное количество иностранных граждан в белорусских УВО отдают предпочтение обучению на английском языке, выбирая англоязычные образовательные программы.

Неблагоприятная эпидемиологическая обстановка последних лет и ограничение транспортного сообщения со многими регионами мира сделали актуальной дистанционную форму подготовки обучающихся из числа иностранных граждан на первой и второй ступенях высшего образования.

Основная часть. В Гродненском государственном университете имени Янки Купалы особой популярностью среди иностранных обучающихся стала пользоваться англоязычная образовательная программа второй ступени высшего образования по специальности 1-08 80 02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» с профилизацией «Образовательный менеджмент». Так, в 2020–2021 гг. количество иностранных магистрантов, зачисленных на данную специальность, составляло 100 чел., все из которых – граждане Китайской Народной Республики. Обучение осуществлялось в дистанционной форме. И если с организацией занятий и научно-исследовательской работы в таком формате решения были очевидны, то вопрос в отношении реализации производственной практики требовал более выверенных подходов. Вопросы, которые заслуживали особого внимания в данном контексте, состояли в следующем:

1) не вполне свободное владение английским (неродным) языком у большей части обучающихся, в т.ч. академической лексикой;

2) «географическая рассредоточенность» обучающихся, осваивающих магистерскую образовательную программу дистанционно из самых различных населенных пунктов Китая;

3) широкое разнообразие освоенных обучающимися специальностей, полученных на предыдущей ступени высшего образования квалификаций и профессионального опыта;

4) обусловленное спецификой дистанционного обучения отсутствие объективной возможности прямого наблюдения за деятельностью практиканта и оперативной ее коррекции со стороны руководителя практики;

5) целесообразность увязки содержания практики с проблематикой выполняемых диссертационных исследований магистрантов.

Принимая во внимание ряд потенциальных сложностей, продиктованных перечисленными обстоятельствами, разработка содержания и организация практики магистрантов были выстроены с учетом следующих основных научных подходов: синергетического, компетентностного, контекстного, волнового.

Синергетический подход дает возможность учесть изменчивость и способы самоорганизации субъектов образования; выдвигать и осмысливать представление о неустойчивости образовательного процесса, ориентирующее на малое «резонансное», стимулирующее воздействие; подвергать анализу сложнейшие взаимосвязи двух сопряженных процессов: образования и самообразования [2, с. 192]. Идеи синергетики применимы к педагогическому процессу формирования профессионального опыта у обучающихся в аспекте управления им, поскольку, как известно, сложноорганизованным системам невозможно навязать пути их развития. Задача состоит в том, чтобы понять, каким образом содействовать их собственным тенденциям развития. Не всякая открытая система самоорганизуется, создает новую структуру: для этого необходимы определенные условия. В этом плане «методы реализации синергетического подхода должны основываться на процессе самоуправления, когда воздействие преподавателя резонирует с выбором студентов варианта развития его учебной деятельности» [3].

В контексте проблематики нашей работы представляется интересной трактовка компетентностного подхода О.Е. Лебедевым, в соответствии с которой он представлен как «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [4, с. 3]. По его мнению, «данные принципы определены следующими положениями:

- 1) смысл образования состоит в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать разнообразные проблемы на основе использования социального опыта, в т.ч. и собственного опыта;
- 2) содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения мировоззренческих, познавательных, политических, нравственных и других проблем;
- 3) реализация образования подразумевает обеспечение условий для приобретения обучающимися опыта самостоятельных открытий в его содержательном поле» [4, с. 3–4].

Итогом применения компетентностного подхода в образовании, соответственно, становится результат последнего, выражающийся не объемом освоенной обучающимися информации, а способностью обучающегося к самостоятельным эффективным действиям в поле соответствующей профессии на основе применения полученного при освоении образовательной программы личностного опыта.

В качестве научно-методической основы реализации задач, связанных с осуществлением положений компетентностного подхода, выступает контекстный подход, который базируется на положениях теории контекстного обучения, разрабатываемой А.А. Вербицким и его последователями (Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, М.Д. Ильязова, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова, В.Ф. Тенищева и др.). По А.В. Вербицкому, «контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста» [5, с. 35].

Волновой подход учитывает положения волновой концепции (Н.А. Кузнецова, В.А. Ясвин и др.), согласно которым образовательный процесс исследуется с учетом его волновой природы, порождающей активную среду, где «каждый субъект является постоянно действующим источником волн разных характеристик, в зависимости от своего внутреннего состояния и внешних условий» [6, с. 35], а его результативность объясняется продуцируемыми этим волновым процессом эффектами резонанса в его положительном или отрицательном значении.

Производственная практика организуется в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта специальности 1-08 80 02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» и реализуется в течение 4-х недель. Целью производственной практики магистрантов-иностранцев, осваивающих профилизацию «Образовательный менеджмент», является формирование у них компетентности в организационно-управленческой, экспертной, научно-исследовательской, инновационно-педагогической, учебно-методической деятельности. В соответствии с этим задачами практики выступает ознакомление магистрантов с механизмами управления образовательной системой на различных уровнях, формирование у них умений осуществлять инновационные процессы в методической работе в учреждениях образования, и умений, связанных с изучением, обобщением и использованием инновационного педагогического опыта, а также формирование опыта разрешения управленческих ситуаций.

Практика осуществляется в три основных этапа (организационно-адаптационный, конструктивно-деятельностный, итоговый), содержание которых представлено в таблице 1.

Каждому практиканту во время практики предлагалось выполнить 10 заданий разной степени сложности (на английском языке). Охарактеризуем некоторые из них.

Разумеется, начиналась работа с составления обучающимся собственного индивидуального плана прохождения практики на основе ее программы. Целью этого задания было совершенствование у магистрантов умений тайм-менеджмента, поскольку в контексте разноплановости назначенных заданий важно было суметь рассчитать время для выполнения, в т.ч. заданий на сбор и обработку эмпирических данных, разработку инновационного предложения для конкретного учреждения образования, специфику деятельности которого также следовало вначале проанализировать и т.д.

Таблица 1. – Содержание этапов производственной практики магистрантов

Этапы	Содержание деятельности практиканта
Организационно-адаптационный (первая неделя)	Проектирование собственной деятельности магистранта на период практики. Теоретический анализ литературы. Подготовка материалов для выполнения заданий на последующих этапах практики. Анализ управленческого компонента функционирования учреждения высшего образования
Конструктивно-деятельностный (вторая–четвертая недели)	Аналитическая, исследовательская, консультативная работа с кадрами в учреждении образования. Проектирование управленческих, методических мероприятий. Проектирование фрагментов учебных занятий для учреждения высшего образования
Итоговый (неделя после окончания периода практики)	Самоанализ выполненной работы. Подготовка отчетной документации. Предоставление отчетных документов на проверку руководителю практики. Зачет

Для того чтобы практиканты понимали и могли сравнить проблематику реальной образовательной практики и научных исследований, осуществляемых в области их профилизации, в качестве одного из заданий им было предложено подобрать и проанализировать 2–3 статьи из англоязычных научных журналов по вопросам управления учреждением образования. По результатам анализа было необходимо заполнить таблицу, в которой фиксировались поставленные в статье проблемы и предлагаемые автором решения. Данное задание предполагало возможность углубленной работы со статьями именно по тематике диссертационного исследования магистранта и было направлено на формирование так называемого «проблемного видения» у обучающихся, а также совершенствование понимания логики построения научных статей, их структурирования, особенностей формулирования научных проблем и их аргументации.

В числе заданий магистрантам также предлагалось изучить сайты нескольких известных университетов мира (Оксфордский университет, Кембриджский университет, Гарвардский университет, университет Торонто, университет Монреаля и др.) с целью анализа структуры этих университетов и механизмов управления, а результаты работы зафиксировать в виде схемы или таблицы (предпочтительно в сравнительном плане). Такого типа задание позволяло обучающимся не только ознакомиться с особенностями данных учреждений образования, сравнить их с их отечественными университетами, но и осознанно, в прикладном формате, усвоить необходимую специальную лексику английского языка для обозначения многочисленных элементов образовательной реальности.

Очень редко, когда производственная практика на образовательных программах педагогических специальностей обходится без наблюдения и анализа занятий, проводимых в учреждении-базе практики для обучающихся. Учитывая, что данные группы магистрантов обучались в дистанционном режиме и на английском языке, предоставить в данном случае такую прямую возможность на базе ГрГУ им. Янки Купалы было затруднительно. Убедительной альтернативой оказалось задание, в котором магистрантам предлагалось посмотреть 3–4 видеозаписи лекционных занятий профессоров ведущих университетов мира (на английском языке) и сделать анализ каждого занятия по следующим основным позициям: структура и логика изложения материала лектором, доступность разъяснения основных понятий, доказательность и аргументированность, приемы установления обратной связи, механизм подведения итогов лекции, использование вспомогательных средств и оборудования. Практикантам были предложены примеры видеозаписей, в числе которых следующие: лекция по философии «Justice: What's the right thing to do?», читаемая профессором Michael Sandel, Гарвардский университет; лекция по философии «What is a good argument? Validity and truth» (д-р Marianne Talbot, Оксфордский университет); лекция по когнитивной психологии «Perceiving faces» (д-р Tom Foulsham, Университет Эссекса); лекция по политологии «Introduction to power and politics in today's world» (проф. Ian Shapiro, Йельский университет).

Магистрантам было предложено разработать собственный план-конспект занятия для студентов университета по любой учебной дисциплине (на выбор магистранта в соответствии с его специализацией по бакалавриату, квалификацией и опытом профессиональной деятельности) с учетом проведенного ими анализа видеозаписей лекционных занятий по следующей схеме: тема занятия, оборудование, учебные задачи, содержание занятия (технологическая карта).

Следующее задание было одним из наиболее трудоемких, поскольку предполагало проведение эмпирического исследования, обработку и интерпретацию данных. Магистрантам предлагалось провести анкетный опрос педагогических работников в учреждении образования по их собственному выбору с использованием любой из следующих методик: «Кадровый опросник» Е.А. Могилевкина (английский перевод), OCDQ-RS («The organizational climate description») Wayne K. Ноу, или же любой иной методики подобной направленности, связанной с проблемой их магистерского исследования. Далее следовало интерпретировать полученные результаты, сделать значимые для выбранного учреждения образования общие выводы, сформулировать рекомендации. Целью данного задания было как овладение магистрантами умением осуществлять такого рода эмпирические исследования, так и предоставление возможности реализовать в период практики программу своего собственного диссертационного исследования.

Программа практики включала также задание по изучению и описанию особенностей реализации системы дистанционного обучения в учреждениях высшего образования Китая (не менее 2-х университетов). Сведения

о таких особенностях практиканты должны были получить, как исследуя Интернет-ресурсы выбранных университетов, так и наводя справки иными доступными им способами, после чего информация, полученная на их родном языке, соответственно, должна быть переведена на язык обучения – английский; при этом внимание должно уделяться также точности используемой лексики английского языка для обозначения всех элементов описываемой реальности. Результаты предлагалось оформить в виде таблицы 2.

Таблица 2. – Анализ особенностей реализации дистанционного обучения в УВО Китая

Название университета	Специальности, предлагающие дистанционное обучение	Средства, методы, формы реализации дистанционного обучения	Особенности деятельности преподавателей	Особенности деятельности студентов

Учитывая профилизацию подготовки магистрантов как будущих специалистов в области управления образованием, программа практики подразумевала также задание по разработке плана-конспекта организационно-методического мероприятия с кадровым составом учреждения образования (по выбору практиканта), направленного на стимулирование самообразования и профессионального саморазвития сотрудников. В данном задании реализовывалась субъект-субъектная модель взаимодействия практикантов за счет использования метода взаимного рецензирования, который предполагал письменный анализ работы каждого магистранта другим его однокурсником на промежуточном этапе выполнения задания, до того момента, как оно будет представлено на итоговую проверку руководителю практики [7]. Взаимное рецензирование не только апеллирует к умению магистранта решать многоуровневые проблемы: от простого выявления несоответствия до предоставления конструктивного предложения по его устранению, от лояльности к объективности и т.п., что формирует системное и критическое мышление, но также совершенствует способность обучающегося к иноязычной письменной речи.

Еще одним достаточно трудоемким заданием была разработка проекта управленческой инновации (любого уровня) для конкретного (по выбору магистранта) учреждения образования. Паспорт проекта может быть оформлен в виде таблицы 3.

Таблица 3. – Паспорт проекта управленческой инновации для учреждения образования

1. Наименование проекта	
2. Краткое обоснование актуальности и инновационности проекта	
3. Срок реализации проекта	
4. Задачи, на решение которых направлен проект	
5. Ресурсное обеспечение проекта: – кадровое; – нормативно-правовое; – финансовое (источники и объемы финансирования)	
6. Дорожная карта проекта (алгоритм реализации проекта)	

Студенты во время практики вели дневник в формате MicrosoftWord, в котором отражали информацию, необходимую для выполнения заданий, предусмотренных программой практики. Материалы дневника использовались магистрантами при составлении аналитического отчета о выполненной во время практики работе. Аналитический отчет по самооценке выполненной магистрантом работы в период практики включал перечисление видов работ, проведенных магистрантом в период практики, самооценку этой работы (трудности, соответствие ожиданиям, успехи, связь с выполнением диссертационного исследования), а также возможные предложения по совершенствованию организации и содержания практики (при необходимости). Дневник и отчет явились объектами контроля при оценивании результатов практики.

По итогам проведенного контент-анализа аналитических отчетов магистрантов по самооценке выполненной работы выяснилось, что задания практики в содержательном плане в целом расцениваются ими как расширяющие и обогащающие их индивидуальный профессиональный опыт, обладающие потенциалом развития исследовательской деятельности, а также имеющие стимулирующий эффект для совершенствования их англоязычной компетентности. Так, 76% магистрантов отметили, что в ходе выполнения заданий обнаружили и смогли проанализировать ранее выпадавшие из их внимания аспекты образовательной реальности (в основном касающиеся управленческой, кадровой работы в учреждениях образования); 92% обучающихся высказались в пользу того, что выполнение предложенных заданий позволило им интенсифицировать работу над собственными магистерскими диссертациями (как эмпирической, так и теоретической частью), 24% сообщили, что в ходе работы в период практики определили новые научные проблемы, требующие исследования (в т.ч. их собственного на последующей ступени образования); 89% магистрантов отметили, что включенность в выполнение заданий практики позволила им значительно обогатить владение профессиональной и академической лексикой английского языка, связанной с актуальными мировыми образовательными практиками.

Заключение. Таким образом, конструирование содержания производственной практики для магистрантов-иностранцев, осваивающих англоязычную образовательную программу, на основе синергетического, компетентностного, контекстного, волнового подходов позволило исчерпывающе решить задачи практики даже в условиях дистанционного обучения, увязать содержание заданий с проблематикой выполняемых диссертационных исследований магистрантов, усовершенствовать владение обучающимися английским (неродным) языком, в особенности профессиональной и академической лексикой в ее практическом приложении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития экспорта образовательных услуг (продвижение бренда «Образование в Беларуси») на 2022–2025 гг. [Электронный ресурс] : утв. 25.01.2022. № 28. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/upravlenie-mezhdunarodnogo-sotrudnichestva/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F+%D0%9F%D0%BB%D0%B0%D0%BD%202022-2025.pdf>. – Дата доступа: 20.07.2022.
2. Швецова, В.А. Синергетический подход к обучению студентов в системе высшего профессионального образования / В.А. Швецова, Е.П. Пчелкина // Ист. и социал.-образоват. мысль. – 2017. – № 3. – Ч. 1. – С. 192–196.
3. Тарасов, Н.А. Использование синергетического подхода при подготовке специалистов в области информационных технологий в вузе [Электронный ресурс] / Н.А. Тарасов // Соврем. проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26835>. – Дата доступа: 30.07.2022.
4. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школ. технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
5. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высш. образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
6. Кузнецова, Н.А. Волновая концепция воспитания / Н.А. Кузнецова. – Екатеринбург : Ажур, 2012. – 191 с.
7. Nulty, D.D. Peer and self-assessment in the first year of university / D.D. Nulty // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2010. – 36 (5). – P. 493-507.

Поступила 27.09.2022

ORGANIZATION OF PRACTICAL TRAINING FOR FOREIGN POSTGRADUATES DOING AN ENGLISH-LANGUAGE MASTER'S PROGRAMME REMOTELY

A. CHEKINA

(Yanka Kupala State University of Grodno)

The article reveals the main stages of organizing the practical training for foreign postgraduates doing the English-language educational programme in educational management remotely: organizational-adaptative, constructive-active, and final ones. The development of the content and organization of the practical training is built in accordance with the following main scientific approaches: the synergistic, competent, contextual, and wave ones. The assignments for the master's students, described in detail in the article, make it possible to productively solve assigned educational objectives under the conditions of distance learning, link the content of the practical training with the research problems of dissertation studies performed by the master's students, improve the ability of the students to learn English as the second language, including its professional and academic vocabulary in its practical application. The article provides the data obtained with the content analysis method from students' analytical reports on self-assessment of their work performed, which indicate that the assignments of the practical training in terms of their applicability are generally regarded by the students as expanding and enriching their individual professional experiences, having the potential to develop research activities, as well as having a stimulating effect on improving their English-speaking competencies.

Keywords: higher education, master's degree, educational management, practical training, English-language educational programme.

УДК 378.147:75

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДИЗАЙН» ОБЪЕМНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

О.Д. КУЗЯКОВА

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

Анкетирование, являющиеся одним из эмпирических методов исследования, позволяющих оперативно снять информацию по интересующему вопросу с большого количества респондентов, проводилось в рамках диссертационного исследования, цель которого – определение факторов формирования у студентов-дизайнеров объемно-пространственных представлений посредством рисунка. Представлены результаты анкетирования и проведен анализ полученных данных, выявляющий степень осознанного выполнения студентами различных этапов рисунка; владение различными техническими приемами, применяющимися при выполнении рисунка; также уровня формирования у них объемно-пространственных представлений в процессе обучения рисунку. Данный опрос признан соответствующим объективным показателям по предмету преподавателями Полоцкого государственного университета, обучающими рисунку студентов специальности «Дизайн». По результатам разработан ряд методических рекомендаций, способствующих улучшению процесса формирования объемно-пространственных представлений у студентов-дизайнеров.

Ключевые слова: анкетирование, компоновка, визуирование, линейная перспектива, линейно-конструктивный рисунок, объемно-пространственные представления.

Введение. Способность адекватно воспринимать, отражать и преобразовывать окружающую действительность служит залогом не только полноценного развития личности, но и способствует профессиональному становлению будущего специалиста. Развитие объемно-пространственного представления у студентов специальности «Дизайн» является одним из важнейших факторов формирования у них творческого и проектного мышления, особенность которых заключается в возможности легко оперировать различными воображаемыми образными, объемно-пространственными моделями.

Исследованию вопросов формирования и развития пространственных представлений посвящены работы И.С. Якиманской, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Г. Маклакова, А.В. Сеченов и многих других психологов, нейропсихологов и педагогов. В своих публикациях они отмечают, что пространственные представления связаны с функцией мозга по переработке различной информации – зрительной, слуховой и тактильной, с помощью которой осуществляется восприятие и стимуляция познавательной деятельности, распознавание объектов, анализ и генерирование новых образов по представлению и воображению. Несмотря на многочисленные исследования, низкий уровень развития объемно-пространственных представлений и сегодня остается одной из проблем подготовки специалистов художественного, архитектурного и дизайнерского направлений [1–4].

Основная часть. Выбор респондентов в рамках исследования был обусловлен необходимостью изучить тенденции формирования объемно-пространственных представлений у студентов 1-го и старших курсов [5–7].

Приведенный в статье анализ статистических данных является результатом обработки анкетного опроса, который направлен на выявление степени осознания студентами различных этапов выполнения рисунка и уровня формирования у них объемно-пространственных представлений в процессе обучения. Студентам были предложены три группы вопросов, оценивающих:

- 1) понимание студентами содержания всех этапов выполнения рисунка;
- 2) владение техническими приемами, применяющимися при выполнении рисунка;
- 3) способность студентов к объемно-пространственному представлению при выполнении рисунка.

Порядок вопросов в анкетной таблице соответствует последовательности выполнения рисунка в академической системе обучения. Предлагалось три варианта ответа. Кроме того, студенты могли по желанию дать развернутый ответ. Однако данной возможностью воспользовались не все (таблица).

Таблица. – Анализ статистических данных по результатам обработки анкетного опроса

Этапы выполнения рисунка	Сложно дается		Легко дается		Затрудняюсь ответить	
	1 курс	4–5 курсы	1 курс	4–5 курсы	1 курс	4–5 курсы
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
1. Компоновка изображения на формате	16,7%	16,7%	75%	72,2%	8,3%	11,1%
2. Компоновка нескольких различных по форме и размеру объектов, взаимодействующих между собой, загромождающих друг друга (например, натюрморт из геометрических тел, натюрморт из предметов быта, табуреты и т.д.)	25%	27,7%	66,7%	66,7%	8,3%	5,6%

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7
3. Визирование при помощи карандаша, помогающее нахождению: пропорций одного объекта, пропорциональных соотношений нескольких объектов в постановке	16,7%	11,1%	83,3%	88,9%	–	–
4. Размещение объектов на горизонтальной плоскости при их изображении (например, при рисовании натюрморта все предметы рисовать с основаниями, стоящими на горизонтальной плоскости)	41,7%	11,1%	58,3%	83,3%	–	5,6%
5. Какие объекты сложнее построить, а какие – легче: призматические	33,3%	33,3%	50%	55,6%	16,7%	11,1%
тела вращения	50%	55,6%	33,3%	33,3%		
6. Умение пользоваться линейной перспективой. Фиксация положения линии горизонта на формате и правильное определение куда наклоняются (идут) горизонтальные прямые относительно линии горизонта. Умение самостоятельно определять ошибки в линейной перспективе на своей работе	41,7%	27,8%	50%	61,1%	8,3%	11,1%
7. Использование воображаемых вертикальных и горизонтальных линий для определения степени наклона различных элементов объекта (эти линии фиксируются карандашом на фоне постановки)	16,7%	5,6%	75%	94,4%	8,3%	–
8. Представление и изображение в линейно-конструктивном рисунке невидимых глазу частей объекта (например, в натюрморте, когда одни объекты заслоняют другие)	33,3%	16,7%	66,7%	77,7%	–	5,6%
9. Проведение воображаемых линий построения (например, оси симметрии; оси тел вращения; горизонтальные линии, проходящие через парные точки)	16,7%	–	83,3%	94,4%	–	5,6%
10. Построение воображаемых объектов (например, прямоугольная призма вокруг шестигранной призмы, табурета, балясины)	58,3%	61,1%	41,7%	33,3%	–	5,6%
11. Техническое проведение прямых линий при выполнении линейно-конструктивного рисунка	58,3%	27,8%	41,7%	66,7%	–	5,5%
12. Соблюдение принципа «от общего к частному, от частного к общему» при тональном выполнении натюрморта	75%	38,9%	25%	55,5%	–	5,6%
13. Светотеневое решение объектов изображения	8,3%	16,7%	50%	66,7%	41,7%	16,6%
14. Индивидуализация (выявление признаков, присущих предмету)	8,3%	16,7%	50%	72,2%	41,7%	11,1%
15. Обобщение, завершение работы	66,7%	27,8%	25%	66,7%	8,3%	5,5%

В результате анализа данных были сделаны следующие выводы.

Вопросы 1 и 2 посвящены начальному этапу выполнения рисунка. Вопрос 1 – компоновка одного объекта на формате является простейшим навыком работы с плоскостью листа, который приобретается до поступления в вуз. Ее признали легкой 75% первокурсников и 72,2% – студентов старших курсов. Компоновка нескольких различных по форме и размеру объектов, взаимодействующих между собой, – более сложный навык, и, согласно ответам на вопрос 2, она не вызывает затруднений у 66,7% первого курса, также 66,7% – у старших курсов. Количество студентов-старшекурсников, тех, у кого данный навык не вызывает затруднений, не вырос по сравнению с первым курсом. Можно предположить, что по мере усложнения заданий на старших курсах (увеличение формата изображения, выполнение натуральных постановок в интерьере) соответственно усложняется и компоновка нескольких объектов при выполнении задания.

Вопросы 3 и 7 выявляют наличие технического навыка у студентов при пользовании подручными средствами (карандашом) в процессе визирования пропорциональных соотношений объектов в постановке при их изображении. Таким образом, согласно ответам на вопрос 3, визирование пропорций в начале работы не вызывает затруднений соответственно у 83,3% – первый курс и 88,9% – старшие курсы. На вопрос 7 по поводу использования отвесов и горизонталей – соответственно 75% и 94,4%. Опрос показал понимание студентами необходимости отслеживания и пропорциональных, и пространственных связей при рисовании постановки. Однако, как показывает практика, при использовании студентами данных приемов фиксации характерных особенностей постановки преподаватель должен следить за их правильным выполнением – держать карандаш на вытянутой руке, расположив его перпендикулярно направлению взгляда.

Вопросы 4–10 выявляют самооценку студентов относительно их собственной способности мыслить объемно-пространственными представлениями. Ответы на данные вопросы отражают способность студентов представить и изобразить, рисуя с натуры, те части объектов учебной постановки, которые им не видны, а также

представить и изобразить воображаемые линии построения и несуществующие вспомогательные объекты в процессе выполнения линейно-конструктивного рисунка.

По результатам ответов на вопрос 5 стало понятно, что наибольшие затруднения у студентов всех курсов вызывает построение объектов, в структурный состав которых входят тела вращения, при изображении которых необходимо выстраивать окружности, полуокружности в соответствующем перспективном сокращении. Для студентов задача с изображением тел вращения значительно усложняется в том случае, когда объект (кольцо, колесо, балясина, капители и линии их построения, прялка, элементы интерьера) в пространстве не занимает горизонтальное положение, а наклонен, повернут, расположен в непривычном для зрителя ракурсе. Построение призматических объектов в перспективе на две и три точки схода, по отзывам студентов, не вызвало затруднений у 50% – первый курс и 55,6% – старшие курсы (рисунки 1, 2). Следовательно, если правила линейной перспективы воспринимаются сознанием студентов, то задача правильно представить и вписать в эту систему окружность вызывает затруднения у половины опрошенных как на первом, так и на старших курсах. Три четверти затруднившихся ответить отметили, что построение всех геометрических тел для них одинаково сложно.

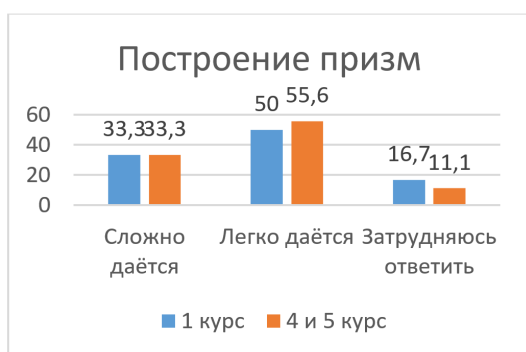


Рисунок 1. – Построение призм

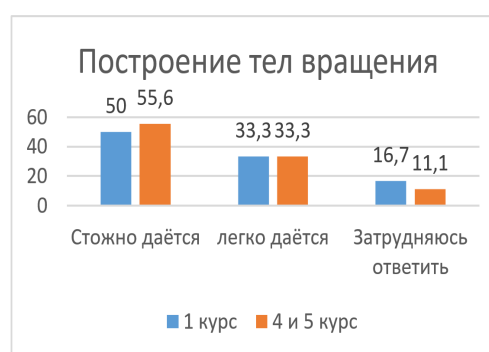


Рисунок 2. – Построение тел вращения

При ответе на вопрос 6 об умении пользоваться линейной перспективой можно отметить увеличение результативности у старшекурсников на 11% (рисунок 3). Но 61,1% – это недостаточное количество студентов старших курсов, осознающих правила линейной перспективы и освоивших их на практике. Выявлено 38,9% студентов старшекурсников, испытывающих затруднения различной степени сложности при выполнении перспективных построений. Данный аспект требует дополнительного изучения, т.к. знание законов линейной перспективы и умение ими пользоваться как в рисунке с натуры, так и по представлению является базовым навыком при обучении рисунку.

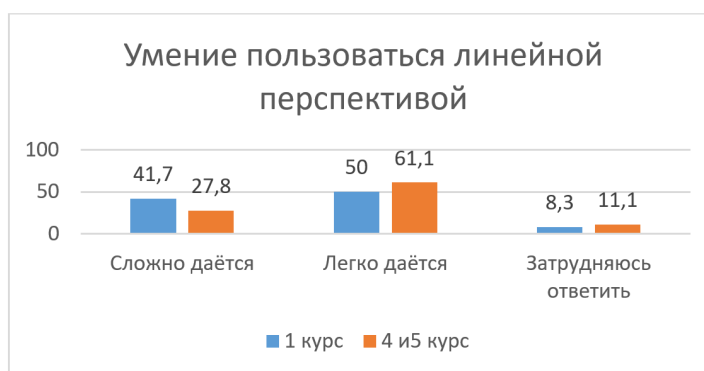


Рисунок 3. – Умение пользоваться перспективой

Ответы на вопросы 4 и 8 студентами 1-го и старших курсов выявили устойчивую тенденцию улучшения результатов названных в вопросах навыков. Умение размещать объекты на горизонтальной плоскости при их изображении (вопрос 4) считают освоенными 58,3% первокурсников и 83,3% студентов старших курсов. Умение изображать в линейно-конструктивном рисунке невидимые глазу части объекта (вопрос 8) соответственно 66,7% и 77,7%. Следовательно, задача, когда необходимо представить невидимые части реально существующего предмета, студентами осваивается по мере обучения, т.к. выполняя рисунок с натуры, они могут увидеть все части изображаемого объекта, изменив точку зрения.

Вопрос 9 о проведении воображаемых линий построения дал результат 83,3% и 94,4%. Высокий результат, предположительно, связан с тем, что навык использования прямых, проходящих через парные точки, отрабатывается еще до поступления в вуз.

Однако ответы на вопрос 10 «Построение воображаемых объектов (например, прямоугольная призма вокруг шестигранной призмы, табурета, балясины, капители)» выявили тенденцию противоположную. У 58,3% студентов 1 курса и 61,1% студентов старших курсов перечисленные умения и навыки вызвали затруднения, и только 41,7% и 33,3% студентов сообщили о отсутствии у них проблем с выполнением предложенных рисунков по представлению (рисунок 4).

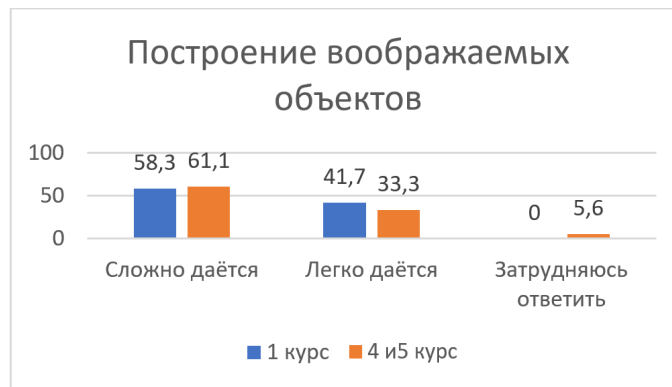


Рисунок 4. – Построение воображаемых объектов

В данном вопросе упоминается этап рисунка с натуры, связанный с необходимостью представить и нарисовать воображаемый объект с заданными параметрами и расположением в пространстве. И поскольку данный объект в указанном месте не существует, то у студентов в сознании отсутствует его зрительный образ, с которым они могут работать. Изображение такого объекта вызывает затруднение – студенты его не представляют. Рисунок обычной призмы несложен, и как ее изобразить в перспективе теоретически, а многие и практически, знают. Но у них соединение рисунка воображаемой призмы с рисунком другого видимого предмета вызывает затруднения. Есть те, кто не понимает, зачем вообще это нужно делать. Зачем на валюты ионической капители надо мысленно надеть призму? Зачем на коринфскую капитель нужно надеть перевернутую пирамиду? Для того чтобы решать вопросы формообразования сложных объектов на рисунке, следует закрепить в сознании студента образы простых объемов. Одного задания «Натюрморт с натуры с геометрическими телами» здесь недостаточно. Особенно для студентов, не получивших начального систематического художественного образования. Показательным является следующий факт: студентов старших курсов, ответивших положительно на вопрос, оказалось меньше в процентном соотношении, чем студентов первого курса. Это единственный полученный при опросе результат с отрицательной динамикой роста. Предположение – методика обучения студентов-дизайнеров рисунку основана в основном на рисунке с натуры. Отдельные задания с использованием рисунка по памяти, по представлению малочисленны, не систематизированы, являются либо дополнительными к основному заданию, либо этапом построения при рисовании объекта с натуры. Следовательно, в данном вопросе студенты старших курсов не имеют преимуществ перед первокурсниками, т.к. не наработали соответствующих навыков, позволяющих справляться с такими заданиями. Как показала практика, студентам-архитекторам подобную задачу выполнить легче в силу соответствующей подготовки при поступлении, поскольку рисунок по представлению для них является содержанием одного из вступительных экзаменов – «Композиции». Таким образом, можно предположить необходимость ввода в учебный процесс на системной основе комплекса заданий по выполнению рисунков по памяти и по представлению уже на начальном этапе с первого семестра.

Согласно ответу на вопрос 11, навык проведения прямых линий от руки при выполнении линейно-конструктивного рисунка освоили 66,7% студентов старших курсов.

Ответы на вопросы 12–15 показывают умение выполнять завершающие этапы работы в тоне над рисунком. Здесь можно отметить положительную тенденцию роста данных навыков.

Ответы на вопросы 13 (о светотеневом решении отдельных объектов в постановке с передачей градаций (блик–свет–полутень–тень–рефлекс)) и 14 (о индивидуализации объектов) оказались нетипичными. По результатам ответов на оба вопроса половина студентов 1 курса и две трети старшекурсников отметили, что легко справляются с данными задачами. Но возник большой процент затруднившихся с ответом – 41,7% первокурсников. Предположительно причина заключается в том, что на первом курсе целью большинства учебных постановок является вопрос изучения законов линейной перспективы и формообразования объектов. Соответственно, задача этих учебных заданий – построить линейно-конструктивный рисунок, где тоновое решение работы необходимо выполнить только на начальном этапе. Законченный светотеневой рисунок с передачей тона объекта, фактуры и других индивидуальных особенностей выполняется в соответствии с учебной программой только у трех заданий. Упомянутые в вопросах навыки подлежат развитию в дальнейшем.

Завершающий этап работы над тоновым рисунком – обобщение (вопрос 15) – является частью принципа «от общего к частному, от частного к общему» (вопрос 12). И как было объяснено выше, первокурсники в первую очередь учатся выполнять линейно-конструктивный рисунок. Следовательно, им сложно дается работа с тоном:

соблюдение принципа «от общего к частному, от частного к общему» у 75%, и обобщение, завершение работы у 66,7%. У студентов старших курсов признали данные навыки освоенными соответственно: вопрос 12 – 55,5% и вопрос 15 – 66,7%. Для старшекурсников данный процент освоения работы в тоне является недостаточным.

Анализ ответов на вопросы показал, что наибольшие затруднения у студентов вызывают все этапы выполнения учебных заданий, связанных с необходимостью рисовать пространственные формы по представлению. А ведь именно свободное владение рисунком по представлению при изображении пространственных форм для решения творческих и профессиональных задач является целью обучения рисунку студентов дизайнерских специальностей.

Заключение. Результаты данного опроса были предложены на рассмотрение преподавателям кафедры архитектуры и дизайна Полоцкого государственного университета, обучающихся рисунку студентов специальности «Дизайн», с целью его анализа на предмет соответствия самооценки студентов с их объективными показателями по предмету, а также с целью разработки ряда методических рекомендаций, способствующих улучшению процесса формирования объемно-пространственных представлений у студентов-дизайнеров. По результатам данного рассмотрения преподаватели кафедры признали объективность данного опроса. Было предложено, сохранив структуру учебной программы, соответствующей академической системе обучения к каждому долгосрочному заданию разработать и ввести ряд дополнительных краткосрочных зарисовок по представлению в соответствии со спецификой основного задания. В т.ч.: уделить больше внимания рисованию геометрических тел в курсах как с натуры, так и по представлению, т.к. в соответствии с геометральным методом обучения рисунку этот навык является базой при рисовании всего предметно-пространственного мира; выделить больше учебных часов рисунку интерьера для освоения на практике различных видов перспективных построений. Цель этих краткосрочных заданий – способствовать формированию объемно-пространственных представлений о каждом изображаемом объекте, формируя у студентов умение оперировать пространственными образами: представлять их, трансформировать в своем сознании и использовать в дальнейшем в своей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : АСТ, 2020. – 734 с.
3. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2016. – 583 с. : ил.
4. Сенько, Д.С. Особенности преподавания рисунка в системе подготовки дизайнера / Д.С. Сенько // Искусство и культура. – 2013. – № 1. – С. 94–101.
5. Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Звягинского, А.Ф. Закировой. – М. : Акад., 2008. – 352 с.
6. Анкетирование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/business/782///> – Дата обращения: 05.04.2022.
7. Анкетирование студентов как один из эффективных инструментов самооценки ВУЗа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/anketirovanie-studentov-kak-odin-iz-effektivnyh-instrumentov-samoocenki-vyuzha/viewer/>. – Дата обращения: 05.04.2022.

Поступила 27.09.2022

PROBLEMS OF FORMATION OF THREE-DIMENSIONAL REPRESENTATIONS AMONG STUDENTS OF THE SPECIALTY "DESIGN"

O. KUZYAKOVA

(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

The survey, which is one of the empirical research methods that make it possible to quickly remove information on a question of interest from a large number of respondents, was conducted as part of a dissertation study, the purpose of which is to identify the factors of formation of three-dimensional spatial representations in design students through drawing. The results of the survey are presented and the analysis of the data obtained is carried out, revealing the degree of conscious fulfillment by students of various stages of the drawing; possession of various techniques used in the execution of the drawing; the same level of formation of their three-dimensional representations in the process of learning drawing. This survey was recognized as corresponding to objective indicators on the subject by teachers of the PSU Educational Institution teaching drawing to students of the specialty "Design". Based on the results, a number of methodological recommendations have been developed that contribute to improving the process of forming three-dimensional representations among design students.

Keywords: survey, layout, sighting, linear perspective, linear-constructive drawing, three-dimensional representations.

УДК 378.091.2.004.9

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ
К КОМПЛЕКСНОМУ ПРИМЕНЕНИЮ
МЕТОДОВ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ¹**

канд. пед. наук, доц. О.А. МИНИЧ

(Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск)

ORCID <http://orcid.org/0000-0001-9948-6298>

Обсуждается проблема подготовки педагогических кадров в свете эволюции дидактики в условиях информатизации образования. Представлен теоретический анализ понятий «электронное обучение», «цифровая среда», «сетевое педагогическое взаимодействие». Методологические основания подготовки педагогов разработаны впервые и включают в себя: методологические подходы на общенаучном уровне (системный и экологический подходы), на конкретно-научном уровне (компетентностный, деятельностный и инновационный подходы) и ценностные установки педагогической подготовки в условиях развития гибридной реальности (когнитивно-интеллектуальные, конвергентные, философско-антропологические, социокультурные, здоровьесберегающие).

Ключевые слова: информатизация образования, цифровизация, электронное обучение, цифровая среда, сетевое педагогическое взаимодействие, педагогическое образование.

Введение. Цифровизация как очередной этап информатизации образования показывает, что потенциал электронного обучения в социально-гуманитарном знании недостаточно изучен и слабо представлен в содержании педагогического образования. Так, в Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы в отличие от предыдущих программ и концепций информатизации образования выделяется задача по «пересмотру, формированию и регулированию дидактических принципов применения ИКТ в образовании». Однако система педагогического образования на данном этапе не может обеспечить качественную подготовку в этой области в силу недостаточной разработанности понятий «электронное обучение», «цифровая среда», «сетевое педагогическое взаимодействие».

Основная часть. В проблематике научных исследований различных наук (философии, социологии, психологии, медицины, кибернетики, педагогики) обсуждение феномена «электронное обучение» стало одним из дискуссионных и актуальных в связи с лавинообразным развитием информатизации образования и цифровизации всего общества в целом.

О формировании не только понятия «электронное обучение», но и в целом трансформации дидактики, указывают различные исследователи, обозначая эти новообразования как «дидактика периода информатизации образования» (И.В. Роберт), «цифровая дидактика» (В.М. Монахов), «электронная дидактика» (М.А. Чошанов, М.П. Карпенко), «электронная педагогика» (А.А. Андреев), «цифровая педагогика» (А.А. Скулкин, А.В. Попова).

Дидактика в условиях информатизации образования (И.В. Роберт) рассматривает раскрытие, развитие и реализацию интеллектуального потенциала индивида при обеспечении педагогического воздействия лонгирующего характера, направленного на достижение образовательных целей, которые определяются необходимостью интенсификации процессов интеллектуального развития обучаемого [1, с. 55].

По мнению В.М. Монахова, понятие «цифровая дидактика» следует рассматривать с позиций технологизации моделей учебного процесса и методических систем обучения, опираясь на когнитивный подход. В результате обучение строится на основе параметрической модели учебного процесса, стандартизированной в виде технологической карты для автоматической обработки на компьютере [1].

Представитель конструктивистского подхода к рассмотрению электронного обучения М.А. Чошанов определяет е-дидактику как «науку, искусство и инженериию обучения». Им вводится понятие дидактической инженерии, которая «концентрируется на детальном конструировании учебных процессов и содержит шаги по анализу, разработке и конструированию обучающих продуктов, и их использованию в образовательном процессе» [3].

Согласно М.П. Карпенко, «основой электронной дидактики является взаимодействие обучающегося с электронной информационно-образовательной средой с использованием облачных вычислений и интеллектуальных роботов» [4].

Однако существуют и противоположные мнения. Так, С.Ф. Сергеев указывает на противоречие между инженерным пониманием обучения как управляемого извне информационного процесса на основе передачи порций структурированной информации и представлением о коммуникационной природе обучения, ориентирующего ученика в пространстве учебного содержания [5].

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь (ГР № 20211215).

Научную дискуссию о понятии е-дидактика продолжает А.Н. Печников: «все беды электронного обучения идут от того, что оно реализует тупиковую педагогическую идею», а именно схемы программированного обучения (по Скиннеру и Краудеру). Неэффективность данного типа обучения обосновывается тем, что процедуры управления, принятые в программированном обучении, могут быть эффективны только в отношении технических (детерминированных) систем. А в отношении людей (учеников), которых с системных позиций классифицируют как самоорганизующиеся (активные) системы, данные процессы управления не срабатывают [6].

А.А. Андреев: «Педагогика как наука эволюционно перерождается в электронную педагогику (э-педагогику), сохраняя присущие научному знанию критерии и преемственность. Объект электронной педагогики остается прежним – это образование. Предметом ее являются педагогические процессы, происходящие в ИКТ-насыщенной информационно-образовательной среде» [7].

Термин «электронное обучение» (Европейская ассоциация университетов, 2014) рассматривают как общий для всего обучения, включающего использование информационно-коммуникационных технологий для поддержки обучения и преподавания. Поэтому его значение также, как правило, является синонимом обучения на базе ИКТ. Термин относят к использованию различных технологий и инструментов для поддержки обучения в разных формах: очной (face-to-face) и заочной (дистанционной), по отдельности или в сочетании, и в этом случае электронное обучение обычно называют смешанным обучением [8].

В работах других исследователей отметим учет гуманитарной составляющей понятия «электронное обучение». Так, Т.А. Воробьева, рассматривая понятия «электронное обучение», «веб-ориентированное обучение», «онлайн-обучение» и «дистанционное обучение», выявила отличия электронного обучения от других и раскрывает его как «совместную деятельность преподавателя и субъектов учения, в ходе которой осуществляется развитие, образование и воспитание их личности посредством передачи знаний через электронные средства и компьютерные сети в любое время и в любом месте и формирование умений и навыков» [27].

И.Б. Государев на основе сопоставительного толкования понятий «e-learning», «электронное обучение» и «дистанционное образование» дает определение электронного обучения с позиций средоориентированного (экологического) подхода: «электронное обучение – это всякая деятельность учения и преподавания, все процессы обучения, подготовки или консультирования, а также формирования и развития опыта и компетенций, разворачивающиеся в какой-либо электронной информационно-образовательной среде [7].

Следует отметить, что обучение как категория дидактики в традиционном рассмотрении это: *процесс* (процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности, основное средство подготовки человека к жизни и труду) или *деятельность* (совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляются развитие личности, ее образование и воспитание). Также современная дидактика рассматривает обучение как *технологию* (построение образовательного процесса с заранее заданными результатами на основе научного подхода и технических средств обучения) и *систему* (организация учебно-познавательной деятельности, в которой доминирующий вид обучающей деятельности педагога становится педагогической основой управления познавательным процессом).

На базе вышеприведенных признаков дидактической категории «обучение» нами были сформулированы сущностные характеристики понятия «электронное обучение» как: *процесс* (совокупность последовательных действий для достижения образовательного результата); *деятельность* (совместная, обеспечивающая формирование знаний, умений, компетенций); *технология* (построения образовательного процесса с заранее заданными результатами) и *система управления* познавательным процессом в *электронной информационно-образовательной, цифровой среде*.

Сообразно с этим модель электронного обучения выражена через следующие признаки современного дидактического процесса в условиях информатизации и цифровизации образования:

- *общедидактический* (электронное обучение как целостный педагогический процесс в цифровой среде);
- *методический* (предметный) (электронное обучение как совокупность педагогических методов, цифровых технологий и средств в рамках одного или нескольких предметов (области знания);
- *содержательный* – набор конкретных приемов, технологий, методов разработки электронных учебно-методических материалов для электронного обучения, позволяющих осуществлять педагогические измерения в цифровой среде для управления познавательным процессом;
- *педагогический* – осуществление сетевого педагогического взаимодействия, детерминированного специальной планомерной организацией и целенаправленно создаваемой цифровой средой, и ориентированного на развитие способностей индивида к самостоятельной организации собственного процесса познания, постоянного совершенствования интеллектуального потенциала;
- *технологический* – обучение строится на базе использования различных средств ИКТ, формирующих определенную цифровую среду и предполагающих многосторонний характер учебного взаимодействия (учитель, ученик, учебное сетевое сообщество, интерактивный учебный ресурс на основе ИКТ), персонализацию и персонализацию электронного обучения.

Под сетевым педагогическим взаимодействием в контексте нашего исследования понимается совместная взаимосвязанная деятельность, в которой главенствуют принципы саморегуляции и горизонтальные связи между обучающимися и обучающими, при этом педагогом поддерживаются равные возможности для всех участников

единством коммуникативного и предметного аспектов, которые в свою очередь обеспечивают эффективность взаимодействия.

Сетевое педагогическое взаимодействие обладает следующими признаками:

- наличие объединяющей цели, основанной на заинтересованности всех участников образовательного процесса как осознанной сонаправленности познавательных усилий;
- отсутствие явно выраженного линейного управления педагогическим процессом, линейного представления знаний и переходом к открытой нелинейной (гипертекстовой) динамической цифровой экосистеме электронного обучения;
- опора на современные средства педагогических измерений, образовательные ресурсы и искусственный интеллект для коррекции коммуникации и организации взаимодействия, осуществления совместной и самостоятельной познавательной деятельности субъектов, включенных в образовательный процесс;
- нацеленность на принятие взаимной ответственности и обязательств по организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в цифровой среде для достижения образовательных результатов.

В этой связи целесообразно остановиться на рассмотрении понятий информационно-образовательной, электронной и цифровой среды. Анализируя процессы информатизации образования в Республике Беларусь нами были выделены следующие этапы развития этих понятий в зависимости от преобладающих концепций создания такой среды и технологического, социокультурного, педагогического контекста:

I этап – начальный этап информатизации образования (1990–1997). В результате этого этапа относительно образовательной среды (в широком ее понимании) в учреждениях образования появились компьютерные классы для преподавания нового предмета «Основы информатики и вычислительной техники». В учреждениях образования появился новый компонент – информационная среда, которая позволяла передавать информацию для обучения в электронной форме. Рассмотрение информационной среды в рамках ресурсной концепции описывало ее прежде всего как техническую систему, позволяющую хранить (передавать, использовать) информацию.

II этап – формирование базовой технической инфраструктуры информатизации образования (1998–2006). На этом этапе внедрение ИКТ в преподавание других учебных дисциплин на основе развития локальных сетей и сетей доступа в Интернет, обучающих программ стало толчком для формирования понятия «информационно-образовательная (информационно-коммуникационная) среда». Общее понимание данного понятия на данном этапе представляло собой совокупность информационных ресурсов, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, предоставляющих единые технологические средства для учебного процесса, его информационной поддержки, документирования, ориентации на удовлетворение образовательных потребностей пользователей, взаимодействия, в т.ч. удаленного (дистанционного) ученика и учителя.

III этап – содержательное наполнение созданной инфраструктуры и ее дальнейшее развитие (2007–2012). На данном этапе развитие информационно-образовательной среды связывалось с переходом на модель формирования единой информационно-образовательной среды, содержащей ресурсы общего пользования для всех учреждений образования, обеспечивающей сбор образовательной статистики, имеющей платформы для дистанционного обучения и коммуникации. Сущностной характеристикой понятия «информационно-образовательная среда» на этом этапе становится ее открытость и доступность.

IV этап – внедрение продуктивных технологий обучения и обеспечение сетевого взаимодействия участников образовательного процесса (2013–2020). В этот период технологии доступа в сеть Интернет (высокоскоростного, мобильного) стали максимально доступными как для учреждений образования, так и для учащихся, учителей, что привело к лавинообразному росту применения электронных образовательных ресурсов открытого доступа, медиаконтента, личных цифровых устройств, открытых платформ для видеокommunikации и электронных сервисов на базе облачных технологий и используемых в педагогических целях. Также на данном этапе информационно-образовательная среда рассматривается все больше не только как средство доступа, взаимодействия, но и как обязательное условие организации образовательного процесса (т.е. управления на основе сбора различных данных, функционирования систем типа электронный дневник-журнал, деканат и др.).

V этап – цифровая трансформация процессов в системе образования на основе формирования теории электронного обучения (с 2020 г.). В этот период получили развитие такие тенденции цифровизации образования: использование дополненной, виртуальной и смешанной реальностей; использование искусственного интеллекта, технологии блокчейн. Эти инновации изменили социокультурный и педагогический контексты рассмотрения понятия «информационно-образовательная среда». Цифровые технологии и концепции больших данных, облачных вычислений позволили пересмотреть подходы к персонализации и персонификации обучения, самостоятельную деятельность обучающегося, к учету коммуникационных и социальных связей на получение образовательного эффекта. Все вышеперечисленное привело к формированию понятия «цифровая среда», что требует анализа его соотношения с понятиями информационно-образовательной, электронной информационно-образовательной сред.

Отметим, что с целью выделения специфики образования с применением ИКТ в педагогических исследованиях в различные периоды вводится понятие «высокотехнологическая образовательная среда» как система культурно-дидактических условий, влияний и возможностей, характеризующаяся высокотехнологичностью разработки, производства и использования [11, с. 12]. Электронная образовательная среда рассматривается как часть

образовательной среды, имеющей с ней общую структуру, функции, цели и свое особое предназначение, средства и способы достижения педагогических задач. Содержание и структура такой среды не исчерпываются электронным форматом и рассматриваются как социотехническая и эрготехническая система [12, с. 71].

В 2019 г. И.В. Роберт определяет информационно-образовательную среду как «совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между обучающимся (обучающимися), обучающим (обучающими) и интерактивными средствами ИКТ, взаимодействующими с пользователем как с субъектом информационного общения и личностью» [5]. Исследование генезиса и логико-семантический анализ понятия «электронное обучение» [16] дают основания уточнения данного термина как «электронная информационно-образовательная среда», где с учетом отношений понятий «электронный» и «цифровой» цифровая среда выступает как часть электронной. При этом функциональная задача цифровой среды состоит в организации персонализированной самодостаточной системы обучения [17].

Таким образом, уточним: *цифровая среда – это динамическое образование, включающее в себя цифровые ресурсы и технологии, медиаконтент, платформы для видеокommunikации, осуществления сетевого взаимодействия, диагностики и контроля, используемые в педагогических целях и обеспечивающие доступ к учебно-научной информации, разновекторное взаимодействие обучающихся с учителем, образовательным контентом, ориентированное на персонализацию, персонификацию обучения и индивидуальное развитие личности.*

В контексте выделенных категориально-понятийных оснований подготовка педагогических работников к осуществлению электронного обучения и сетевого педагогического взаимодействия в цифровой среде должна осуществляться в русле цифровой парадигмы образования, которая рассматривается как «совокупность теоретико-методологических, научно-педагогических положений и технологических решений, ориентированных на интеллектуальное развитие индивидуума и его социализацию на основе реализации современных достижений научно-технологического прогресса периода активного использования цифровых технологий в условиях предотвращения возможных негативных последствий для здоровья обучающихся и обеспечения информационной безопасности личности субъектов образовательного процесса» [18].

В качестве методологических оснований определены, а также уточнены выделенные И.В. Роберт основные ценностные установки организации педагогической подготовки по комплексному применению методов электронного обучения и сетевого взаимодействия в развивающейся цифровой среде:

1. *Когнитивно-интеллектуальные:* определяют значимость и приоритетность для индивидуума познавательных аспектов восприятия окружающей реальности при интеллектуализации процессов осуществления познавательной и исследовательской деятельности, связанной с познанием сути изучаемых явлений, объектов определенной научной или изучаемой предметной области, в частности, представленной виртуально. Данная ценностная установка направлена на изучение когнитивно-практического компонента педагогического образования, когда процесс электронного обучения представлен как функционирование сложной слабоформализуемой многокомпонентной системы. Элементами (или компонентами) такой системы являются субъекты обучения (преподаватели, обучающиеся, родители, работодатели) и постоянно развивающаяся цифровая среда. Образовательный процесс выстраивается как сетевая структура взаимосвязанных элементов, самоорганизация которой происходит за счет непрерывного взаимодействия.

2. *Конвергентные:* определяют значимость для электронного обучения системного изменения структуры учебного взаимодействия на основе переноса характерных черт педагогических технологий и ИКТ, создания новых методических систем обучения в условиях функционирования цифровых сред. Конвергенция цифровых технологий с материальными и социально-гуманитарными технологиями и практиками, в т.ч. образовательными, повышают важность учета при подготовке будущих педагогов места и роли цифровых технологий в современной педагогической деятельности. Современный педагог рассматривается как мультипрофильный специалист, обладающий универсальными и профессиональными компетенциями, грань между которыми становится условной; набор универсальных и профессиональных компетенций педагога, ИТ-специалиста относительно разного контекста педагогической деятельности может «перетекать» друг в друга.

3. *Философско-антропологические:* устанавливают, что виртуализация личности изменяет взаимоотношение человека с обществом, одной из главных характеристик которого является постоянная множественность и неопределенность, что обуславливает значимость и приоритетность принятых гуманитарно-ориентированных духовных, философских, психологических, общекультурных подходов к осуществлению электронного обучения и сетевого педагогического взаимодействия в цифровой среде. Это задает целеценностные ориентиры в процессе подготовки будущих педагогов.

4. *Социокультурные:* понимание образовательного процесса как процесса освоения информационной культуры позволяет рассматривать подготовку педагогических работников в контексте развития у них ценностного, ответственного отношения к другому человеку, понимания значимости и приоритетности для индивидуума соблюдения принятых в конкретном социуме морали, честности, порядочности, этики, сочувствия, уважения в отношениях между людьми при осуществлении различных аспектов деятельности, коммуникации в цифровой среде.

5. *Здоровьесберегающие:* обязательность (в условиях использования цифровых технологий) для субъектов образовательного процесса соблюдения психолого-педагогических, санитарно-гигиенических и технических

требований к осуществлению электронного обучения и сетевого педагогического взаимодействия в цифровой среде. В данном контексте не менее важным становится информационная безопасность личности. При планировании и реализации педагогической деятельности и взаимодействия особое место отводится обеспечению безопасности и достоверности информации; защите субъектов информационного взаимодействия от негативного воздействия; удовлетворении информационной потребности субъектов образовательного процесса посредством формирования безопасного состояния цифровой среды.

На *общенаучном уровне* методологическим основанием проектирования и реализации процесса подготовки педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся определены *системный* и *экологический подходы*.

Системный подход позволяет рассматривать подготовку будущих педагогических работников к комплексному применению методов электронного обучения и сетевого педагогического взаимодействия как многомерную, многоуровневую и полифункциональную систему, выступающую в качестве составной части системы более высокого порядка – целостного, многоаспектного образовательного процесса по педагогическим специальностям. Опора на данный подход определяет гармоничное и упорядоченное взаимодействие компонентов проектирования и реализации процесса подготовки студентов-будущих педагогов через педагогически целесообразную взаимосвязь социально-гуманитарной, предметной и психолого-педагогической (включающей методическую) составляющих образовательного процесса. Системный подход обеспечивает гармоничное сочетание теоретической и практической составляющих образовательного процесса при непрерывном характере педагогической практики, а также единство процессов обучения и воспитания будущих педагогов, что означает усиление образовательного потенциала цифровой среды педагогического вуза. Педагогическая подготовка в области электронного обучения рассматривается также как предмет целенаправленного сетевого взаимодействия всех участников учебно-научно-инновационного кластера системы непрерывного педагогического образования для поддержки адекватного динамическим изменениям цифрового общества уровня профессиональных и личностных компетенций педагога.

С точки зрения *экологического подхода* педагогическая подготовка рассматривается как цифровая экосистема с динамической структурой, развитие которой обусловлено приоритетностью роли учебного сотрудничества в достижении целей профессиональной подготовки. Рассмотрение среды обучения как экологической системы с приоритетом совместной сетевой деятельности при педагогической подготовке может служить источником для освоения и понимания экологических стратегий мышления и деятельности [19, с. 13].

Отличительной характеристикой педагогической подготовки является направленность на формирование информационной культуры педагога как системы личностно-профессиональных качеств, отражающих значимое проявление профессионализма по организации и осуществлению педагогической деятельности в условиях цифровой среды.

Предметное содержание и построение концептуальных оснований подготовки будущих педагогов к комплексному применению методов электронного и сетевого взаимодействия осуществляется на *конкретно-научном уровне* с использованием *компетентностного, деятельностного и инновационного подходов*.

Компетентностный подход ориентирует на проектирование процесса подготовки будущих педагогических работников «от желаемого образовательного результата». В качестве образовательных выходов, результатов обучения выступают компетенции, позволяющие эффективно выполнять профессиональные задачи по осуществлению электронного обучения и сетевого взаимодействия в цифровой среде. В рамках компетентностного подхода реализуется направленность подготовки будущих педагогов на практическую реализацию полученных знаний и умений, на развитие способности эффективно действовать за пределами учебных ситуаций и кейсов, изучаемых не только в рамках определенной учебной дисциплины, но и в образовательном процессе в целом, на обогащение субъектного, в т.ч. социального, опыта взаимодействия в цифровой среде, на квалитизацию педагогической подготовки. Таким образом, компетентностный подход задает требования к *определению учебных целей* в виде компетенций как обобщенных и диагностируемых образовательных результатов подготовки будущих педагогов с учетом осуществления образовательного процесса при активном использовании цифровой среды педагогического вуза.

Основываясь на идеях *деятельностного подхода* педагогическая подготовка в цифровой экосистеме педагогического вуза приобретает ярко выраженный развивающий и субъектный и контекстный характер – через «погружение», активное участие в сетевом учебном взаимодействии, реализации сетевых образовательных проектов в рамках педагогической практики, расширение спектра факультативных учебных дисциплин и дисциплин по выбору. Междисциплинарность и метапредметность педагогической подготовки в области дидактики электронного обучения, проблемно-деятельностное структурирование содержания образовательных программ обеспечивает вариативность и возможность проектирования индивидуального образовательного маршрута будущих педагогов; предполагает включение в содержание учебных дисциплин актуальных контекстных проблемных задач-ситуаций, усиливающих прикладной характер обучения.

Инновационный подход направлен на создание педагогических новшеств, их внедрение в образовательный процесс. Инновационное обучение – это обучение, «ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей

к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми» [15, с. 103–104].

Освоение ИКТ, методов электронного обучения, сетевого взаимодействия обусловлены постоянным развитием цифровой среды, что требует непрерывного повышения уровня профессиональных компетенций педагога. Инновационный подход при проектировании педагогической подготовки в этом направлении определяет важность нововведений, которые могут быть в целеполагании, содержании, формах, методах, технологиях, системах диагностики, контроля и оценки результатов образования. Ориентация на инновационный подход также обуславливает повышенные требования и к профессорско-преподавательскому составу, обеспечивающему педагогическую подготовку. Для успешной подготовки будущих учителей в области электронного обучения и сетевого взаимодействия педагогический коллектив вуза также должен обладать необходимым инновационным потенциалом, постоянно повышать собственный уровень компетенций, восприимчивость к «приходящим» новшествам.

Заключение. Таким образом, предложенные методологические основания по комплексному применению методов электронного обучения и сетевого взаимодействия в развивающейся цифровой среде могут стать основой для разработки и реализации соответствующих образовательных программ в системе непрерывной педагогической подготовки, новых педагогических специальностей и профилей на базе предметных областей «Информатизация образования», «Информатика», «Педагогика».

ЛИТЕРАТУРА

1. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.
2. Монахов, В.М. Разработка прогностической модели развития теории обучения для IT-образования [Электронный ресурс] / В.М. Монахов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2017. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-prognosticheskoy-modeli-razvitiya-teorii-obucheniya-dlya-it-obrazovaniya>. – Дата доступа: 18.05.2021.
3. Чошанов, М.А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий [Электронный ресурс] / М.А. Чошанов // ОТО. – 2013. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/e-didaktika-novyy-vzglyad-na-teoriyu-obucheniya-v-epohu-tsifrovyyh-tehnologiy>. – Дата доступа: 18.05.2021.
4. Карпенко, М.П. Современная дидактика массового электронного образования [Электронный ресурс] / М.П. Карпенко // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2017. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-didaktika-massovogo-elektronnogo-obrazovaniya>. – Дата доступа: 11.04.2019.
5. Сергеев, С.Ф. Методологические проблемы e-learning дидактики [Электронный ресурс] / С.Ф. Сергеев // Открытое образование. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-problemy-e-learning-didaktiki>. – Дата доступа: 18.05.2021.
6. Печников, А.Н. Е-дидактика: кому, зачем и в каком виде она нужна [Электронный ресурс] / А.Н. Печников // ОТО. – 2013. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/e-didaktika-komu-zachem-i-v-kakom-vidе-ona-nuzhna>. – Дата доступа: 18.05.2021.
7. Андреев, А.А. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика [Электронный ресурс] / А.А. Андреев // Высш. образование в России. – 2011. – № 11. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-v-informatsionnom-obschestve-ili-elektronnaya-pedagogika>. – Дата доступа: 18.05.2021.
8. E-learning in European higher education institutions: results of a mapping survey conducted in October-December 2013 / M. Gaebel [et al.] // European University Association, Brussels, November 2014. – Access date: 18.05.2021.
9. Воробьева, Т.А. К вопросу о понятии электронного обучения [Электронный ресурс] / Т.А. Воробьева // Идеи и идеалы. – 2014. – №1 (19). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-elektronnogo-obucheniya>. – Дата доступа: 02.02.2022.
10. Государев, И.Б. «Электронное обучение» в языке педагогики (эволюция феномена и толкование терминов) [Электронный ресурс] / И.Б. Государев // Высш. образование в России. – 2015. – № 7. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnое-obuchenie-v-yazyke-pedagogiki-evolyutsiya-fenomena-i-tolkovanie-terminov>. – Дата доступа: 18.05.2021.
11. Песоцкий, Ю.С. Развитие высокотехнологической образовательной среды учебных заведений на основе учебной техники : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ю.С. Песоцкий ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2003. – 42 с.
12. Анкуда, С.Н. Образовательная среда как социокультурная и деятельностная система / С.Н. Анкуда. – Saarbruchen : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2018. – 88 с.
13. Попова, А.В. Цифровая педагогика: к вопросу об изменении роли акторов педагогического процесса / А.В. Попова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 3. – С. 81–93. DOI: 10.31862/2218-8711-2021-3-81-93
14. Скулкин, А.А. Формирование цифрового образовательного пространства: адаптация цифровой педагогики / А.А. Скулкин // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 277–280. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-277-280
15. Слостенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Акад., 2002. – 576 с.
16. Minich, O.A. The Terms Framework Formation for E-Learning in Pedagogical Science and Practice / O.A. Minich // Journal of Contemporary Issues in Business and Government. – 2021 – Vol. 27 – Is. 3. – P. 551–559. DOI: 10.47750/cibg.2021.27.03.075 Retrieved from: https://cibg.org.au/article_10879.html

17. Вайндорф-Сысоева, М.Е. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева // Вестн. Моск. гос. област. ун-та. Сер. Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 25–36. DOI: 10.18384/2310-7219-2018-3-25-36
18. Роберт, И.В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития / И.В. Роберт // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2021. – №16-1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-tsennostnye-orientiry-perspektivy-razvitiya>. – Дата обращения: 01.12.2021.
19. Патаракин, Е.Д. Педагогический дизайн совместной сетевой деятельности субъектов образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е.Д. Патаракин ; Ин-т пед. образования и образования взрослых РАО, Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2017. – 38 с.

Поступила 28.06.2022

**METHODOLOGICAL BASES OF TEACHERS' TRAINING
FOR THE COMPLEX APPLICATION
OF METHODS OF E-LEARNING AND NETWORKING INTERACTION
IN A DEVELOPING DIGITAL ENVIRONMENT**

A. MINICH

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

The article discusses the problem of training teachers from the point of the further evolution of didactics in the conditions of informatization of education, and presents the theoretical analysis of the concepts of “e-learning”, “digital environment”, “network pedagogical interaction”. The methodological foundations of teacher training have been developed for the first time and include: methodological approaches at the general-scientific level (systemic and environmental approaches), methods of particular level of scientific knowledge (competence-based, activity-based and innovative approaches) and the value orientations of pedagogical training in the context of the development of hybrid reality (cognitive-intellectual, convergent, philosophical-anthropological, socio-cultural, health-saving).

Keywords: *informatization of education, digitalization, e-learning, digital environment, network pedagogical interaction, pedagogical education.*

УДК 372.882(1–87)

**КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ:
ДЖОН Р.Р. ТОЛКИН И ЕГО ПОВЕСТЬ-СКАЗКА «ХОББИТ, ИЛИ ТУДА И ОБРАТНО»**

канд. филол. наук Ю.Н. ПАСЮТИНА
(Международный университет «МИТСО», Витебский филиал)
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9882-3563>

Представлена кейс-технология как средство повышения мотивации учащихся к чтению. В частности, автор анализирует данную методику, рассматривает те умения и навыки, которые актуализируются с ее помощью в процессе изучения выбранного материала. Предпринята попытка создать серию кейсов по теме «Жизнь и творчество Дж. Р.Р. Толкина. “Хоббит, или Туда и обратно”». Предлагаемые кейсы включают в себя разные виды и формы работы на занятии: подготовку презентации, публичного выступления, маршрута, экскурсии, проекта, обзора заданной проблемы и др. Цель данной разработки – заинтересовать студентов, раскрыть их творческий потенциал, научить размышлять, рассуждать, делать выводы, сопоставлять информацию и, что является приоритетным, приобщить к чтению художественной литературы.

Ключевые слова: чтение, кейс-технология, кейс, методика, Джон Р.Р. Толкин, повесть-сказка, фэнтези.

Введение. Книги всегда играли и играют до сих пор немаловажную роль в развитии человека как личности, т.к. учат анализировать, мыслить, составлять собственное мнение по тому или иному вопросу; кроме того, благодаря чтению изрядно расширяется словарный запас. Чтение – «один из немногих путей, которые открывают возможность выхода из обыденности», это то, что заставляет нас размышлять о событиях, происходящих вокруг нас и с нами, задуматься над нашей собственной жизнью [1, с. 29]. К сожалению, читать становится немодно среди молодежи, а место книг занимают тексты, представленные в социальных сетях, и, как результат, падает уровень общей образованности. Причинами такого отношения к чтению могут служить: быстро изменяющийся мир, а за ним также стремительно меняющиеся тенденции, своеобразная мода на то или иное явление, нехватка времени, клиповая культура в целом. Способствует пренебрежению чтением и сокращение курса литературы, что ведет к нарушению основного принципа ее преподавания – принципа историзма. Нельзя не согласиться с Т.Е. Комаровской, которая справедливо считает, что «вузы получают абитуриентов, по большей части весьма приблизительно представляющих себе историю развития русской литературы и еще хуже зарубежной» [2, с. 164]. В частности, на лингвистических специальностях белорусских вузов предлагается курс «Литература стран изучаемого языка», однако количество часов ничтожно мало, и преподаватель вынужден давать информацию фрагментарно, чтобы хоть как-то охватить все нужные литературные периоды и произведения. Как раз здесь и появляются две противоборствующие силы: с одной стороны – студенты, не желающие читать предложенные произведения, с другой – преподаватель, стремящийся заинтересовать неподготовленных читателей.

Неподготовленный читатель, или корректнее – читатель нового типа, – это человек, не вникающий в содержание прочитанного, поскольку его цель – охватить текст быстро, поверхностно. Произошла смена модели чтения. Книгу заменил яркий, красочный видеоряд с минимальной смысловой нагрузкой. «Нечтение вообще» современной молодежи подчеркивает и Т.Д. Полозова, которая винит в этом увлечение просмотром телепередач и телешоу, что неизбежно «ведет к росту конформизма и ограничению разумной культурной деятельности» [3, с. 15]. А. Андреев и вовсе называет нынешнего читателя потребителем, потому как звание читателя еще заслужить надо, оно не просто так дается, а воспитывается – долго, с раннего детства, испытывается воздействием на него истинной литературы и чтива [4]. Причем чтиво для литературоведа – «вполне легальный и престижный способ истребления самой среды обитания личности и литературы», форма невежества, противостоящая культуре [4, с. 146]. Литература отличается от низкопробных текстов тем, что подлинным предметом изображения писателя становится процесс превращения индивида в личность, а если этого процесса нет, то и литературы нет. Исследователь справедливо считает, что культурный, а значит, гуманистический, потенциал литературы «обладает свойствами целостно устроенного универсума: он практически неисчерпаем», что делает литературу незаменимым инструментом формирования личности – исключительным по важности педагогическим инструментом [5, с. 58].

О.Л. Филина связывает развитие критического мышления студентов, их умение творчески подходить к проблеме с формированием ценностей, убеждений, мировоззренческих представлений, т.к. «ценностный контекст восприятия литературных произведений позволяет не только включать в свой внутренний мир опредмеченные в этнокультурном наследии ценности, но и дает им своеобразный «ключ» к пониманию иных культурных кодов, возможность взглянуть на культуру с точки зрения людей, создавших иные ценности» [6, с. 14].

Надо признать, что проблема чтения «вышла за пределы образовательного и культурно-нравственного развития личности», став при этой важнейшей «общегосударственной социальной проблемой» [7, с. 66].

Убедившись в том, что литература действительно является инструментом, превращающим человека в разно-сторонне развитую личность, возникает ряд вопросов. Как заинтересовать студентов (учеников) чтением? Как мотивировать их? Как заставить молодых людей полюбить читать? Ответ очевиден. Во-первых, это наличие яркой,

креативной личности педагога, влюбленного в свое дело. Во-вторых, включение в занятия неизбитых технологий, приемов, методов. Второе никак не может существовать без первого. Нет педагога – нет увлекательного урока – нет мотивации у учащихся. Все предельно просто и одновременно сложно, а иногда и невыполнимо.

Основная часть. В последнее время наиболее обсуждаемой, можно даже сказать трендовой, является кейс-технология проведения занятий по разным предметам как в школе, так и в университете. С точки зрения повышения мотивации у студентов она зарекомендовала себя достаточно хорошо при условии ее правильного применения. Так, известны исследования об использовании данного метода при обучении бизнес-дисциплинам, медицине, юридическим наукам [8–10]. Постепенно область применения кейс-технологии расширилась, метод начали вводить на занятиях в школах и вузах.

Популярность кейс-технологии заключается в том, что она позволяет применить теоретические знания, умения и навыки на практике, а это в свою очередь развивает у учащихся способность мыслить креативно и нестандартно, совершенствует умение высказывать мнение, преподносить и аргументировать выводы, повышает исследовательскую и познавательную активность. Кроме того, с помощью данного метода студенты учатся работать в команде, уважать точку зрения другого человека.

Таким образом, сущность кейс-метода состоит том, что в основе каждого кейса лежит реальная жизненная ситуация, которую необходимо решить. Студенты могут справиться с ней самостоятельно или объединившись в группы. У кейс-технологии есть, по крайней мере, два преимущества: эффективный способ получения знаний через участие в проблеме (т.к. только непосредственное участие заставляет по-настоящему погрузиться в проблему); осмысление и изменение своего поведения с помощью той или иной ситуации, т.е. трансформация качества знания и его применение на практике. Любое знание абсолютно бесполезно, если его невозможно применить на практике – своеобразный девиз данной технологии. Итак, обозначим лишь некоторые навыки и умения, которые актуализируются с помощью данной технологии на уроках литературы и впоследствии помогут не только в повседневной жизни, а также в профессиональной сфере:

- 1) вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения;
- 2) работать в небольших группах, взаимодействовать, уважительно относиться к оппоненту, слушать и слышать других участников;
- 3) строить полный ответ (пояснять основную мысль на примерах из текстов, словарей и справочников, средств массовой информации, из опыта жизни своей или чужой, логическое завершение);
- 4) уметь обобщить, доказать, опровергнуть, сопоставить, оценить, подытожить;
- 5) овладеть техниками тайм-менеджмента: в определенный срок предоставить выполненную работу и др.

Кейсы выделяют иллюстративные (анализ ситуации, ее оценка) и учебные (для проведения обсуждений), мини-кейсы и достигающие 100 страниц в бизнес-обучении [11]. Необходимым условием называют четкое выполнение требований, предъявляемых к кейсам. Среди них – ориентация на конкретную аудиторию; понятное выражение того, зачем написан кейс; достоверность фактов; проблемный характер описываемой ситуации; приближенность к реальной работе; увлекательность изложения; временной аспект описания ситуации и др. [11].

Касаемо учебного курса «Литература» (неважно русская или зарубежная) необходимо учитывать тот факт, что кейс-технология не должна быть единственной или основной в обучении молодых людей. Наиболее эффективным будет сочетание традиционных методов с инновационными. Только так можно добиться результата, мотивировать молодых людей познавать новое. Кроме того, до введения данной методики в учебный процесс преподавателю необходимо задуматься об учебных целях и задачах, которые она ставит перед собой, особенностях учебной группы, их интересах и потребностях, уровне компетентности, регламенте и многих других факторах. Не стоит отбрасывать и тот факт, что подготовка к такому занятию требует колоссальных усилий и затраты огромного количества времени как со стороны педагога, так и со стороны учащихся. Следовательно, нужно реально оценивать свои силы и силы своих студентов, готовясь к проведению такого урока.

Кейсы могут быть как небольшими по форме (угадать, как будут развиваться события в рассказе/романе исходя из названия; если произведение с открытым финалом, то придумать все допустимые варианты развязки, возможно даже разыграть предложенную ситуацию), так и достаточно объемными (составить проект/маршрут/карту/экскурсию по местам, которые упоминались в произведении), что дает возможность внедрять какие-то отдельные элементы кейс-технологии в занятие.

Цель нашей работы – разработать кейсы по теме «Жизнь и творчество Дж. Р.Р. Толкина. “Хоббит, или Туда и обратно”». Данная разработка может использоваться в школе (причем совершенно необязательно на уроке, это может быть внеклассное мероприятие, тематический вечер и т.д.) и вузе. В нашем случае предлагаемые кейсы применяются на занятиях по дисциплине «Литература стран первого иностранного языка» (английский) на английском языке соответственно (в статье задания приводятся на русском языке). Личность Дж. Р.Р. Толкина и его произведение выбраны неслучайно: жанр фэнтези невероятно популярен у молодых людей, а писатель – удивительно разносторонний человек, что не может не вызвать интерес со стороны учащихся. Повесть-сказка «Хоббит, или Туда и обратно» может показаться достаточно странным выбором для изучения в школе и уж тем более в вузе, однако она не так проста, как кажется на первый взгляд. Кроме того, как уже известно, гораздо легче и эффективнее работать с кейсами на примере небольших или средних по размеру произведений. Вполне возможно, что после обсуждения данной повести у студентов возникнет желание самостоятельно разобраться в трилогии «Властелин колец» и даже создать грандиозный проект с помощью кейс-технологии.

Актуальность нашей работы определяется недостаточным количеством кейс-разработок по отдельным авторам и произведениям. Наличие таких кейсов придаст новое звучание уже давно избитым и наскучившим проблемным вопросам, а главное – поможет реализовать цель всего курса литературы – привить интерес к чтению.

Итак, начнем с кейсов, с помощью которых студенты смогут лучше узнать личность Дж. Р.Р. Толкина, а затем продолжим разбирать повесть писателя «Хоббит, или Туда и обратно».

Кейс 1. Известно, что профессор Дж. Р.Р. Толкин не только интересовался уже существующими языками, но и создавал свои, например, квенья и сандарин. Кроме того, он изобрел алфавит (тенгвер и сирт). Ученые не сходятся во мнении, сколько всего языков придумал автор. Некоторые из них насчитывают 14 языков, другие – 21.

Посмотрите отрывок интервью Толкина о создании его языков <https://www.youtube.com/watch?v=t-K1ypFoaa8>. Что вы думаете о человеке, придумывающем новые языки?

Изобретение нового языка. Разделитесь на группы, каждая из которых должна дать имя несуществующему языку, придумать 10 глаголов, 10 существительных, 10 прилагательных и 5 предлогов. Разрешается использовать префиксы и суффиксы. Создайте словарь своего нового языка или грамматический справочник с указанием используемых правил.

Кейс 2. В настоящее время популярным стало снимать фильмы о знаменитых людях: писателях, политиках, спортсменах и т.д. Дж. Р.Р. Толкин не стал исключением. В 2019 г. режиссер Доме Карукоски представил на суд зрителей фильм «Толкин», который был неоднозначно принят аудиторией.

Критики. Разделитесь на группы. Вы литературные критики, редакторы и журналисты. Напишите свою рецензию на данный фильм, изучив детально биографию писателя, а также уже имеющиеся рецензии известных людей на киноленту. Обозначьте положительные и отрицательные моменты фильма, если таковые имеются.

Представьте, что вы можете взять интервью у Толкина. Какие вопросы вы бы ему задали? Как бы он воспринял вышедшую картину?

Кейс 3. В Швейцарии в деревне Енинс находится удивительный музей Средиземья Джона Р.Р. Толкина. Его создал немецкий финансист Бернд Грайзингер на свои деньги. В 2013 г. музей принял первых посетителей.

В Англии предлагают поездку по памятным местам великого фантаста Дж. Р.Р. Толкина в Бирмингем и Оксфорд, гуляя по которым, вы узнаете много интересного о писателе.

Не так давно открылся Московский Музей Толкинистики (2019), посвященный истории толкинистики в России и современным проектам по миру Толкина.

Экскурсия. Создание арт-проектов. Разделитесь на группы, выберите один из трех музеев, проведите виртуальную экскурсию по нему, опишите все экспонаты, места, мероприятия. Составьте проект идеального музея Толкина. Что там должно быть? Где он должен находиться? Каким вы видите предназначение музеев в нашем современном мире? Нужны ли нам музеи? Какого типа?

Кейс 4. Профессор Дж. Р. Р. Толкин увлекался словом как таковым, поэтому он любил загадки, пословицы, поговорки, песни, народные сказки, истории, мифы. Внимательный читатель может заметить, что описывая того или иного персонажа, писатель часто использует стихи. Например, отрывок из песни гоблинов (представлен на английском языке, т.к. предназначен для студентов языковых факультетов):

Clap! Snap! The black crack!
Grip, grab! Pinch, nab!
And down, down to Goblin-town
You go, my lad!
Do they sound jolly and friendly? Hardly! [12, с. 55]

Или же песня эльфов:

O! Will you be staying
Or will you be flying?
Your ponies are straying!
The daylight is dying!
To fly would be folly,
To stay would be jolly
And listen and hark
Till the end of the dark
To our tune
ha! ha! [12, с. 46]

1. Сочините стихотворение, в котором бы в шутливой форме описывался какой-либо герой из повести-сказки Дж. Р.Р. Толкина.

2. В повести-сказке «Хоббит, или Туда и обратно» есть глава, посвященная отгадыванию и загадыванию загадок. Найдите их в тексте, пользуясь Интернетом, соберите коллекцию наиболее часто встречающихся загадок в народных волшебных сказках. Попытайтесь придумать свои собственные загадки. Можно провести турнир между командами.

3. Найдите пословицы в произведении писателя. Что они означают? Какие пословицы вы знаете? Проведите исследование на тему: «Пословицы разных стран мира». Встречаются ли одинаковые или похожие пословицы? С чем это связано?

Кейс 5. Джон Р.Р. Толкин описывает нору хоббита Бильбо Бэггинса со множеством комнат, кладовок и других вспомогательных помещений. Составьте дизайн-проект его норы. Продумайте предметы мебели, декора, цвета, стилевые решения. Каким образом жилище характеризует своего хозяина? Можно ли по виду дома составить мнение о характере персонажа?

Кейс 6. Герой преодолевает множество испытаний. Представьте себя звукорежиссером. Продумайте до мелочей весь маршрут Бильбо Бэггинса и каждый отрезок его пути разукрасьте музыкально, озвучьте. Подберите подходящие музыкальные композиции.

Кейс 7. Дж. Р.Р. Толкин достаточно серьезно подходил к именам своих героев, названиям мест, по которым они путешествовали. Составьте презентацию, в которой бы раскрывались причины выбора писателем данных наименований.

Кейс 8. Благодаря автору «Хоббита» мы встречаем на страницах повести эльфов, гномов, драконов, троллей, гоблинов, волшебников. Выберите одно существо и раскройте его образ. Где оно упоминается? (мифы, легенды, сказки) Как выглядит? Есть ли похожие существа в русском народном творчестве? Создайте презентацию. Какой тип сказок вдохновил Толкина на создание данных действующих лиц? Какие характеристики персонажей писатель усилил, а какие опустил? Что он этим хотел подчеркнуть?

Кейс 9. Многие современные исследователи указывают на генетическую связь сказки и фэнтези. Найдите опровержение или доказательства данной точки зрения. Создайте проект на тему «Жанровые особенности волшебной сказки и фэнтези», приведите примеры элементов сказки из повести Джона Р.Р. Толкина «Хоббит». Какие важные проблемы поднимает писатель в произведении?

Кейс 10. Известна кинотрилогия Питера Джексона, состоящая из трех кинофильмов: «Хоббит: Нежданное путешествие» (2012), «Хоббит: пустошь Смауга» (2013), «Хоббит: Битва пяти воинств» (2014). Выпишите, как изображаются силы тьмы и света в книге и фильме. Разберите по эпизодам все части фильма. Справился ли режиссер с экранизацией повести?

Episode	The film	The book

Кейс 11. Представьте, что вы писатели-фантасты. Придумайте свой собственный небольшой рассказ, действующими лицами в котором являются вымышленные существа или даже обычные вещи, окружающие нас в повседневной жизни. Приветствуется коллективное творчество в группах.

Заключение. Итак, мы предложили лишь малую часть заданий, созданных с помощью кейс-технологии, по творчеству Джона Р. Р. Толкина, которые призваны облегчить подготовку педагога, с одной стороны, и заинтересовать учащихся, с другой. Упражнения такого типа развивают мышление, повышают творческую активность студентов, учат не только работать с текстом и любым другим источником информации, но и рассуждать, размышлять, делать выводы. Приобретенные новые знания вкупе с усовершенствованными умениями и навыками, несомненно, найдут применение и в профессиональной сфере жизни, и в духовной, и в социальной. Вполне вероятно, что внедрение элементов кейс-метода в уроки литературы подтолкнет молодых людей к такому удивительному миру – миру чтения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федяев, Д.М. Литературные формы приобщения к бытию / Д.М. Федяев. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1998. – 141 с.
2. Комаровская, Т.Е. Опыт преподавания зарубежной литературы / Т.Е. Комаровская // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10, Журналистика. – 2012. – № 1. – С. 164–166.
3. Полозова, Т.Д. О власти искусства слова и ценности чтения / Т.Д. Полозова. – М. : Рус. школ. библиот. ассоц., 2010. – 316 с.
4. Андреев, А.Н. Массовая литература как фактор разрушения литературной среды / А.Н. Андреев, А.А. Кашенко, Г.Н. Юлина // Власть. – 2019. – № 2. – С. 143–147.
5. Андреев, А.Н. Педагогический потенциал литературы / А.Н. Андреев, С.И. Артемьева // Этика меняющегося мира: теория, практика, технологии : материалы VIII Всерос. (нац.) науч.-практ. конф., Красноярск, 19 нояб. 2020 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева ; отв. ред. Е.Н. Викторук. – Красноярск, 2020. – С. 58–65.
6. Филина, О.Л. Современные стратегии изучения литературы в условиях диаспоры / О.Л. Филина // Современная методика преподавания литературы: стратегии развития. XXIV Голубковские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 24–25 марта 2016 г. / отв. ред. В. Ф. Чертов. – М. : Экон-Информ, 2017. – С. 12–22.
7. Воронцов, А.В. Чтение как социально-экономическая проблема / А.В. Воронцов // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2009. – № 4. – С. 57–67.
8. Гладких, И.В. Создание и использование учебных кейсов в российском бизнес-образовании / И.В. Гладких, О.Н. Алканова // Рос. журн. менеджмента. – 2014. – Т. 12, № 2. – С. 99–116.
9. Жуматова, М.Г. Метод кейс-стади в обучении студентов вузов / М.Г. Жуматова, Н.А. Мырзабаева, А.К. Кайырбеков // Вестн. КазНМУ. – 2015. – № 1. – С. 390–391.

10. Ветрила, Е.В. Кейс-технологии в преподавании юридических дисциплин / Е.В. Ветрила // Вестн. Ун-та Рос. акад. образования. – 2016. – № 3. – С. 23–28.
11. Гладких, И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов / И.В. Гладких // Вестн. С.-Петербур. ун-та. Сер. 8. – 2005. – Вып. 2 (№ 16). – С. 169–194.
12. Tolkien, J. R.R. *The Hobbit or There and Back Again* / J. R.R. Tolkien. – UK : Harper Collins UK, 2012. – 300 с.

Поступила 27.09.2022

**CASE-TECHNOLOGY IN LITERATURE CLASSES:
JOHN R.R. TOLKIEN AND HIS FAIRY-TALE “THE HOBBIT OR THERE AND BACK AGAIN”**

YU. PASIUTSINA
(*International University “MITSO”, Vitebsk*)

The article investigates the case-technology as a means of increasing students' motivation for reading. In particular, the author analyzes this methodology, considers those skills and abilities that are actualized with its help in the process of studying the teaching material. An attempt is made to create a series of case studies on the topic «The life and work of J. R. R. Tolkien. "The Hobbit, or There and Back Again"». The proposed cases include different types and forms of work in the classroom: the preparation of a presentation, the public speech, a route, an excursion, a project, a review of a given problem, etc. The purpose of this work is to interest students, to reveal their creative potential, to teach them to think, to reason, to draw conclusions, to compare information, and, what is a priority, to involve them in reading fiction.

Keywords: *reading, case-technology, case, methodology, J. R. R. Tolkien, fairy-tale, fantasy.*

УДК 378

К МЕТОДИКЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*П.Д. ПУТРО, канд. хим. наук, доц. Е.В. МОЛОТОК
(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)*

Кейс-технология является одной из инновационных в образовании и представляет собой гибрид академического и практико-ориентированного образования. При использовании данной технологии студенты погружаются в решение конкретных ситуационных задач.

Рассмотрена методика использования кейс-технологии на лабораторном практикуме по дисциплине «Химия» для студентов технических специальностей на примере темы «Коррозия и способы защиты от коррозии». Данная тема непосредственно связана с будущей профессиональной деятельностью выпускников технических специальностей университета.

Представленную в статье методику применения кейс-технологии можно использовать в учебных процессах средней и высшей школ.

Ключевые слова: *современные методы обучения, кейс-технология, кейс, учебный процесс, дисциплина «Химия», коррозия.*

Введение. На современном этапе развития общества одним из требований, предъявляемых к высшему образованию, является практико-ориентированная подготовка специалиста [1]. Выполнить этот запрос времени позволяет реализация компетентностного подхода при разработке образовательных стандартов нового поколения [2–5]. Таким образом, результатом образовательного процесса становятся компетенции выпускников и их компетентность. Согласно О.Л. Жук [6], «компетенция – это совокупность обобщенных знаний, умений, навыков (владение), направленных на решение разнообразных теоретических и практических задач, а компетентность – интегрированное личностное качество, выражающее способность мотивированно и ответственно применять компетенции на практике (в жизни, социально-профессиональной деятельности)».

На рисунке 1 схематично представлен современный образовательный процесс: указаны внешние факторы, которые, с одной стороны, формируют задачи образовательного процесса, с другой – предъявляют требования к «качеству» выпускника-специалиста.



Рисунок 1. – Схема современного образовательного процесса

По рисунку 1 видно, что вариативной частью образовательного процесса, т.е. той составляющей, которая позволит повысить мотивацию обучаемых, и, как следствие, эффективность процесса обучения, являются методы и формы обучения. Если проанализировать предложенную Дж. Мартином «Пирамиду познания» [7], то в объеме информации, которую усваивают, запоминают обучающиеся при проведении занятий, на долю лекций приходится только 5% материала, на практические действия – 70%, на обучение других – уже 90%. Поэтому в современном образовательном процессе педагоги активно используют разнообразные модификации методов обучения: активные [8], интерактивные [9; 10], смешанного типа [11; 12] и др.

В мировой практике метод кейс-технологий признан в качестве эффективного метода реализации компетентностного подхода [13]. Его использование позволяет повысить вовлеченность обучаемых в учебный процесс, активизировать их познавательную и творческую деятельность [14–16]. Анализ открытых источников по вопросу разработки кейсов и использованию кейс-технологии показывает недостаточные методическую составляющую создания кейсов и применение данного метода при изучении химии в учреждениях высшего образования. Таким образом, разработка соответствующих кейс-заданий, внедрение кейс-метода в образовательный процесс химической подготовки студентов являются актуальной проблемой для методики обучения химии.

Цель статьи – исследование генезиса применения кейс-технологий в образовательном процессе и разработка методики использования выбранной технологии при изучении дисциплины «Химия» для студентов технических специальностей.

Основной текст. История использования кейсов начинается со второй половины XIX в. А первая публикация подборки кейсов Гарвардской школы бизнеса состоялась в 1925 г. На начальном этапе сферой приложения кейсов были экономика и бизнес. Наиболее интенсивно данная технология стала применяться в образовании в XXI в. По мнению исследователей, хорошие результаты показало использование метода кейсов при изучении не только гуманитарных дисциплин [17; 18], но и естественнонаучных [19–21]. Скорее всего, временной фактор и широкий спектр приложения кейс-технологии привели к тому, что в настоящее время в научно-методической литературе нет однозначных определений понятий «кейс» и «кейс-технология». В работах [22; 23] отмечается, что сам термин «case» (от лат. *casus* – «реальный случай» и англ. *case* – «обстоятельство») – это многозначное понятие, которое в данном контексте трактуется как случай, казус и означает разбор запутанной, необычной ситуации. Кейс-методом [24] называют обсуждение разнообразных казуистических жизненных и профессиональных случаев, наряду с этим встречается также использование понятия «метод анализа конкретных ситуаций». Авторы указывают, что термин «кейс-технология» является собирательным названием кейс-методов обучения, кейс-папкой. Можно сказать, что «кейс» [25] – это специально подготовленный учебный материал, в котором содержится методически структурированное описание проблемных ситуаций. При разборе проблемных ситуаций (решении «кейса») появляется возможность реализации индуктивного подхода к обучению (методического приема – по принципу от типовой ситуации, от примеров к правилу, а не наоборот). Наряду с этим отмечается [26], что кейс-метод может использоваться не только как метод обучения, но и как исследовательская методика. Основные характеристики данного метода приведены на рисунке 2.

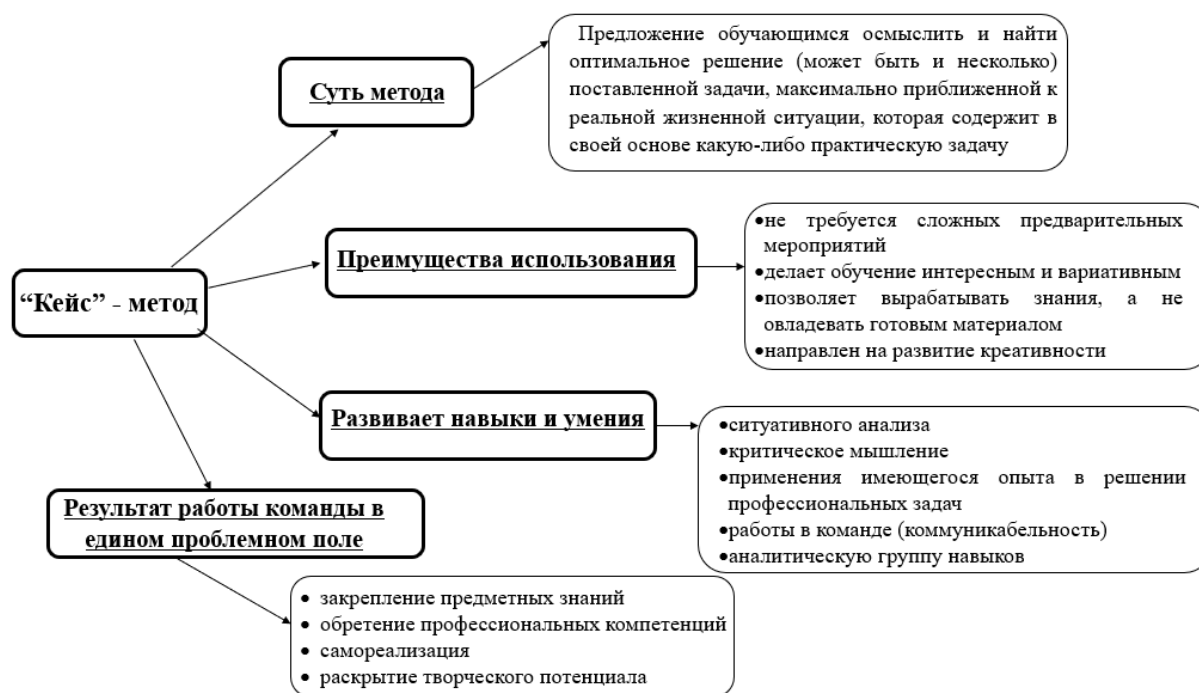


Рисунок 2. – Основные характеристики кейс-метода

Выделяют следующие группы навыков, которые развиваются в процессе применения «активации» образовательного процесса: аналитические (способность классифицировать, анализировать, находить главную информацию, выстраивать логические цепочки, определять причинно-следственные связи); практические (способность применять свои теоретические знания в повседневной практической деятельности); творческие (предложение нестандартного, креативного, нелогичного варианта решения); коммуникативные и социальные (способность слышать и слушать оппонента, наряду с этим – аргументированное, ненавязчивое отстаивание своей точки) и т.д.

Среди возможных результатов использования кейс-метода можно выделить: учебные (усвоение новой информации, освоение метода сбора данных и анализа, умение работать с текстом, соотнесение теоретических и практических знаний) и образовательные (создание авторского продукта, образование и достижение личных целей, повышение уровня коммуникативных навыков, появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем). Кейс дает возможность преподавателю использовать его на любой стадии обучения и для различных целей.

Кейс-метод является интерактивным (поскольку в работу над кейсом вовлекаются все участники процесса), неигровым имитационным методом обучения. Для успешной работы с данным методом и достижения требуемого результата необходимо, чтобы сам кейс соответствовал определенным требованиям:

- ориентация на конкретную аудиторию;
- четко сформулированные цели написания кейса;
- достоверность используемых фактов при составлении кейса;
- наличие проблемной ситуации;
- приближенность к реальной жизни или профессиональной деятельности;
- эмоциональный стиль изложения материала;
- отсутствие авторских комментариев;
- достаточное количество информации в явной или замаскированной форме.

При составлении кейса автор должен точно представлять: цель и задачи использования, целевую аудиторию, промежуток времени для выполнения. В хорошем кейсе нет ничего лишнего, каждая деталь тщательно продумана автором.

В литературе нет однозначной классификации для кейсов. Условно можно выделить деление кейсов по размерам: большие (полноформатные – скорее профессиональные, могут быть до 25 страниц), средние (иногда их называют «европейские», 6–7 страниц) и маленькие (мини-кейсы). Объем не является главной характеристикой кейса. В мини-кейсе приводится только ключевая информация, решается меньшее количество проблемных моментов, что в свою очередь позволяет использовать данный вид кейса на учебных занятиях, которые имеют небольшой временной промежуток. Выделяются еще и короткие кейсы, их называют в литературе кейслет (*caselet*), чаще всего объемом 1–3 страницы, что делает их удобными для использования на лекционных, практических и лабораторных занятиях. Наиболее распространенные виды классификации кейсов (рисунок 3) приводит К.А. Калустьянц [23].

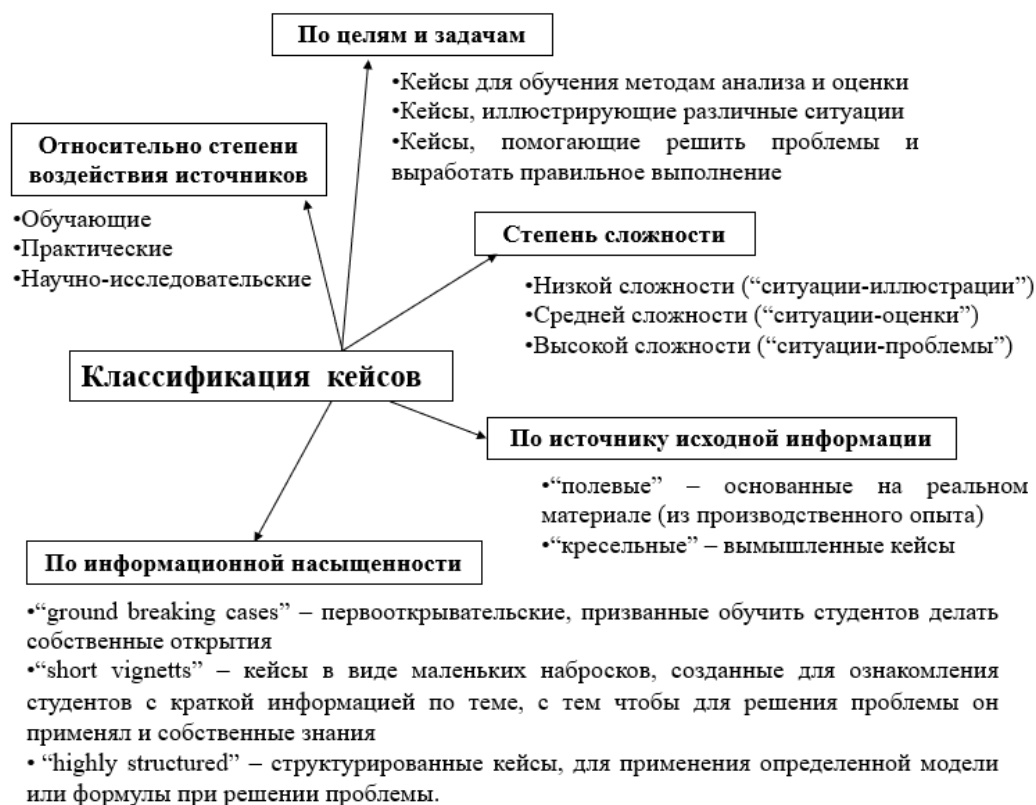


Рисунок 3. – Классификация и виды кейсов

По уровню сложности различают иллюстративные (описательные) и учебные (используются для организации самостоятельной работы студентов) кейсы. Главные признаки учебного кейса: активная, самостоятельная работа студентов, в процессе выполнения которой происходит развитие соответствующих умений и навыков. Отмечается [25], что «...кейс, специально созданный как инструмент активных методов обучения, отличается и от готовой «иллюстрации», и от научной публикации, подготовленной по материалам кейса (реальной ситуации).» Так, например, если изложенные в кейсе факты показывают причинно-следственные связи, то учебные цели кейса могут быть следующими: 1) изучение концепции, тогда характеристика такого кейса – описание проблемы; 2) понимание методов, тогда – описание задачи, решаемой по определенному алгоритму.

Как считают З.Х. Абакаев [18], К.А. Калустьянц [23], И.В. Гладких [25], существуют разные варианты структурной организации этапов разработки кейсов. Можно выделить следующие основные этапы при разработке кейсов: 1) определение целей; 2) поиск информации; 3) разработка текста; 4) апробация; 5) рефлексия.

В данной работе мы проанализируем опыт по созданию и применению кейса при изучении дисциплины «Химия» студентами 1 курса специальности 1-70 05 01 «Проектирование, сооружение и эксплуатация газонефтепроводов и газонефтехранилищ» Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой.

Дисциплина «Химия» входит в естественнонаучный модуль. При ее изучении формируется базовая профессиональная компетенция – применять знания естественнонаучных учебных дисциплин для решения прикладных задач транспортировки и хранения нефти и газа [27]. Цель преподавания дисциплины «Химия» в учреждениях высшего образования – овладение студентами теоретическими и практическими знаниями по основным разделам химии с учетом современных направлений развития химической науки, что обеспечит решение задач будущей профессиональной деятельности. В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта химический лабораторный практикум является обязательной частью учебной дисциплины «Химия» для студентов технических специальностей. Изучение химических законов, свойств веществ и способов их получения помогает инженеру при выборе сырья, в обеспечении экологической безопасности технологических процессов, решении экологических проблем. Учебная дисциплина «Химия» базируется на знаниях по химии за курс средней общеобразовательной школы. В свою очередь знания, полученные при изучении дисциплины «Химия», дают возможность студентам изучать все последующие дисциплины учебного плана на качественно более высоком уровне. Особенно важна данная дисциплина для освоения в дальнейшем таких дисциплин, как «Материаловедение и технология металлов и трубостроительных материалов», «Системы электрохимической защиты объектов трубопроводного транспорта», при изучении которых формируются базовые и специальные компетенции.

Для создания кейса нами была выбрана тема «Коррозия и методы защиты от коррозии», что позволяет реализовать и междисциплинарную связь с перечисленными выше дисциплинами специальности.

В настоящее время осуществление процесса обучения химии студентов-первокурсников – трудная задача, т.к. на техническую специальность поступают абитуриенты, имеющие порой достаточно низкий уровень школьной подготовки в области химии. Химия для студентов нехимических специальностей технических вузов, с одной стороны, является фундаментальной дисциплиной, с другой – непрофильной. Необходимо научить студентов применять основные законы химии к различным объектам профессиональной деятельности, решать технологические задачи, в т.ч. и в нестандартных ситуациях. Не менее важно и то, что анализ ситуаций серьезно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию к учебе [20].

Таким образом, на первом этапе определилось место кейса в структуре учебной дисциплины, был определен объем знаний, перечень умений и навыков, определены будущие специальные профессиональные компетенции.

Цель данного кейса – формирование знаний и представлений о сути процесса коррозии, ее особенностях, условиях возникновения и протекания, а также о методах защиты и в определении задач, которые позволят достичь данной цели.

Задача данного кейса – ознакомить студентов с процессом коррозии и методами защиты металлов от коррозии. В результате обучения студенты должны:

– знать: суть процесса коррозии, причины возникновения, химические особенности протекания, основные типы коррозии, отличительные особенности электрохимической коррозии и причины ее возникновения; научить анализировать предложенные варианты текстов и делать выводы;

– уметь: определять тип коррозии по условиям протекания процесса, написать уравнение химической реакции для данного вида коррозии, прогнозировать методы для защиты металлов от коррозии.

Методическая цель кейса – иллюстрация особенностей процесса коррозии и результатов ее протекания.

Последовательность работы студентов в аудитории может быть следующей: вступительное слово преподавателя, постановка проблемы, организация работы студентов в малых группах, обсуждение решений, обобщающее выступление преподавателя и оценивание работы студентов [17].

В качестве источников информации при создании кейса выступала вторичная информация (нами были взяты истории мировых катастроф, причинами которых являлся процесс коррозии [28]).

Задачи, предоставленные студентам, должны отвечать определенным требованиям: 1) быть разработанными в соответствии с дидактическими принципами и требованиями, предъявляемыми к тестовым заданиям

в целом; 2) сформулированы на языке, доступном пониманию студентов; 3) быть многоуровневыми, т.е. предполагающими возможность оценить: общий подход к решению, выбор необходимой стратегии, квалификацию в использовании конкретного гносеологического и поведенческого инструментария; 4) быть «модульными», т.е. предусматривающими возможность, сохраняя общий конструкт задачи, менять некоторые из ее условий [25].

Для того чтобы вызвать интерес у студентов к данной проблеме, необходимо дать интригующее название и небольшое вступление.

Например, кейс «Крупнейшая катастрофа мира».

Вступление может выглядеть следующим образом: *В мире каждый год, месяц, день и час случаются катастрофы, которые уносят десятки жизней. Причины на то самые разные – от погодных условий до халатности самого человека. Сегодня мы с вами рассмотрим показательный пример, который уж был в истории человечества.*

Исходя из правил поведения в лаборатории, преподаватель предлагает работу в паре. В большинстве случаев число студентов на лабораторном занятии – 10 человек, следовательно, 5 пар. Затем преподаватель в распечатанном виде предоставляет студентам информацию по данной теме и список задач, которые необходимо выполнить. Для составления задач был использован конструктор задач, разработанный Л.С. Илюшиным [29]. Конструктор задач – комплексный дидактический прием, позволяющий создавать собственный дидактический текст и с его помощью решать конкретные педагогические задачи, связанные с проектированием, сопровождением и оценкой достижений учащихся. Под дидактическим текстом в данном случае понимается развернутое описание учебного задания, ориентированного на достижение студентами различных результатов. Задания можно предлагать студентам на разных этапах освоения определенной информации: ознакомление, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

Студентам предлагается следующий материал.

– блок 1.

Мост, который устал

После любой аварии или катастрофы возникает вопрос: кто виноват в случившемся? Несмотря на известное выражение «У каждой проблемы есть фамилия, имя и отчество», порой в ответ остается лишь развести руками. Именно так обстоит дело с обрушением Серебряного моста над рекой Огайо в 1967 г.



В 1928 г. между городами Пойнт-Плезант (штат Западная Вирджиния) и Галлиполис (штат Огайо) была построена переправа (213-метровый центральный пролет, к нему примыкали два боковых, каждый по 115 м длиной), получившая красивое имя Серебряный мост (в отделке моста было использовано много алюминиевых деталей, которые ярко сверкали на солнце). В конструкции моста вместо тросов использовались специальные стержневые подвески с широкими проушинами на концах. По-английски такая деталь называется *eyebars*, в буквальном переводе «глазастый стержень». Именно с использованием таких стержней строились американские мосты с начала XIX в. И до поры до времени они не подводили.

– блок 2.

Минутное дело

Серебряный мост честно прослужил 39 лет. Однако в 1967 г. в 17:00 произошла трагедия. Потрясенные очевидцы позднее рассказывали, что буквально в течение одной минуты мост сложился как картонный домик.

Все началось с того, что одна из стержневых подвесок с северной стороны (т.е. со стороны штата Огайо) лопнула. Это вызвало цепную реакцию, и «глазастые стержни» стали рваться один за другим. Вместе с основными пролетами обрушились и две башни, расположенные по краям моста.

Позднее удалось установить, что первопричиной катастрофы стала крошечная трещина шириной около 2,5 мм в стержневой подвеске № 330. По мере того как накапливалась усталость металла, напряжение в конструкции росло. А затем, когда был превышен критический рубеж, хватило одной минуты для того, чтобы огромное сооружение рухнуло. Необходимо подчеркнуть, что в 1928 г., когда строился Серебряный мост, таких понятий, как «усталость металла» и «коррозия», в обиходе мостостроителей попросту не существовало. Не были толком известны и свойства углеродистой стали, из которой изготавливались «глазастые стержни». О том, что она очень твердая, инженеры знали. А вот о ее чрезвычайной хрупкости – не особенно.

– блок 3.

Обреченная переправа

Исследованием обломков Серебряного моста занимался инженер Джон Беннет. Он и обнаружил, что трещинами была покрыта не только злосчастная стержневая подвеска № 330. Они встречались повсюду. Другими словами, мост был обречен в любом случае. Технологии, доступные в 1928 г., не позволяли обнаружить дефекты, подобные тем, которые погубили Серебряный мост. Находить мелкие скрытые трещины в металлических конструкциях строители научились много позже.

На момент строительства моста средний вес легкового автомобиля составлял около 680 кг. Даже самый тяжелый грузовик того времени весил лишь слегка больше девяти тонн. К 1967 г. все изменилось в большую

сторону. Типичный «семейный» автомобиль среднего американца стал весить 1,8 т! А вес некоторых груженых фур превысил 27 т! Можно себе представить, насколько выросла нагрузка на мостовые конструкции и стержневые подвески.

Обрушение Серебряного моста побудило провести проверки переправ, построенных по той же технологии. К тому времени их осталось всего две, причем одна – не в Америке, а в Бразилии. Остальные давно уже заменили на более современные конструкции. А вот бразильский мост на стержневых подвесках прекрасно выдержал проверку и успешно эксплуатировался вплоть до 1991 г.

Можно предложить следующие тексты для заданий:

– **Задачи на ознакомление.**

Прочитайте самостоятельно предоставленный Вам текст и составьте список понятий, касающихся данной проблемы.

Список понятий может быть следующим: *коррозия, процессы окисления и восстановления, металлы, гальваническая пара.*

– **Задачи на понимание.**

1. *Объясните причины возникновения коррозии.*

Предполагаемый ответ студентов: *Причины возникновения коррозии могут быть различными: ошибка при проектировании, несвоевременное проведение мониторинга коррозии, изменение pH почвы, воды и т.п.*

2. *Приведите пример того, как корродируют предметы, которыми Вы пользуетесь, и предположите причину возникновения коррозии.*

3. *Обрисуйте в общих чертах шаги, необходимые для того, чтобы защитить автомобиль от коррозии.*

– **Задачи на применение.**

1. *Предложите способ, позволяющий оценить коррозионное состояние оборудования. Проведите эксперименты на исследование коррозии при контакте двух различных металлов, влияния пассивирования на защиту металлов от коррозии и влияния ингибиторов на защиту металлов от коррозии (ход работы, результаты экспериментов и объяснения занесите в лабораторные тетради).*

Предполагаемый ответ студентов: *Эффективным способом оценки коррозионного состояния оборудования является коррозионный мониторинг – система наблюдений и прогнозирования коррозионного состояния объекта с целью получения своевременной информации о возможных коррозионных отказах, а также для обоснования методов защиты металлов от коррозии.*

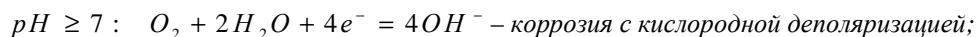
2. *Проведите эксперименты на исследование коррозии при контакте двух различных металлов, влияние пассивирования на защиту металлов от коррозии (ход работы, результаты экспериментов и объяснения занесите в лабораторные тетради).*

– **Задачи на анализ.**

1. *Раскройте особенности процессов с кислородной и водородной деполяризацией. Предположите, какая деполяризация была в данной истории.*

Предполагаемые ответы студентов: *Кислородная деполяризация встречается значительно чаще, а именно при атмосферной коррозии, а также в морской и пресной воде. Водородная деполяризация протекает в технологических средах, кислых грунтах и в загрязненной почве и воде (кислотные дожди).*

В зависимости от кислотности среды электролита на катоде восстанавливается или кислород (растворенный в электролите), или ионы водорода.



В данном случае коррозия протекает с кислородной деполяризацией.

2. *Постройте классификацию коррозионной защиты на основании представленной информации.*

– **Задачи на синтез.**

1. *Придумайте дидактическую игру на тему «Коррозия и способы защиты от коррозии».*

2. *Разработайте план, позволяющий предотвратить коррозию металлов.*

Один из вариантов может выглядеть следующим образом: *Обладать теоретическим знаниями по данной проблеме: электрохимические свойства металлов, типы коррозий, методы профилактики; уметь применять на практике знания, а именно в зависимости от металла применять ту профилактику, которая наибольшим образом предотвратит коррозию.*

– **Задачи на оценку.**

1. *Оцените значимость повреждений и соответствующих последствий нефте- и газопроводов для экологии.*

2. *Определите, какое из решений по защите от коррозии является оптимальным для вашего автомобиля или любой другой металлической конструкции.*

3. *Оцените значимость данной истории для будущей профессиональной деятельности.*

Эта история показала значимость изучения химии для моей специальности. Когда я пришел на первую пару по химии, то был уверен, что она мне вообще не нужна и я лишь трачу время. Но оказалось, что это совсем не так.

Тяжело было читать данную статью, т.к. погибло много людей. Те, кто причастен к созданию моста, невиновны в силу того, что наука не раскрыла все тонкости данной темы и еще не были разработаны специальные приборы для обнаружения мелких трещин, произошла такая трагедия.

Конечно, моя профессия не связана с глобальными сооружениями, но я буду заниматься ремонтами машин и применять теоретические знания, полученные при изучении химии, стараясь не допускать того, чтобы машины «болели».

Далее преподаватель интересуется у студентов: какими бы еще они хотели обладать данными (статистика, время пользования, химический состав воды, рН почвы) для более детального исследования проблем?

На заключительном этапе подводятся итоги.

Тема коррозии находит дальнейшее практическое применение у будущих инженеров, поэтому данный кейс по теме можно использовать на лабораторных практикумах для студентов и на уроках в школе.

Данный кейс составлен в соответствии с учебной программой и соответствует всем требованиям при составлении кейсов.

С целью проверки эффективности обучения химии с использованием кейс-технологии был проведен педагогический эксперимент, в ходе которого задействовались студенты пяти групп первого курса: 1-37 01 06-01 «Техническая эксплуатация автомобилей (автотранспорт общего и личного пользования)», 1-70 05 01 «Проектирование, сооружение и эксплуатация газонефтепроводов и газонефтехранилищ», 1-36 01 01 «Технология машиностроения», 1-36 07 01 «Машины и аппараты производств и предприятий строительных материалов» и 1-70 04 02 «Теплогасоснабжение, вентиляция и охрана воздушного бассейна».

Результаты эксперимента представлены на примере специальности 1-37 01 06-01 «Техническая эксплуатация автомобилей (автотранспорт общего и личного пользования)» (21-ТЭА). В эксперименте участвовало 20 человек.

Студенты были разделены на две группы по 10 человек: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. В последующем контрольная группа изучала химию традиционным образом, в экспериментальной – использовались кейсы по темам.

План эксперимента включал в себя следующие этапы:

1. Диагностический.

На этом этапе проводился анализ успеваемости студентов перед началом эксперимента. Студентам предлагалась контрольная работа, чтобы установить их первоначальный уровень знаний по химии (сравнивались уровни усвоения материала: низкий (1–2 балла), удовлетворительный (3–4 балла), средний (5–6 баллов), достаточный (7–8 баллов) и высокий (9–10 баллов)). Исходя из полученных результатов на начало эксперимента, оказалось, что уровень знаний студентов КГ и ЭГ соответствует среднему – 6,2 и 6,1 баллов, соответственно. Средняя успеваемость практически одинакова. Уровень знаний находится в пределах от 4 до 8 баллов, что аналогично удовлетворительному, среднему и достаточному уровням знаний.

2. Коррекционно-развивающий.

На этом этапе происходило непосредственное внедрение кейс-технологии в образовательный процесс участников педагогического эксперимента.

3. Контрольный.

Для подведения итогов педагогического эксперимента была проведена итоговая защита, включающая в себя задания по четырем пройденным темам.

По результатам можно сделать вывод, что группы справились с данной работой по-разному. Средний балл в КГ вырос на 11%, а в ЭГ – на 25%. В КГ до и после эксперимента отсутствуют студенты с низким уровнем знаний. При этом студенты с удовлетворительным уровнем знаний до эксперимента составляли 10%, после эксперимента они отсутствуют. Также стоит отметить, что при уменьшении числа студентов со средним уровнем знаний на 20% количество студентов, имеющих достаточный уровень знаний, повысился на 30%. Однако отсутствуют и студенты, показывающие высокий уровень знаний.

В ЭГ отсутствуют студенты с низким уровнем знаний как до, так и после окончания эксперимента. Студенты (20%), показавшие удовлетворительный уровень знаний до эксперимента, после эксперимента с таким уровнем знаний отсутствуют. При этом, при уменьшении на 10% количества студентов, показывающих средний уровень знаний, и сохранении количества студентов, показывающих достаточный уровень знаний, появилось 30% студентов с высоким уровнем знаний в конце эксперимента.

По завершению эксперимента студентам было предложено пройти on-line тестирование (вопросы составлены в Google Forms), чтобы оценить пользу кейс-технологии при изучении химии (в опросе участвовало 50 человек).

По полученным результатам можно сказать, что апробация по использованию кейс-технологии по дисциплине «Химия» прошла успешно: 74% участников отметили, что хотели бы, чтобы кейс-технология была внедрена и в другие дисциплины; 26% пока не определились с окончательным ответом, что скорее всего, связано

с тем, что они впервые столкнулись с такой технологией. Общее впечатление об эксперименте участники оценивали по 10-балльной шкале, и большинство, что составляет 70% от общего числа участников эксперимента, поставили оценки 9–10.

Заключение. Кейс-технология является интерактивным методом обучения. Данная технология способствует формированию и совершенствованию у студентов умений слушать, слышать, понимать других людей, работать в команде, логически мыслить, формулировать вопрос, аргументировать ответ, делать собственные выводы, отстаивать свое мнение. Однако следует отметить, что составление кейсов – очень трудоемкий процесс, требующий от преподавателя определенного уровня подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. О концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Республики Беларусь, 30 нояб. 2021 г., № 683 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Минск, 2021. Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1>. – Дата доступа: 18.10.2021.
2. Титович, И.В. Реализация компетентного подхода в системе высшего образования Республики Беларусь / И.В. Титович // Выш. шк. – 2017. – № 3 (119). – С. 3–5.
3. Макаров, А.В. Инновационные образовательные системы в высшей школе: проблемы качественного образования / А.В. Макаров // Выш. шк. – 2018. – № 2 (128). – С. 15–18.
4. Формирование химико-экологической компетентности учащихся направления химия в высших учебных заведениях / Ж.Д. Абдуллаева [и др.] // Бюл. науки и практики. – 2021. – Т. 7, № 7. – С. 285–290.
5. Наумова, Л.А. Компетентный подход к изучению химии в морском вузе с учетом требований профессиональных стандартов / Л.А. Наумова // Проблемы соврем. пед. образования. – 2018. – С. 296–298.
6. Жук, О.Л. Направления модернизации высшего образования и требования к педагогическим компетенциям преподавателей в контексте Болонского процесса / О.Л. Жук // Выш. шк. – 2015. – № 5. – С. 18–22.
7. Андреев, А.А. Введение в Интернет-обучение / А.А. Андреев. – М. : Логос, 2003. – 76 с.
8. Леонович, А.Н. Применение активных методов обучения при проведении семинарских занятий / А.Н. Леонович, Н.С. Тихонович // Выш. шк. – 2018. – № 4 (126). – С. 11–15.
9. Оселедчик, Е.Б. Интерактивная деятельность как эффективный способ вовлечения студентов в учебный процесс / Е.Б. Оселедчик, А.В. Дмитриева // Проблемы соврем. пед. образования. – 2022. – С. 85–88.
10. Тихонов, Ю.А. Использование метода проектов на практических занятиях по дисциплине «Информатика» в ВУЗе / Ю.А. Тихонов, Е.А. Крайнова, С.В. Снадченко // Проблемы соврем. пед. образования. – 2022. – № 74-1. – С. 266–269.
11. Применение методики «Перевернутый класс» при обучении студентов информационно-коммуникационным технологиям // И.И. Раскина [и др.] // Вестн. Приамур. гос. ун-та им. Шолом-Алейхема. – 2022. – № 1. – С. 121–128.
12. Королева, Н.В. Комплексный метод использования традиционных и современных средств обучения иностранным языкам в вузе / Н. В. Королева // Изв. Тул. гос. ун-та. – 2019. – № 4. – С. 57–61.
13. Сакулина, Ю.В. Актуальность использования кейс-технологий в ВУЗе / Ю.В. Сакулина, Э.Г. Масабикова // Нац. ассоц. ученых. – 2017. – № 5 (32). – С. 26–28.
14. Мухамедьярова, Ж.У. Кейс-технологии как инструмент творческого мышления / Ж.У. Мухамедьярова, Н.С. Сливкина // Наука и реальность. – 2021. – № 4 (8). – С. 150–152.
15. Новик, И.Р. Использование кейсов в преподавании биологической химии в педагогическом вузе / И.Р. Новик, Н.А. Журавлева, И.А. Воронина // Проблемы соврем. пед. образования. – 2020. – С. 125–128.
16. Амонова, Х.И. Кейс как эффективный метод преподавания химических наук в высших медицинских учебных заведениях / Х.И. Амонова, С.Ш. Содикова // Вестн. науки и образования. – 2020. – № 19. – Ч. 2. – С. 52–54.
17. Гасанова, С.С. Кейс-технология в практике высшего образования / С.С. Гасанова // Упр. инновациями: теория, методология, практика. – 2013. – № 7. – С. 153–157.
18. Абакаева, З.Х. Использование кейс-метода как руководство по подготовке практико-ориентированных специалистов экономических профессий в ВУЗе / З.Х. Абакаева, Г.И. Есентаева, Г.М. Конакова // Статистика, учет, аудит. – 2020. – № 1 (76). – С. 246–249.
19. Кучер, М.И. Применение кейс-технологий в практике изучения естественнонаучных дисциплин / М.И. Кучер, Е.Г. Ладыгина // Науч. вестн. Вол. воен. ин-та матер. обеспечения. – 2021. – № 2 (58). – С. 153–158.
20. Калинина, Е.С. Кейс-метод как средство повышения профессиональной направленности в обучении естественнонаучным и математическим дисциплинам / Е.С. Калинина // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – № 40. – С. 37–43.
21. Червякова, Л.Д. Практика использования метода case-study при изучении теоретических дисциплин / Л.Д. Червякова // Пед. науки. – 2017. – № 6. – С. 71–76.
22. Абильдина, А.С. Кейс-технологии как один из инновационных методов образования / А.С. Абильдина // Пед. наука и практика. – 2019. – № 3. – С. 50–52.
23. Калустьянц, К.А. Использование кейс-технологии в современном вузовском образовании / К.А. Калустьянц // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 160–162.
24. Царапкина, Ю.М. Использование кейс-технологий при обучении студентов / Ю.М. Царапкина // Образование и наука. – 2015. – № 3 (122). – С. 120–129.
25. Gladkikh, I.V. Разработка учебных кейсов: методические рекомендации для преподавателей бизнес-дисциплин / И.В. Gladkikh. – СПб. : Высш. шк. менеджмента, 2010. – 96 с.
26. Грузкова, С.Ю. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании [Электронный ресурс] / С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалеева // Соврем. исслед. соц. проблем. – 2013. – № 6 (26). – С. 24–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-istoriya-razrabotki-i-ispolzovaniya-metoda-v-obrazovanii>.

27. Типовой учебный план. Специальность 1-70 05 01 [Электронный ресурс] : утв. первым зам. Министра образования, 21.04.2021 г. – Режим доступа: https://edustandart.by/media/k2/attachments/pl_1-70-05-01_210421.pdf. – Дата доступа: 09.11.2021.
28. Иванов, К. Мост, который устал [Электронный ресурс] / К. Иванов // Загадки истории. – Режим доступа: <https://zagadki-istorii.ru/katastrofy-5.html>. – Дата доступа: 10.03.2022.
29. Илюшина, Л.С. Конструктор задач [Электронный ресурс] / Л.С. Илюшина // Урок в соответствии с ФГОС. – Режим доступа: <https://www.sites.google.com/site/konstruirovanieurokabelovo/poleznye-ssylki/konstruktor-zadac-l-s-ilusina>. – Дата доступа: 15.02.2022.

Поступила 20.09.2022

THE PRACTICE OF USING CASE TECHNOLOGY IN THE STUDY CHEMISTRY STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

P. PUTRO, E. MOLOTOK
(*Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk*)

Case technology is one of the most innovative in education, it is a hybrid of academic and practice-oriented education. When using this technology, students are loaded into solving specific situational tasks.

Since the fund of tasks in the discipline “Chemistry” for higher education has not been developed enough, this article also provides an example of the development of cases on the example allocated to the research and development of the topic corrosion. This topic is directly related to the future professional activity of graduates of technical specialties of the university.

The methodology of application of case technology presented in the article can be used in the educational processes of secondary and higher schools.

Keywords: *modern teaching methods, case technology, case study, educational process, discipline “Chemistry”, corrosion.*

УДК 796.015

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СЛУШАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЛЕДСТВЕННОГО КОМИТЕТА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

И.В. ЕЛСАКОВ

*(Институт повышения квалификации и переподготовки
Следственного комитета Республики Беларусь, Минск)*

Рассмотрена служебная деятельность сотрудников правоохранительных органов на предмет определения физических качеств, необходимых при несении службы. Проведено сравнение результатов, показанных при выполнении контрольных упражнений слушателями переподготовки УО «Институт повышения квалификации и переподготовки Следственного комитета» (далее – Институт СК) в начале обучения, с результатами выпускных экзаменов. Проанализировано развитие физических качеств сотрудников правоохранительных органов, обучающихся в учреждениях дополнительного образования в лимитируемые сроки.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, физические качества, физическая подготовленность, контрольные упражнения, слушатели; сотрудники, правоохранительные органы.

Введение. Следственный комитет Республики Беларусь – единая централизованная система, включающая государственные правоохранительные органы, являющиеся органами предварительного следствия и осуществляющие полномочия в сфере досудебного уголовного производства, и учреждение образования. Следственный комитет (далее – СК) является военизированной организацией, сотрудники которой выполняют задачи по всестороннему, полному, объективному и оперативному расследованию преступлений в соответствии с подследственностью; защите прав и законных интересов граждан, организаций; защите государственных и общественных интересов; соблюдению законности при проверке заявлений и сообщений о преступлениях, возбуждении уголовных дел, производстве предварительного следствия [1, с. 1–2].

Деятельность следователя, если проводить хронометраж рабочего времени, в основном характеризуется камеральным (кабинетно-канцелярским) профилем. Вместе с тем в составе каждой следственно-оперативной группы (далее – СОГ) есть сотрудник СК. Заступая на суточное дежурство в СОГ, в зависимости от оперативной обстановки сотрудники выбывают на места совершения преступлений в среднем до трех раз за дежурство. Разбирательства на месте осуществляются, как правило, не менее двух часов. За это время сотрудник с учетом обстоятельств дела преодолевает значительные расстояния и различные препятствия, периодически останавливаясь и занимая статическое положение (присед, полуприсед, стоя) для фиксации следовой картины происшествия. Кроме того, следователи территориальных отделов СК по роду своей деятельности опрашивают и проводят допросы лиц, подозреваемых или причастных к совершению преступлений. Зачастую данные лица склонны к физическому насилию в отношении сотрудников и попыткам совершения побега из-под стражи либо с места совершения преступления при проведении следственных действий. Для защиты от нападения со стороны подозреваемого сотруднику необходимо незамедлительно отреагировать на насильственные действия (удар, захват конечностей и одежды, обхват туловища и др.) и применить боевой прием борьбы или силовое воздействие. Следует отметить, что это не спортивная схватка, в которой соблюдаются правила ведения поединка, нападающий имеет определенный умысел, выражающийся в нанесении телесных повреждений, завладении табельным оружием и попытке скрыться с места совершения следственных действий. Совершая побег, подозреваемый может в зависимости от подготовки и психического состояния преодолеть значительную дистанцию, используя естественные преграды, укрытия, при этом резко изменяя направление движения.

Продуктивное выполнение должностных обязанностей невозможно без таких физических качеств, как общая и специальная выносливость, статическая сила и координационные способности. Сталкиваясь с экстремальными и параэкстремальными ситуациями, сотрудник должен быть готовым применить такие качества, как быстрота, координационные способности, сила, общая и специальная выносливость. Под «экстремальными условиями» в статье понимаются долгосрочные условия, создающие реальную угрозу жизни и здоровью сотрудников, требующие от последних проявления необходимых психических, физических качеств и технико-тактических действий прикладного характера. Полагаем, что сотрудники в основном реализуют профессиональную деятельность в параэкстремальных (особых, напряженных) условиях – экстремальных ситуациях в терминологии [2, с. 321].

Основная часть. Анализ литературы таких авторов, как С.М. Ашкинази [3], В.А. Барташ [4], С.А. Гайдук [5], С.В. Шукан [6], Г.И. Башлакова [7], свидетельствует о том, что содержание и направленность профессионально-прикладной физической подготовки (далее – ППФП) военнослужащих и сотрудников государственных органов системы обеспечения национальной безопасности определяются с учетом особенностей конкретного вида профессиональной деятельности, в зависимости от принадлежности к определенному ведомству, роду войск. ППФП базируется на развитии профессионально важных качеств, формируемых и эффективно закрепляемых в процессе

комплексных занятий с различными заданиями, в разных внешних условиях, моделирующих ситуации оперативно-служебной деятельности.

Ряд вопросов, характерных для всего правоохранительного блока, представлены в исследованиях, посвященных ППФП в органах пограничной службы (А.В. Козыревский [8]), подразделениях Министерства по чрезвычайным ситуациям (Е.А. Чумила [9]). Исследования проблем ППФП в органах внутренних дел (В.В. Леонов [10]) в значительной части связаны с ведомственными учреждениями высшего образования.

В вузе процесс обучения длится четыре года, и подготовке курсантов уделяется особое внимание, т.к. во время обучения закладывается тот теоретический и методический фундамент, на основе которого в дальнейшем будет организована не только практическая деятельность сотрудников, но и их дальнейшее профессиональное развитие, самосовершенствование. ППФП курсантов учреждений образования правоохранительных органов – это специально направленный процесс использования средств физической культуры и спорта для развития физических качеств и овладения двигательными умениями и навыками, необходимыми для профессиональной деятельности сотрудников [11, с. 205]. Профессиональная подготовка носит ярко выраженный прикладной характер, т.к. только физически подготовленный, обладающий необходимыми профессионально важными прикладными навыками и умениями, сформированными волевыми качествами сотрудник может выполнить сложные, ответственные, связанные с физическими нагрузками профессиональные задачи [12, с. 46]. Несмотря на значительные наработки отечественных и зарубежных ученых, сегодня продолжается поиск оптимальных организационных форм образовательного процесса, комбинаций методов развития у курсантов необходимых навыков и умений. В этой связи исходный материал таких исследований, организация педагогического эксперимента, соответствующие выводы и рекомендации взаимосвязаны с образовательной программой высших учебных заведений. Однако в системе Министерства внутренних дел (далее – МВД) есть учреждение образования другого типа, с отличающейся образовательной программой и требованиями к зачислению и организации образовательного процесса. УО «Центр повышения квалификации руководящих работников и специалистов МВД Республики Беларусь» (далее – ЦПК) является учреждением дополнительного образования взрослых и обеспечивает первоначальную подготовку и повышение квалификации сотрудников ОВД. Наряду с ЦПК схожие задачи возлагаются на УО «Институт повышения квалификации и переподготовки Следственного комитета» (далее – Институт СК), где также в лимитированный период времени проходят переподготовку сотрудники Следственного комитета. Лимитируемый период времени составляет 14 недель для курсантов ЦПК и 16 недель для слушателей Института СК. Учебными программами на дисциплину «Физическая подготовка» в ЦПК отводится 100 академических часов [13, с. 5], в Институте СК – 80 академических часов [14, с. 5]. Считается, что именно качественная подготовка на этапе первоначального обучения и последующих повышений квалификации позволит сотрудникам эффективно решать поставленные задачи. Одним из ключевых компонентов профессиональной подготовки является физическая подготовка, определяемая уровнем физической подготовленности сотрудников. Физическая подготовленность развивается прямо пропорционально результатам развития физических качеств обучающихся.

В результате исследования, проведенного ранее, было установлено, что наименее подготовленными к сдаче контрольных упражнений (входной контроль) показали себя курсанты и слушатели, окончившие гражданские высшие учебные заведения. Эта категория курсантов продемонстрировала значимо более низкие результаты по сравнению с остальными тестируемыми группами (прошедшими службу в вооруженных силах, закончившими средние учреждения образования): в силовом компоненте ($P < 0,001$); в развитии быстроты и координационных способностей ($P < 0,05$); в развитии аэробной выносливости ($P < 0,001$) и ($P < 0,01$) соответственно. Разный уровень физической подготовленности требует повышенного внимания к развитию физических качеств обучающихся, имеющих высшее образование, что свидетельствует о целесообразности корректировки программы по дисциплине «Физическая подготовка» [15, с. 91].

В процессе исследования был проведен анализ развития физических качеств слушателей института при сдаче контрольных нормативов (бег на 1000 м, бег 10x10 м, подтягивание на высокой перекладине, комплексно-силовое упражнение, прыжок в длину с места), принимаемых у сотрудников в начале и по окончании срока обучения.

При проведении исследования были изучены научно-методические работы, проведены педагогическое наблюдение, анкетирование на предмет отношения слушателей к своей физической подготовленности, тестирование, сравнительный анализ полученных результатов с применением t -критерия Стьюдента.

Исследование проводилось в период с января по май 2022 г. во время обучения контрольной группы, в которую входили 20 слушателей мужского пола, средний возраст 23 года, имеющих высшее образование. Следует отметить, что сотрудники до поступления в СК не проходили службу в военизированных подразделениях.

Исследование включало четыре этапа. Первый этап – входной контроль (прием контрольных нормативов) кандидатов на обучение с целью выявления показателей физической подготовленности в соответствии с предъявляемыми требованиями. Второй этап заключался в определении самооценки физической подготовленности слушателей в начале и по окончании обучения (анкетирование) с применением t -критерия Стьюдента (таблица 1) с целью выявления различий в отношении своей физической формы. Во время третьего этапа по истечении 16 недель на момент окончания обучения был проведен итоговый контроль (прием контрольных нормативов) слушателей, прошедших обучение. На четвертом этапе с применением t -критерия Стьюдента было осуществлено

сравнение результатов, показанных группой во время поступления, с результатами, полученными при завершении обучения. Проведен анализ, который представлял интерес относительно различия в уровнях развития физических качеств группы (таблица 2) с целью выявления динамики роста физической подготовленности слушателей.

Таблица 1. – Различия в самооценке физической подготовленности слушателей с применением *t*-критерия Стьюдента

Самоопределение уровня	Входной контроль <i>n</i> = 22 (<i>x</i> ± <i>m</i>)	Экзамен <i>n</i> = 22 (<i>x</i> ± <i>m</i>)	<i>P</i>
	1	2	<i>t</i> 1–2
Освоение программы по физической подготовке	4,27±1,11	3,68±1,11	<i>P</i> < 0,001 3,74
Освоение боевых приемов борьбы	4,18±1,67	4,32±1,11	<i>P</i> < 0,001 6,77
Общая физическая подготовленность	3,84±7,81	3,75±8,37	<i>P</i> < 0,001 7,14

Анкетирования, проведенные на втором этапе исследования, показывают существенные различия в самооценке слушателей в начале и по окончании обучения к уровню освоения программы по физической подготовке (*P* < 0,001); боевых приемов борьбы (*P* < 0,001); общей физической подготовленности (*P* < 0,001). Полученные данные позволяют сделать вывод о положительной динамике в оценке совершенствования тактико-технических действий и физической подготовленности слушателей на момент завершения обучения.

Таблица 2. – Различия в уровне физической подготовленности слушателей с применением *t*-критерия Стьюдента

Упражнение	Входной контроль <i>n</i> = 22 (<i>x</i> ± <i>m</i>)	Экзамен <i>n</i> = 22 (<i>x</i> ± <i>m</i>)	<i>P</i>
	1	2	<i>t</i> 1–2
Бег 1000 м, с	288,41±8,37	277,73±8,54	<i>P</i> < 0,001 3,78
Челночный бег 10х10 м, с	27,81±3,30	27,59±3,90	<i>P</i> > 0,05 0,83
Подтягивание, кол-во раз	3,86±6,13	6,23±7,81	<i>P</i> < 0,01 3,10
Комплексно-силовое упражнение, кол-во раз	44,14±1,78	54,23±1,84	<i>P</i> < 0,01 3,78
Прыжок в длину с места, см	203,18±5,02	214,68±5,02	<i>P</i> < 0,01 2,99

Результаты контроля физической подготовленности, показанные слушателями в начале и по окончании обучения, показали значимые различия (*P* < 0,001) в совершенствовании таких физических качеств, как общая выносливость (бег 1000 м), силовая выносливость (подтягивание на высокой перекладине (*P* < 0,01), комплексно-силовое упражнение (*P* < 0,01), сила (прыжок в длину с места *P* < 0,01). Результаты исследования подтверждают эффективность применяемой программы обучения в части совершенствования таких физических качеств, как общая, силовая выносливость и сила. Однако существенных различий в результатах упражнения, направленного на контроль скоростной выносливости и координационных способностей (челночный бег 10х10 м), выявлено не было (*P* > 0,05).

Существуют субъективные и объективные причины незначительных различий в показанных результатах. К субъективным причинам относится то, что челночный бег – сложное координационное упражнение. Наиболее выгодные условия для развития координационных способностей отмечаются в возрасте от семи до девяти лет [16, с. 168]. Также можно отметить, что достичь видимой положительной динамики за столь короткое время обучения в этом показателе без специальной работы представляется сложной задачей. К объективным причинам можно отнести методику проведения занятий по физической подготовке, которая не должным образом поспособствовала получению существенной разницы в результатах контрольного упражнения челночный бег. Речь идет о необходимости более тщательного внимания на развитие таких физических качеств слушателей, как координационные способности и скоростная выносливость. Несомненно, координационные способности, проявляющиеся в двигательной деятельности, во многом зависят от скоростных, силовых, скоростно-силовых качеств [17, с. 305].

Отметим, что основная часть учебного времени на занятиях по физической подготовке отведена на освоение боевых приемов борьбы (далее – БПБ). В свою очередь уровень развития специальных физических качеств непосредственным образом влияет на время приобретения слушателями необходимых умений и навыков

эффективного применения БПБ. Чем более физически развит и координирован сотрудник, тем успешнее будут освоены, а главное, применены в соответствующей оперативной обстановке необходимые приемы. Необходимо подчеркнуть, что наиболее эффективным средством развития и совершенствования профессионально значимых физических качеств являются упражнения комплексного воздействия, соответствующие осваиваемым БПБ [18, с. 43]. Значимость средств физической культуры и спорта для системы профессиональной подготовки слушателей учреждения образования определяется направленностью этих средств на повышение уровня физической подготовленности и освоения боевых приемов борьбы. Одним из основных условий достижения профессионального мастерства является высокий уровень развития необходимых физических качеств и уверенное владение тактико-техническими действиями боевого раздела борьбы.

Заключение. Анализ результатов проведенного исследования показал, что для более качественного развития основных физических качеств, которые в т.ч. будут способствовать уверенному овладению БПБ, следует разработать методiku, позволяющую внедрить в основную часть практических занятий (по обучению БПБ) блоки, направленные на совершенствование физической подготовленности обучающихся. В настоящее время методика, направленная на повышение уровня общей и специальной выносливости, а также совершенствование защитных и атакующих действий с применением средств фитнес-технологий с целью более уверенного и качественного освоения разделов учебной программы по изучению БПБ за лимитированный период времени, проходит апробацию в Институте СК.

Элемент новизны заключается в том, что физическая нагрузка направленного характера осуществляется в процессе учебных занятий по овладению БПБ в непродолжительный период времени с применением метода интервальных тренировок и использованием современных подходов в обучении молодых сотрудников (элементы фитнес-технологий, музыкальное сопровождение, применение мультимедийных обучающих систем) защитным и атакующим действиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании Следственного комитета Республики Беларусь [Электронный ресурс] : Указ Президента Респ. Беларусь, 12 сент. 2011 г., № 409 : в ред. Указа Президента Респ. Беларусь от 17.11.2014 г., № 535 // Консультант Плюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2016.
2. Маришук, Л.В. К вопросу об условиях деятельности сотрудников органов внутренних дел / Л.В. Маришук, И.В. Елсаков // Ученые записки Белорус. гос. ун-т физ. культуры : сб. науч. тр. / редкол.: С.Б. Репкин [и др.]. – Минск, 2020. – Вып. 23. – С. 314–322.
3. Ашкинази, С.М. Вопросы теории и практики рукопашного боя в Вооруженных Силах Российской Федерации / С.М. Ашкинази ; под ред. В.Л. Маришука. – СПб. : Воен. ин-т физ. культуры, 2001. – 210 с.
4. Барташ, В.А. Профессиональный психофизический отбор кандидатов на службу в подразделения специального назначения / В.А. Барташ, О.А. Чернышев ; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск : БГУФК, 2019. – 275 с.
5. Гайдук, С.А. Технология формирования волевых качеств в процессе профессионально-прикладной физической подготовки / С.А. Гайдук, Л.В. Маришук. – Минск : МГВРК, 2007. – 200 с.
6. Шукан, С.В. Повышение уровня физической подготовленности курсантов учреждений образования министерства внутренних дел Республики Беларусь в процессе профессионально-прикладной физической подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.В. Шукан. – Минск, 2012. – 188 л.
7. Башлакова, Г.И. Формирование навыков задержания нарушителей на водных участках государственной границы Республики Беларусь в профессионально-прикладной физической подготовке курсантов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г.И. Башлакова. – Минск, 2018. – 27 с.
8. Козыревский, А.В. Технология сопряженного формирования физической подготовленности и эмоционально-волевой устойчивости пограничников / А.В. Козыревский, Л.В. Маришук. – Минск : ИПС Респ. Беларусь, 2016. – 208 с.
9. Чумила, Е.А. Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки курсантов учебных заведений МЧС Республики Беларусь / Е.А. Чумила // Мир спорта. – 2015. – № 2. – С. 41–47.
10. Организация профессионально-прикладной физической подготовки в органах внутренних дел : пособие / В.В. Леонов [и др.]. – Минск : Акад. МВД, 2016. – 186 с.
11. Кривенков, Ю.В. Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки курсантов учреждений образования МВД / Ю. В. Кривенков // Актуальные вопросы права, образования и психологии : сб. науч. тр. / редкол.: В. Е. Бурый [и др.]. – Могилев, 2017. – Вып. 5. – С. 205–209.
12. Башлакова, Г.И. Анализ особенностей оперативно-служебной деятельности и самооценки уровня физической подготовленности сотрудников и военнослужащих органов пограничной службы / Г.И. Башлакова // Мир спорта. – 2017. – № 1. – С. 45–46.
13. Елсаков, И.В. Физическая подготовка : учеб. программа первоначал. подготовки лиц, планируемых к назначению на должности рядового и начальствующего состава ОВД / И.В. Елсаков. – 2021. – 9 с.
14. Гайдук, С.А. Физическая подготовка сотрудников Следственного комитета : учеб. программа / Ин-т Следств. Ком. ; разработ.: С.А. Гайдук, М.А. Бусыгина, Е.В. Денисенко. – Минск, 2021. – 12 с.
15. Маришук, Л.В. Сравнительный анализ уровня физической подготовки выпускников учреждений высшего образования и лиц, прошедших срочную службу в Вооруженных Силах Республики Беларусь / Л.В. Маришук, И.В. Елсаков // Мир спорта. – 2022. – № 1. – С. 81–91.
16. Платонов, В.Н. Двигательные качества и физическая подготовка спортсменов / В.Н. Платонов – М. : Спорт, 2019. – 656 с.

17. Шилакин, Б.В. Координационные способности как основа освоения и совершенствования умений и навыков боевых приемов борьбы курсантами вузов МВД России / Б.В. Шилакин, А.В. Захаров, А.Д. Калинин // Ученые зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 5 (159) – С. 303–307.
18. Шукан, С.В. Параметры тренировочных нагрузок при использовании упражнений комплексного воздействия в процессе развития и совершенствования профессионально значимых физических качеств сотрудника милиции / С.В. Шукан, В.В. Леонов // Мир спорта. – 2015. – № 1. – С. 42–46.

Поступила 16.09.2022

**ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES
OF STUDENTS OF THE INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION
OF THE INVESTIGATIVE COMMITTEE OF THE REPUBLIC OF BELARUS**

I. YELSAKOU

**(Institute for Advanced Training and Retraining Investigative Committee
of the Republic of Belarus, Minsk)**

The article analyzes professional performance of law enforcement officers in order to determine the physical qualities needed for officers in order to perform their duties. The comparison was made between the results demonstrated during control exercises performed by the re-trained students of the educational institution “Institute for Advanced Studies and Retraining of the Investigative Committee” (hereinafter referred to as the Institute of the Investigative Committee) at the beginning of the course and the results of final exams. An analysis was made of development of the physical qualities of law enforcement officers studying in institutions of additional education during a limited time period.

Keywords: *professionally applied physical training, physical qualities, physical fitness, control exercises, students, officers, law enforcement authorities.*

УДК 796.032:373

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ И НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ОЛИМПИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

А.А. ЗАХАРЕВИЧ

(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск)

В дошкольном возрасте закладываются основы нравственного воспитания, эмоционально-волевых качеств, навыки здорового образа жизни, в т.ч. в рамках физкультурных занятий в учреждениях дошкольного образования. Адаптация олимпийских ценностей под возрастные особенности детей и изучение их в данном возрасте могли бы способствовать повышению уровня сформированности компонентов нравственного сознания и эмоционально-волевых качеств. В связи с этим нами была разработана методика развития физических и нравственно-волевых качеств детей старшего дошкольного возраста на основе олимпийских ценностей на физкультурных занятиях.

Ключевые слова: дошкольный возраст, олимпийские ценности, физкультурные занятия, олимпийское образование, нравственное сознание, эмоционально-волевые качества, методика проведения физкультурных занятий.

Введение. Развитие физических и нравственно-волевых качеств у воспитанников старшего дошкольного возраста (5–6 лет) являются важными задачами системы дошкольного образования. Это связано с существенным повышением уровня физической активности, произвольного управления своим поведением, развитием волевой сферы ребенка. Отмечается преобладание обдуманных действий над импульсивными, появляется чувство долга по отношению к другим людям [1, с. 147].

Кроме того, в старшей группе дошкольного возраста формируется психологическая готовность к школе, которая подразумевает смену ведущей деятельности и предполагает достижение необходимого уровня развития социально-психологических, эмоционально-волевых, личностных качеств ребенка. И важно построить образовательный процесс в учреждениях дошкольного образования таким образом, чтобы эффективно решались все группы задач, предусмотренные учебной программой дошкольного образования, среди которых развитие физических и нравственно-волевых качеств [1, с. 148].

Анализ научно-методической литературы показал, что вопрос формирования нравственно-волевых качеств детей дошкольного возраста является актуальным. З.М. Борзиева отмечает важность нравственного воспитания детей дошкольного возраста и основные средства, которые используются. О целенаправленном и успешном духовно-нравственном воспитании именно в дошкольном возрасте в своих статьях пишет Г.Г. Григорьева. Т.М. Грязнова проводила анализ программ духовно-нравственного воспитания для детей дошкольного возраста на территории Российской Федерации и странах ближнего зарубежья. К.И. Султанбаева, О.А. Воробьева, Ю.В. Артемьева рассматривали актуальность идей В.И. Сухомлинского в связи с проблемами нравственного воспитания детей в семье. В статьях внимание акцентировано на воспитании нравственной чуткости, доброжелательности современной молодежи в семье, целенаправленности процесса формирования в детях личного позитивного отношения к окружающей действительности и культуры. Обосновывают важность духовно-нравственного воспитания детей в дошкольный период развития, когда закладываются качества человека, авторы Э.А. Ченских, К.А. Селезнева.

Однако, несмотря на существующие авторские программы и опыт работы, вопрос формирования нравственно-волевых качеств воспитанников старшего дошкольного возраста именно на физкультурных занятиях нуждается в дальнейшем изучении.

Основная часть. Олимпийское образование, цель которого – приобщение детей и молодежи к олимпийским ценностям, занимает важное место в системе образования Республики Беларусь. Реализация олимпийского образования осуществляется на всех уровнях образования, в т.ч. и на дошкольном. Это связано с высоким воспитательным и образовательным потенциалом олимпийских ценностей. Об этом свидетельствует проведенный нами анализ научно-методической литературы по данной тематике.

Ценностные ориентиры олимпизма рассматриваются как элементы воспитания человека в научных трудах Ю.Л. Кролевца, И.В. Никишина, С.И. Родионова, И.А. Регнера. Анализ цели олимпийского образования, принципов формирования олимпийских ценностей при работе с детьми младшего школьного возраста проводила Д.А. Булавина. Педагогический потенциал олимпийского движения в дошкольном образовании проанализирован А.А. Муратовой. Актуальность олимпийского образования дошкольников как метода усвоения гуманистических ценностей общества дошкольниками в современных условиях описывает М.А. Сотникова.

Среди белорусских ученых рассмотрены перспективы развития олимпийского образования в системе формирования нравственного воспитания дошкольников М.Е. Кобринским и В.А. Самойловой. Обоснован потенциал олимпийской педагогики Пьера де Кубертена в научных трудах И.И. Гуслистовой.

В ходе проведенного нами анализа научно-методической литературы и полученных результатов предварительной диагностики воспитанников старшего дошкольного возраста была выявлена необходимость более детального изучения потенциала олимпийских ценностей в решении образовательных и воспитательных задач учреждений дошкольного образования. С этой целью автором разработана методика развития физических и нравственно-волевых качеств детей старшего дошкольного возраста на основе олимпийских ценностей (рисунок).

Данная методика состоит из следующих компонентов: целевого, методологического, контрольного и результативного.

В *целевом компоненте* отражена цель методики, которая заключается в развитии физических и нравственно-волевых качеств детей старшего дошкольного возраста на основе олимпийских ценностей.

Методологический компонент описывает направленность, формы работы, средства и методы, которые используются в рамках предложенной нами методики. В зависимости от направленности методологический компонент был поделен на *блоки*: когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Методика рассчитана на два месяца и состоит из 15 физкультурных занятий разной тематической направленности. В каждом из блоков целенаправленно развиваются физические качества (гибкость, быстрота, ловкость, скоростно-силовые и сила), эмоционально-волевые качества (решительность, самостоятельность, настойчивость, целеустремленность). Кроме того, каждый блок имеет свои особенности.

Когнитивный блок физкультурных занятий изучается первым, и его задачи направлены на развитие представлений о нравственных нормах поведения через изучение олимпийских ценностей посредством адаптированного под возраст занимающихся рассказа педагога. В предложенной нами методике на физкультурных занятиях воспитанники изучают нравственные нормы на примере поведения вымышленных персонажей детей-спортсменов. Физкультурные занятия данного блока включают следующие темы: кого можно считать настоящим спортсменом; отношение к сопернику; что такое победа и поражение; отношение спортсмена к правилам соревнований и решениям судей, правилам поведения на тренировочных занятиях. Тематика подобрана в соответствии с содержанием принципа честной игры Олимпийской хартии [2].

Когнитивный блок состоит из пяти физкультурных занятий, на которых изучаются такие виды спорта, как бокс, велосипедный спорт, гимнастика спортивная, футбол, гребля. Длительность физкультурного занятия – 25–30 мин. На каждом физкультурном занятии рассматривается новый вид спорта в ходе тематического рассказа педагога и выполнения физических упражнений с инвентарем и без него.

В результате выполнения задач когнитивного блока у воспитанников формируются представления о нравственных нормах поведения на примере поведения спортсмена в различных ситуациях.

Задачи *эмоционального блока* – формирование адекватных эмоциональных реакций на нравственные нормы поведения через ознакомление с олимпийскими ценностями на основе адаптированного под возраст занимающихся рассказа педагога (эмоциональная реакция спортсмена на различные спортивные ситуации в соответствии с принципом честной игры).

После проведения физкультурных занятий когнитивного блока проводятся физкультурные занятия и театральная постановка эмоционального блока методологического компонента. После того, как у воспитанников сформировано представление о нравственных нормах поведения, необходимо проанализировать эмоциональные реакции на данные нормы (как правильно реагировать на то или иное проявление нравственной нормы или ее нарушение).

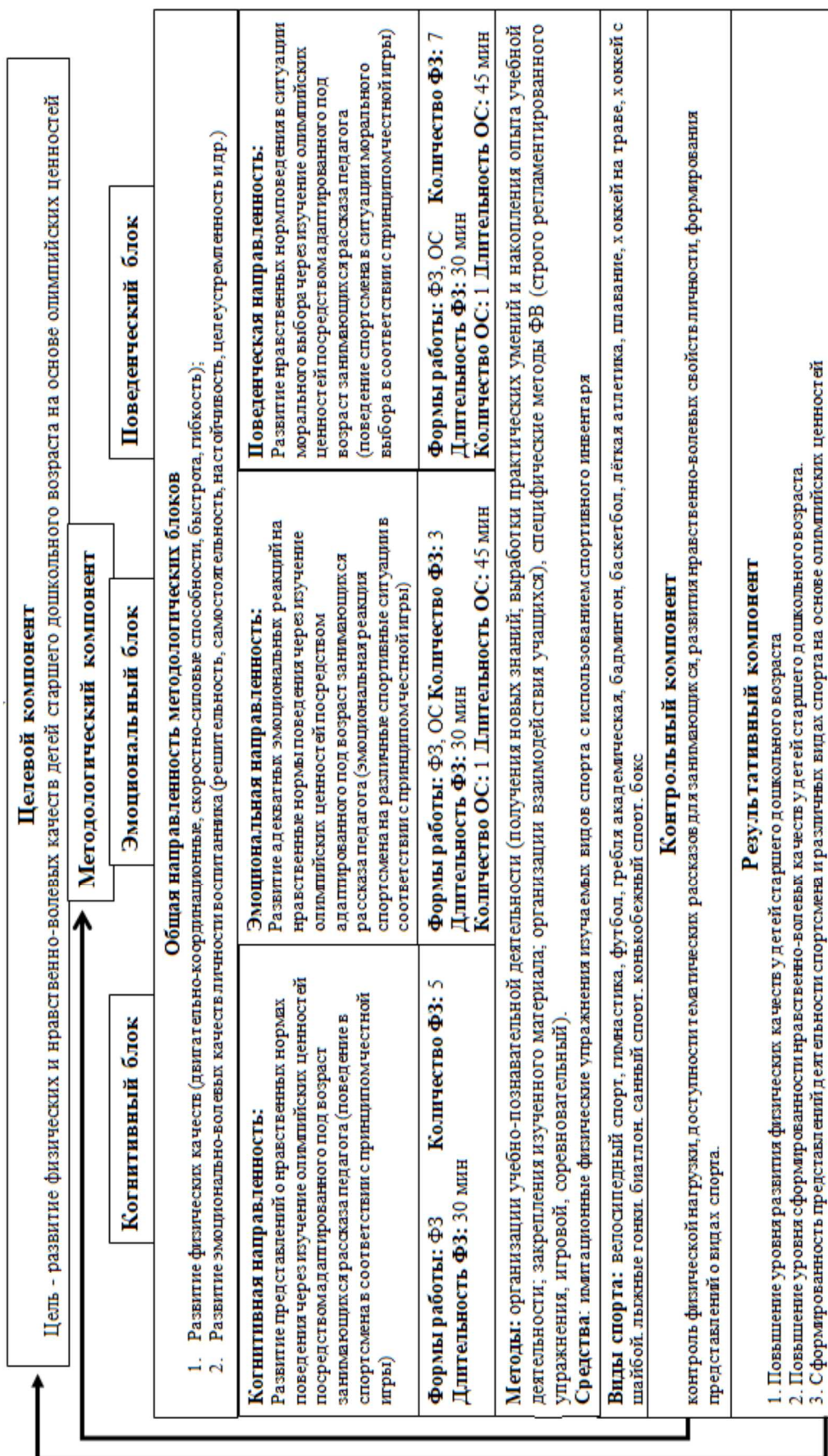
Для обучения используется следующая форма физического воспитания – физкультурные занятия с элементами воспитательного рассказа о спортсмене и его поведении в конкретных ситуациях. Физкультурные занятия данного блока включают следующие темы: восприятие победы и поражения; что такое честная игра; честная победа и помощь сопернику. Кроме физкультурных занятий организуется театральная постановка «Олимпийский спектакль».

Эмоциональный блок состоит из трех физкультурных занятий, на которых изучаются виды такие виды спорта, как бадминтон, баскетбол, легкая атлетика. Длительность физкультурного занятия составляет 25–30 мин.

В результате проведения физкультурных занятий и театральной постановки эмоционального блока методологического компонента методики у воспитанников формируются представления об адекватных эмоциональных реакциях на нравственные нормы поведения на примере поведения спортсмена.

После выполнения эмоционального блока проводятся физкультурные занятия и театральная постановка *поведенческого блока* физкультурных занятий. Сформировав определенные представления о нравственных нормах поведения и адекватных реакциях, на следующем этапе необходимо объяснить воспитанникам, как они могут себя вести в той или иной ситуации. Направленность поведенческого блока физкультурных занятий – развитие нравственных норм поведения в ситуации морального выбора на примере поведения спортсменов в духе честной игры. Для обучения используются физкультурные занятия с элементами воспитательного рассказа о спортсмене и его поведении в конкретных ситуациях, добавляются варианты поведения спортсмена в ситуациях морального выбора и определение его дальнейшего поведения воспитанниками. Физкультурные занятия данного блока включают следующие темы: что такое честная игра; честная победа и помощь сопернику.

Поведенческий блок состоит из семи физкультурных занятий, на которых детям рассказывается о плавании и хоккее на траве, биатлоне, лыжных гонках, хоккее с шайбой, санном спорте и конькобежном спорте. Кроме физкультурных занятий, дошкольникам предлагается принять участие в театральной постановке «Олимпийская мечта», цель которой – закрепление ранее сформированных представлений о различных видах спорта, возникновении Олимпийских игр современности. Длительность физкультурного занятия составляет 25–30 мин, театральной постановки – 45 мин.



ФЗ – физкультурные занятия; ОС – олимпийский спектакль

Рисунок. – Методика развития физических и нравственно-волевых качеств детей старшего дошкольного возраста на основе олимпийских ценностей

В результате выполнения задач физкультурных занятий и театральной постановки поведенческого блока методологического компонента у воспитанников формируются нравственные нормы поведения в ситуациях морального выбора, закрепляются ранее полученные знания о деятельности спортсмена, различных видах спорта.

Следует отметить, что в когнитивном, эмоциональном и поведенческом блоках методики воспитанники выполняют задания, связанные с развитием эмоционально-волевых качеств личности ребенка. Например, целеустремленность во время игры, самостоятельность, настойчивость при выполнении физических упражнений и другие эмоционально-волевые качества личности воспитанника, свойственные для возраста 5–6 лет.

Структура физкультурного занятия в рамках методики состоит из подготовительной, основной и заключительной частей.

Примерами физических упражнений подготовительной части могут быть строевые упражнения, разновидности ходьбы и бега.

Основная часть состоит из адаптированного тематического рассказа руководителя физического воспитания на основе олимпийских ценностей и визуального материала, во время которого воспитанники выполняют имитационные физические упражнения по изучаемому виду спорта. В ходе тематического рассказа у детей расширяются представления о нравственных нормах поведения, эмоциональных реакциях на их нарушение, поведение в ситуации морального выбора на спортивных примерах. Используются такие методы организации учебно-познавательной деятельности, как получение новых знаний; выработка практических умений и накопление опыта учебной деятельности; закрепление изученного материала; организация взаимодействия учащихся. Кроме того, важное место занимают специфические методы физического воспитания – строго регламентированные упражнения, игровой, соревновательный методы.

Примерами упражнений заключительной части физкультурного занятия могут быть упражнения на восстановление дыхания, малоподвижные игры, медленная ходьба.

Контрольный компонент предполагает контроль физической нагрузки на физкультурных занятиях в рамках методики, доступности тематических рассказов для занимающихся, развития нравственного сознания и эмоционально-волевых качеств личности, формирования представлений о видах спорта, для корректировки методов и средств обучения в случае необходимости.

Контроль эффективности дозировки физической нагрузки осуществляется с помощью пульсометрии (оперативный контроль непосредственно на физкультурном занятии) и контрольных тестов: бег 30 м на время (быстрота), бег 10 м между предметами (ловкость), наклон вперед из положения сидя (гибкость), прыжок в длину с места (скоростно-силовые качества), стойка на одной ноге, руки в стороны на время (равновесие).

Контроль доступности тематических рассказов для воспитанников осуществляется во время физкультурного занятия непосредственно после окончания рассказа с использованием заранее подготовленных вопросов. Кроме того, подводятся итоги в конце физкультурного занятия с кратким пересказом истории детьми.

Контроль сформированности когнитивного компонента нравственного сознания осуществляется с использованием методики «Закончи историю», эмоционального компонента нравственного сознания – методики «Сюжетные картинки», поведенческого компонента нравственного сознания – методики «Поделитесь игрушкой» [3, с. 284–298].

Контроль сформированности эмоционально-волевых качеств осуществляется с использованием модернизированного под возраст детей 5–6 лет теста Г.М. Андреевой (2007) «ДНР» (духовно-нравственное развитие). В основе теста лежит метод независимых экспертных оценок следующих эмоционально-волевых свойств личности детей: решительность, целеустремленность, самостоятельность, настойчивость, организованность, инициативность.

Контроль сформированности представлений воспитанников о различных видах спорта осуществляется посредством ответов на вопрос «Какие виды спорта ты знаешь?».

Результативный компонент описывает предполагаемые результаты использования предложенной нами методики:

1. Повышение уровня развития физических качеств у детей старшего дошкольного возраста.
2. Повышение уровня сформированности нравственно-волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста.
3. Сформированность представлений деятельности спортсмена и различных видах спорта на основе олимпийских ценностей.

Заключение. По результатам диагностики воспитанников после внедрения методики в образовательный процесс учреждений дошкольного образования наблюдаются:

1) статистически достоверный ($p < 0,05$) рост уровня сформированности компонентов нравственного сознания и эмоционально-волевых качеств воспитанников старшего дошкольного возраста;

2) синхронный рост уровня развития физических качеств у воспитанников старшего дошкольного возраста, который в свою очередь не имеет статистической достоверности в связи с коротким промежутком времени проведения формирующего эксперимента (2 мес.);

3) сформированность представлений воспитанников о различных видах спорта.

Проведенное нами анкетирование педагогов учреждений дошкольного образования, которые внедряли методику в образовательный процесс учреждения образования, показало заметный интерес воспитанников

к разработанным нами физкультурным занятиям (92% респондентов). Кроме того, не менее 80% респондентов отмечают повышение уровня сформированности по каждому блоку методологического компонента методики. 62% респондентов считают, что методику следует использовать в массовом масштабе, 34 % – методика может использоваться локально. О возможности использования методики в настоящем виде говорят 72% респондентов, 28% считают, что методика нуждается в незначительных изменениях.

Внедрение разработанной нами методики позволит повысить: эффективность решения задач учебной программы учреждений дошкольного образования, интерес к физической культуре, спорту и здоровому образу жизни у педагогов, воспитанников и их законных представителей, а также реализовать воспитательную функцию спорта в рамках образовательного процесса детей 5–6 лет.

Таким образом, предложенная нами методика развития физических и нравственно-волевых качеств детей старшего дошкольного возраста на основе олимпийских ценностей может быть рекомендована для использования в образовательном процессе учреждений дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учебная программа дошкольного образования. – Минск : Нац. ин-т образования, 2019. – С. 148–149
2. Олимпийская хартия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.olympic.org/olympic-studies-centre/collections/official-publications/olympic-charters/>. – Дата доступа: 10.06.2022.
3. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / Л.А. Головей [и др.] ; под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – С. 284–298.

Поступила 07.07.2022

METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL AND MORAL-MALEVOLENT QUALITIES IN PRESCHOOL CHILDREN BASED ON OLYMPIC VALUES

H. ZAKHAREVICH

(Belarusian State University of Physical Education, Minsk)

Annotation: At preschool age the foundations of moral education, emotional-will qualities, skills of a healthy lifestyle are laid, including within the framework of physical education classes in preschool educational institutions. In turn, the adaptation of Olympic values to the age peculiarities of children and their study at this age could improve the level of formation of the components of moral consciousness and emotional-motivational qualities. In connection with this, we have worked out a technique to develop physical and moral-malevolitional qualities of senior preschool children on the basis of Olympic values at physical education classes.

Keywords: *preschool age, Olympic values, physical education classes, Olympic education, moral consciousness, emotional-volitional qualities, methods of physical education classes.*

УДК 796.81

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ БОРЦОВ
НА ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ ЭТАПАХ***д-р пед. наук, проф. А.М. ШАХЛАЙ**(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск),**канд. филол. наук, доц. М.М. КРУТАЛЕВИЧ**(Международный государственный экологический институт имени А.Д. Сахарова
Белорусского государственного университета, Минск),**доц. Л.А. ЛИБЕРМАН**(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск),**канд. пед. наук, доц. О.Н. ОНИЩУК**(Международный государственный экологический институт имени А.Д. Сахарова
Белорусского государственного университета, Минск)*

Дан анализ и обобщение научно-методической литературы по предсоревновательной подготовке высококвалифицированных спортсменов, специализирующихся в вольной борьбе. В зависимости от итогов проведенного анкетного опроса тренеров приведена разработанная нами структура, направленность и величина тренировочных нагрузок ударного микроцикла предсоревновательного этапа подготовки. Представлены результаты проведенного педагогического эксперимента, состоящего из двух этапов, с участием спортсменов высокой квалификации. По проведенному тестированию определен уровень развития физических качеств (специальной выносливости и быстроты) и технической подготовленности высококвалифицированных борцов сформированной экспериментальной группы. Установлена и доказана более высокая эффективность тренировочного процесса с использованием ударного микроцикла по разработанной нами структуре и предложенному содержанию тренировочных нагрузок. Отмечено, что на предсоревновательных этапах подготовки высококвалифицированных борцов к соревнованиям следует использовать ударный микроцикл с разработанной структурой, направленностью и величиной тренировочных нагрузок.

***Ключевые слова:** предсоревновательный этап, микроцикл, структура, направленность, величина, тренировочные нагрузки, физические качества.*

Введение. Современный уровень развития спорта достиг значительных высот. В частности, это касается и вольной борьбы, что и определяет постоянный поиск новых технологий, средств и методов повышения эффективности подготовки высококвалифицированных борцов. Успешные выступления на Олимпийских играх, чемпионатах мира и Европы диктуют необходимость быть на два шага впереди общепринятой методики подготовки по содержанию учебно-тренировочного процесса. Одним из важнейших звеньев подготовки высококвалифицированных борцов к ответственным соревнованиям является предсоревновательный этап, состоящий из втягивающего, ударного и восстанавливающего микроциклов. Эти микроциклы, безусловно, имеют соответствующую структуру и содержание, характеризуются целесообразной направленностью и адекватной величиной тренировочных нагрузок. От эффективности средств, методов, структуры и содержания предсоревновательного этапа зависит достижение максимального уровня развития физических качеств, технико-тактической подготовленности, пика спортивной формы.

Анализ научно-методической литературы показал, что вопросу предсоревновательной подготовки уделено определенное внимание. Имеются разработки по использованию больших нагрузок [1] на данном этапе тренировочного процесса. В литературе представлена информация о применении максимальных нагрузок при подготовке высококвалифицированных борцов к соревнованиям [2]. Литературные источники содержат разработки по планированию тренировочных нагрузок по принципу «маятника» [3]. Имеются статьи, в которых раскрыты варианты планирования сочетания больших и максимальных нагрузок [4; 5] и тренировочной работы различной направленности. Несмотря на это, в практической деятельности представленные варианты не в полной мере обеспечивают необходимый уровень подготовленности спортсменов для успешного выступления на соревнованиях различного уровня.

В связи с вышесказанным целью нашего исследования стала разработка структуры и содержания ударного микроцикла предсоревновательного этапа подготовки высококвалифицированных борцов и экспериментальная проверка его эффективности.

Основная часть. Изучение практической работы по подготовке высококвалифицированных борцов к соревнованиям показало, что все специалисты используют следующую структуру ударного микроцикла: первый и второй день цикла рассматриваются как нагрузочные, третий день – разгрузочный, четвертый и пятый – нагрузочные, шестой – разгрузочный, седьмой – активный отдых. Используя данную структуру этого микроцикла, тренеры в различных сочетаниях планируют большие, средние и одну максимальную нагрузку. Однако, являясь одним из важнейших элементов предсоревновательного этапа подготовки спортсменов, ударный микроцикл с такой структурой и содержанием тренировочных нагрузок, как отмечалось, не полностью обеспечивает должный уровень подготовленности высококвалифицированных борцов.

Повысить уровень подготовки спортсменов к соревнованиям, по мнению специалистов, можно увеличением объема и интенсивности тренировочных нагрузок.

Проведенный анкетный опрос ведущих тренеров по борьбе позволил разработать новую структуру ударного микроцикла на предсоревновательных этапах и внести коррекцию в содержание и величину нагрузок. По итогам анализа результатов опроса была предложена несколько измененная структура ударного микроцикла и содержание тренировочных нагрузок.

Для выявления эффективности разработанной структуры ударного микроцикла и содержания тренировочных нагрузок нами был проведен педагогический эксперимент, состоящий из двух этапов. Для проведения исследования была сформирована экспериментальная группа из 12 высококвалифицированных борцов.

Исследование было проведено по принципу последовательного эксперимента и состояло из двух этапов. Продолжительность каждого из этапов составляла 2 недели. Этапы, как отмечалось, включали в себя втягивающие, ударные и восстанавливающие микроциклы.

При проведении педагогического эксперимента на первом этапе со спортсменами проводилась тренировочная работа по традиционной, сложившейся схеме с втягивающим, ударным и восстанавливающим микроциклами, структура и содержание тренировочных нагрузок которых полностью совпадала с использованием в практической деятельности.

На втором этапе втягивающий и восстанавливающий микроциклы по своей структуре и содержанию были идентичны этим микроциклам на первом этапе. Различия в эксперименте составляли ударные микроциклы.

Так, на первом этапе ударный микроцикл соответствовал структуре и содержанию общепринятого, применяемого в практической работе (таблица 1).

Таблица 1. – План тренировочных нагрузок в ударном микроцикле, применяемый в практической работе [5]

1-й день Большая нагрузка	2-й день Большая нагрузка	3-й день Малая нагрузка	4-й день Большая нагрузка	5-й день Максимальная нагрузка	6-й день Малая нагрузка	7-й день
10 ³⁰ – первая тренировка. Разминка – 15 мин. Совершенствование ТТД* в борьбе в стойке – два этапа 4х2 мин. С перерывом между этапами	11 ⁰⁰ – первая тренировка. Разминка – 15 мин. Совершенствование ТТД в стойке – 5х3 мин. Совершенствование индивидуальной техники – 10 мин. Совершенствование ТТД в партере – 8х3 мин	11 ⁰⁰ – ОФП. Малая нагрузка	10 ³⁰ – первая тренировка. Разминка – 15 мин. Пять тренировочных схваток – 2+2 мин. Перерыв между схватками – 15 мин	10 ³⁰ – первая тренировка. Разминка – 15 мин. Три тренировочных схватки – 3+3 мин. Перерыв между схватками – 15 мин	11 ⁰⁰ – ОФП. Малая нагрузка	Активный отдых
13 ⁰⁰ – вторая тренировка. Разминка – 15 мин. Совершенствование ТТД в борьбе в стойке – 4х2 мин. Совершенствование ТТД в борьбе в партере – 4х30 с. Тренировочная схватка – 2+2 мин	17 ⁰⁰ – вторая тренировка. Разминка – 15 мин. Совершенствование ТТД в стойке – 5х4 мин. Совершенствование индивидуальной техники – 10 мин. Совершенствование ТТД в партере – 6х3 мин	Активный отдых	13 ⁰⁰ – вторая тренировка. Разминка – 15 мин. Совершенствование ТТД в борьбе в стойке – два этапа 4х2 мин. С перерывом между этапами	13 ³⁰ – вторая тренировка. Разминка – 15 мин. Три тренировочных схватки – 3+3 мин. Перерыв между схватками – 15 мин. С перерывом между схватками	Активный отдых Баня	–
18 ⁰⁰ – третья тренировка. Разминка – 15 мин. Три тренировочных схватки – 2+2 мин. Перерыв между схватками – 15 мин	–	–	18 ⁰⁰ – третья тренировка. Разминка – 15 мин. Совершенствование ТТД в борьбе в стойке – 4х2 мин. Совершенствование ТТД в борьбе в партере – 4х30 с. Тренировочная схватка – 2+2 мин	18 ⁰⁰ – третья тренировка. Разминка – 15 мин. Три тренировочных схватки – 3+3 мин	–	–

*ТТД – технико-тактические действия

На втором этапе ударный микроцикл был распланирован в соответствии с разработанной структурой, содержанием и величиной тренировочных нагрузок (таблица 2).

Таблица 2. – Структура, содержание и величина тренировочных нагрузок в разработанном ударном микроцикле

Дни ударного микроцикла	Содержание и величина тренировочных нагрузок
1-й и 3-й день	Большая тренировочная нагрузка на ковре анаэробной направленности
2-й и 4-й день	Большая тренировочная нагрузка на ковре аэробной направленности
5-й день	Максимальная по величине тренировочная нагрузка на ковре анаэробной направленности
6-й день	Малая тренировочная нагрузка по общефизической подготовке аэробной направленности
7-й день	Активный отдых спортсменов, включающий в себя психологическую разгрузку, переключение вида деятельности

Для выявления влияния выполненных тренировочных нагрузок на уровень подготовленности борцов перед и после каждого из этапов проводилось тестирование уровня развития у спортсменов физических качеств и технической подготовленности. Среди физических качеств для тестирования были выбраны важнейшие для борцов специальная выносливость и быстрота. Уровень технической подготовленности тестировался количеством технических действий, проведенных борцами в тренировочных схватках.

Уровень развития специальной выносливости определялся тестом. Суть теста заключалась в выполнении бросков манекена прогибом. Ритм выполнения бросков следующий: 40 с – 5 бросков, затем выполнение восьми бросков в максимальном темпе с фиксацией времени спурта. Выполнялись три серии сочетания. По времени спурта определялся коэффициент специальной выносливости (КСВ). Он вычислялся по следующей формуле:

$$КСВ = \frac{100t_1}{t_{op}} + \frac{100t_{эmax}}{t_1},$$

где t_1 – наименьшее время спурта;

$t_{эmax}$ – время спурта, принятое за идеальную величину, равную 12 с;

t_{op} – среднее время спурта.

Полученные результаты тестирования специальной выносливости представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Уровень развития специальной выносливости высококвалифицированных борцов в начале первого и второго этапов педагогического эксперимента

Порядковый номер спортсмена	Коэффициент специальной выносливости	
	Первый этап	Второй этап
1	126	127
2	125	124
3	127	129
4	124	126
5	128	127
6	123	125
7	126	128
8	122	123
9	125	123
10	127	128
11	123	122
12	124	124
$x \pm \delta$	125±1,8	125,5±2,3
Критерий достоверности различий	$P > 0,05$	

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что уровни развития специальной выносливости у борцов в начале первого и второго этапов статистически достоверны ($P > 0,05$) и не отличаются друг от друга.

В начале первого и второго этапов было проведено исследование уровня развития физического качества быстроты. Для тестирования быстроты борцов, участвующих в эксперименте, использовался тест, включающий в себя выполнение пяти бросков манекена в максимальном темпе. Уровень развития быстроты оценивался временем выполнения теста. Полученные результаты тестирования уровня развития быстроты у высококвалифицированных борцов представлены в таблице 4.

Зафиксированные результаты тестирования уровня развития быстроты у высококвалифицированных борцов в начале первого и второго этапов свидетельствуют о том, что различия в средних показателях статистически недостоверны ($P > 0,05$).

Таблица 4. – Уровень развития быстроты у высококвалифицированных борцов в начале первого и второго этапов педагогического эксперимента

Порядковый номер спортсмена	Первый этап, с	Второй этап, с
1	12,4	12,2
2	13,1	12,8
3	13,2	13,1
4	12,8	12,6
5	13,6	13,8
6	12,6	13,0
7	13,3	13,7
8	13,4	13,0
9	14,0	14,2
10	13,2	13,6
11	13,6	13,4
12	14,2	14,0
$x \pm \delta$	13,3±0,5	13,3±0,6
Критерий достоверности различий	$P > 0,05$	

Исследование технической подготовленности борцов также осуществлялось в начале первого и второго этапов эксперимента. Фиксировалось качество проводимых технических действий в тренировочных схватках. Полученные результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5. –Уровень технической подготовленности высококвалифицированных борцов в начале первого и второго этапов педагогического эксперимента

Порядковый номер спортсмена	Количество технических действий	
	Первый этап	Второй этап
1	3,4	3,5
2	3,1	3,0
3	3,2	3,7
4	2,8	2,6
5	3,6	3,6
6	2,8	2,7
7	3,2	3,0
8	3,0	3,3
9	3,4	3,2
10	3,6	3,4
11	3,2	3,4
12	2,8	2,6
$x \pm \delta$	3,2±0,3	3,2±0,4
Критерий достоверности различий	$P > 0,05$	

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что месячное снижение объема и интенсивности тренировочных нагрузок между первым и вторым этапом привели к снижению уровня подготовленности спортсменов после первого этапа, подведя его к начальному состоянию. Об этом свидетельствуют статистически недостоверные различия между уровнями развития специальной выносливости и быстроты, а также между технической подготовленностью и указывают на одинаковый уровень подготовленности борцов в начале первого и второго этапов эксперимента.

Проведенное тестирование уровня развития специальной выносливости в конце первого и второго этапов показывает, что выполненная тренировочная работа на этих этапах вызвала повышение уровня данного физического качества (таблица 6).

Таблица 6. – Уровень развития специальной выносливости в конце первого и второго этапов педагогического эксперимента у высококвалифицированных борцов

Порядковый номер спортсмена	Коэффициент специальной выносливости			
	Первый этап		Второй этап	
	в начале	в конце	в начале	в конце
<i>l</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1	126	128	127	130
2	125	128	124	129
3	127	129	129	133
4	124	126	126	131
5	128	131	127	132
6	123	124	125	129
7	126	129	128	133
8	122	125	123	128

Окончание таблицы 6

<i>I</i>	2	3	4	5
9	125	128	123	128
10	127	130	128	134
11	123	125	122	127
12	124	126	124	128
$x \pm \delta$	125±1,9	127,4±2,2	125,2±2,3	130,2±2,4
Критерий достоверности различий	$P < 0,05$		$P < 0,05$	
	(между 2 и 4)			$P < 0,05$

Тренировочная работа на первом этапе способствовала статистически достоверному ($P < 0,05$) повышению уровня развития специальной выносливости борцов. На втором этапе выполненная тренировочная нагрузка также вызвала статистически достоверное ($P < 0,05$) увеличение уровня данного качества.

Для выявления эффективности предложенной структуры и содержания ударного микроцикла были сопоставлены конечные результаты тестирования специальной выносливости. Результаты исследования указывают на то, что на втором этапе прирост уровня развития данного качества статистически достоверно ($P < 0,05$) выше, чем на первом этапе. Это свидетельствует о том, что разработанная структура и содержание ударного микроцикла дают более эффективный тренировочный итог.

Полученные результаты исследования уровня развития физического качества быстроты в конце первого и второго этапов (таблица 7) указывают на то, что выполненная в ударных микроциклах нагрузка вызвала повышение уровня развития данного качества.

Таблица 7. – Уровень развития быстроты в конце первого и второго этапов педагогического эксперимента у высококвалифицированных борцов экспериментальной группы

Порядковый номер спортсмена	Первый этап, с		Второй этап, с	
	в начале	в конце	в начале	в конце
1	12,4	11,2	12,2	10,4
2	13,1	12,2	12,8	10,7
3	13,2	12,4	13,1	11,0
4	12,8	11,6	12,6	10,4
5	13,6	12,4	13,8	11,5
6	12,6	11,4	13,0	11,1
7	14,1	13,0	13,7	12,2
8	13,4	12,4	13,0	11,1
9	14,0	13,1	14,2	12,2
10	13,2	12,0	13,6	11,4
11	13,6	12,2	13,4	11,0
12	14,2	13,1	14,0	11,8
$x \pm \delta$	13,3±0,6	12,2±0,6	13,3±0,6	11,2±0,6
Критерий достоверности различий	$P < 0,05$		$P < 0,05$	
	(между 2 и 4)			$P < 0,05$

Анализируя полученные результаты исследования уровня развития физического качества быстроты на первом и втором этапах, следует отметить, что в конце первого этапа зафиксировано статистически достоверное ($P < 0,05$) повышение уровня развития быстроты. В конце второго этапа также выявлено повышение уровня развития быстроты (статистически достоверное $P < 0,05$). Для выявления эффективности тренировочного процесса были сопоставлены конечные показатели тестирования первого и второго этапов тестирования. Статистически достоверный ($P < 0,05$) более высокий прирост показателей зарегистрирован на втором этапе.

Таблица 8. – Уровень технической подготовленности у высококвалифицированных борцов в конце первого и второго этапов педагогического эксперимента

Порядковый номер спортсмена	Количество технических действий			
	Первый этап		Второй этап	
	в начале	в конце	в начале	в конце
<i>I</i>	2	3	4	5
1	3,4	4,1	3,5	4,8
2	3,1	4,1	3,0	5,2
3	3,5	4,6	3,7	5,4
4	2,8	3,7	2,6	3,9
5	3,6	4,5	3,6	5,4
6	2,8	3,8	2,7	4,6
7	3,2	4,1	3,0	4,8
8	3,0	4,0	3,3	5,7
9	3,4	4,4	3,2	4,9

Окончание таблицы 8

1	2	3	4	5
10	3,6	4,7	3,4	5,2
11	3,2	3,8	3,4	4,9
12	2,8	3,9	2,6	4,5
$x \pm \delta$	3,2±0,3	4,1±0,3	3,2±0,4	4,9±0,5
Критерий достоверности различий	$P < 0,05$		$P < 0,05$	
	(между 2 и 4)			$P < 0,05$

Проводя анализ результатов исследования технической подготовленности борцов в конце первого и второго этапов (см. таблицу 8), можно утверждать, что уровень владения техническими действиями в конце первого этапа статистически достоверно ($P < 0,05$) выше, чем в начале. В конце второго этапа также зарегистрировано статистически достоверное ($P < 0,05$) повышение уровня технической подготовленности борцов. Сопоставление конечных результатов первого и второго этапов выявило статистически достоверные ($P < 0,05$) более высокие результаты на втором этапе.

Заключение. Таким образом, представленная структура, направленность и величина тренировочных нагрузок в ударном микроцикле позволяет более эффективно осуществлять подготовку высококвалифицированных борцов на предсоревновательных этапах, оказывая положительное влияние на уровень развития физических качеств и технической подготовленности. По результатам проведенных исследований можно сделать следующие выводы:

1. На предсоревновательных этапах подготовки высококвалифицированных борцов к соревнованиям следует использовать ударный микроцикл с разработанной структурой, направленностью и величиной тренировочных нагрузок.

2. Внедрение в предсоревновательные этапы подготовки ударного микроцикла с разработанной структурой и содержанием тренировочных нагрузок позволит более эффективно совершенствовать физические качества борцов.

3. Использование в практической работе ударного микроцикла с разработанной структурой и содержанием тренировочных нагрузок будет способствовать повышению эффективности технической подготовленности высококвалифицированных борцов к соревновательным поединкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дахновский, В.С. Особенности планирования тренировочных средств различного характера на этапах предсоревновательной подготовки / В.С. Дехновский // Научно-педагогические проблемы физической культуры и спорта в свете основных направлений перестройки высшего и среднего образования в республике : тез. докл. респ. науч.-практ. конф., Ивано-Франковск, 1–2 нояб. 1988 г. / Гос. ком. УССР по физ. культуре и спорту ; редкол.: В.А. Запорожанов [и др.]. – Ивано-Франковск, 1988. – С. 68–69.
2. Матвеев, С.Ф. Эффективное чередование занятий с различными нагрузками в тренировочном микроцикле : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.Ф. Матвеев ; Киев. гос. ин-т физ. культуры. – Киев, 1983. – 22 с.
3. Туманян, Г.С. Научные основы планирования тренировки борцов / Г.С. Туманян. – М. : ГЦОЛИФК, 1992. – 109 с.
4. Медведь, А.В. Интенсификация тренировочных нагрузок в годичном цикле подготовки высококвалифицированных борцов / А.В. Медведь, А.М. Шахлай // Мир спорта. – 2005. – № 1. – С. 3–6.
5. Шахлай, А.М. Планирование тренировочных нагрузок в микроциклах и макроциклах на предсоревновательных этапах подготовки высококвалифицированных борцов / А.М. Шахлай // Метод. рекомендации. – Минск : БПН, 2003 – 9 с.

Поступила 27.09.2022

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TRAINING HIGHLY QUALIFIED WRESTLERS AT THE PRE-COMPETITION STAGES

A. SHAKHLAY¹, M. KRUTALEVICH², L. LIBERMAN¹, A. ANISHCHUK²
¹(Belarusian State University of Physical Education, Minsk)
²(International State Ecological Institute named after A.D. Sakharov of Belarusian State University, Minsk)

The article in the introduction analyzes and summarizes the scientific and methodological literature on the pre-competitive training of highly qualified athletes specializing in freestyle wrestling.

In the main part of the article, depending on the results of the questionnaire survey of trainers, the structure, orientation and magnitude of the training loads of the shock microcycle of the pre-competition stage of training are given. The paper presents the results of a pedagogical experiment consisting of two stages with the participation of highly qualified athletes. According to the results of the conducted testing, the level of development of physical qualities (special endurance and speed) and technical readiness of highly qualified wrestlers of the formed experimental group was determined. A higher efficiency of the training process using a shock microcycle has been established and proven according to the structure developed by us and the proposed content of training loads. In conclusion, it is noted that at the pre-competitive stages of training highly qualified wrestlers for competitions, a shock microcycle with a developed structure, orientation and magnitude of training loads should be used.

Keywords: pre-competition stage, microcycle, structure, orientation, magnitude, training loads, physical qualities.

УДК 796.032

**СЕМИДЕСЯТИЛЕТИЕ УЧАСТИЯ БЕЛОРУССКИХ СПОРТСМЕНОВ
В ОЛИМПИЙСКИХ ИГРАХ СОВРЕМЕННОСТИ***канд. пед. наук, доц. Л.И. ШИРОКАНОВА, К.С. ГАВРИЛОВЕЦ
(Белорусский государственный технологический университет, Минск),**А.Б. ШИРОКАНОВ
(Белвиллесден ИП, Минск),**канд. пед. наук, доц. И.И. КРУГЛИК
(Российский государственный социальный университет, Минский филиал)*

Рассмотрены результаты семидесятилетнего участия белорусских спортсменов на Олимпийских играх современности как отражение развития системы спорта и системы спортивной подготовки в республике, олимпийского движения в международном сообществе.

Ключевые слова: *система спорта, система спортивной подготовки, олимпийское движение, Олимпийские игры, белорусские спортсмены, виды спорта, олимпийские медали.*

Введение. Олимпийские игры современности – это крупнейшие международные спортивные соревнования, которые проводятся под патронажем Международного олимпийского комитета (МОК) каждые четыре года. Олимпийские игры – соревнования между спортсменами в индивидуальных и командных видах, а не между странами [4]. Они объединяют спортсменов, отобранных НОК, заявки на которых были приняты МОК [4]. Развитие спорта высших достижений и участие спортсменов в международных соревнованиях – один из факторов установления международных связей, межгосударственного общения, культурного сотрудничества, способствующих сближению народов.

Основная функция спорта состоит в совершенствовании человека и на этой основе в достижении наивысших соревновательных результатов. Успехи в спорте высших достижений определяются уровнем функционирования системы физической культуры и спорта в республике, которые характеризуются как минимум тремя факторами: людскими ресурсами как высшей ценностью, материальными и духовными ценностями (мировоззренческими, правовыми, научно-методическими, программно-нормативными, организационными основами системы). Широта охвата спортивным движением в стране создает внутреннюю конкуренцию как мощный двигатель прогресса в виде спорта.

Спортивные достижения в значительной степени определяются индивидуальными особенностями спортсмена (задатками, одаренностью, способностями для конкретной соревновательной дисциплины, мотивированной целеустремленностью, волевыми и психическими свойствами личности спортсмена) и профессионализмом, талантом тренера, группы тренеров, развитой системой спортивной подготовки в стране; научно-техническим прогрессом, достигнутым в виде спорта и его соревновательных дисциплинах; прогрессивной индивидуально-технической, тактической, физической, психической, теоретической, интегральной подготовленностью; системой соревнований; внутренировочными и внесоревновательными факторами оптимизации тренировочно-соревновательного процесса; а также социально-экономическими факторами. При этом рост соревновательных результатов происходит на основе совершенствования технических характеристик соревновательной дисциплины (как в биомеханическом ее совершенствовании, так и при реализации в исполнительской технике спортсмена в процессе технической подготовки), затем, наряду с их совершенствованием, увеличивается вклад физической подготовленности в потенциал тренирующегося спортсмена.

Успехи в спорте высших достижений определяются и уровнем экономического развития страны, тем, насколько государство вкладывает финансовые средства в развитие спорта и спортивного движения в стране. Инвестиции в спорт высших достижений косвенно способствуют популяризации физической культуры и здорового физически активного образа жизни. Вследствие строительства и развития в стране спортивной инфраструктуры, соответствующей международным стандартам, создаются благоприятные условия для развития спорта высших достижений. Кроме того, такие спортивные базы привлекательны для организации и проведения крупных международных спортивных мероприятий, а также для привлечения детей и подростков к регулярным занятиям в спортивных школах, секциях и т.д. Развитие спорта высших достижений в стране может в какой-то степени повышать уровень благосостояния нации. Так, если члены национальной команды покажут высокий результат на международных соревнованиях, государство может рассчитывать на повышение своего международного статуса [1]. Спорт активно используется рекламой, и благоприятный, привлекательный имидж команды, спортсмена становится одним из факторов, непосредственно формирующих образ страны, способствующих повышению инвестиций в экономику Республики Беларусь [2, с.98].

Цель исследования: рассмотреть результаты семидесятилетнего участия белорусских спортсменов на Олимпийских играх современности, которые отражают степень развития системы спорта и спортивной подготовки в республике, олимпийского движения в международном сообществе.

Метод исследования – аналитический, в процессе анализа информации по теме исследования.

Основная часть. Общеизвестно, что Олимпийские игры зародились в Древней Греции и проводились в Олимпии. Первые упоминания об Олимпийских играх относятся к 776 г. до н.э. Первые возрожденные Олимпийские игры современности состоялись 6–15 апреля 1896 г. в Афинах (Греция) [4]. В соревнованиях принял участие 241 спортсмен из 14 стран. Всего было разыграно 43 комплекта медалей в 9 видах спорта. Первые (I) зимние Олимпийские игры состоялись в Шамони (Франция) с 25 января по 5 февраля 1924 г. (293 спортсмена, из них 230 мужчин и 13 женщин, из 16 стран), разыграно 16 комплектов наград в 9 видах спорта [4; 5]. В настоящее время в программу Олимпийских игр современности входят 28 летних (42 дисциплины) и 7 зимних (15 дисциплин) видов спорта. В XXXI летних Олимпийских играх в Рио-Де-Жанейро в 2016 г. приняли участие спортсмены из 207 стран, на XXIV зимних (Пекин, Китай, 2022 г.) – спортсмены из 91 страны, что свидетельствует о широте распространения олимпийского движения в мировом спортивном сообществе, экономическом росте и развитии, а также имидже стран-участниц, внимании к физическому совершенствованию человека.

Концепция современного Олимпизма принадлежит французскому и международному общественному деятелю, историку и литератору барону Пьеру де Кубертену (1863–1937) [4]. При его участии группа энтузиастов в 1894 г. разработала Олимпийскую хартию – свод правил, документ конституционного характера, а также устав Международного олимпийского комитета (МОК), т.е. на конгрессе в Париже был учрежден МОК. Впоследствии было разработано положение по распределению обязанностей между Международным олимпийским комитетом, Международными федерациями, Национальными олимпийскими комитетами и Организационными комитетами по проведению Олимпийских игр [4]. В настоящее время олимпийская хартия является сводом кодифицированных основополагающих принципов Олимпизма, правил, официальных разъяснений и подзаконных актов, утвержденных МОК (последняя редакция от 17 июля 2020 г. и 8 августа 2021 г.) (на английском и французском языках). В 1914 г. на олимпийском конгрессе в Париже был утвержден олимпийский флаг, созданный Пьером де Кубертенем. На нем изображены пять переплетающихся колец, которые символизируют союз пяти континентов и встречу спортсменов всего мира на Олимпийских играх [4].

История олимпийского движения для белорусских спортсменов начинается с 1952 г., когда впервые советские спортсмены, в их числе и белорусы (БССР), приняли участие в XV летних Олимпийских играх в столице Финляндии – Хельсинки. Из нашей страны 7 спортсменов участвовали в Олимпиаде: по гребле на байдарках и каноэ (1 человек), легкой атлетике (4 человека) и фехтованию (2 человека) [5]. Медалей им завоевать не удалось, зато спортсмены и их тренеры приобрели бесценный опыт участия в масштабных соревнованиях. Первую медаль (серебряную) завоевал Михаил Кривонос на XVI летних Олимпийских играх в 1956 г. в Мельбурне (легкая атлетика – метание молота). Впоследствии белорусские спортсмены завоевывали медали разного достоинства, их спортивные достижения являются отображением системы спортивной подготовки в СССР, БССР (как утверждал Л.П. Матвеев, «одной из наиболее прогрессивных в мировом спорте» [6]), Республике Беларусь и в целом олимпийского движения в международном сообществе. Спортсмены – носители спортивных достижений – являются гордостью нации.

Отметим 1994 год. Именно в этот год спортсмены Республики Беларусь выступили на главных стартах четырехлетия отдельной, суверенной командой. Национальный олимпийский комитет Республики Беларусь (НОК РБ) был организован 22 марта 1991 г. Официальное признание НОК РБ произошло 21 сентября 1993 г. на 101-й сессии МОК [4; 5]. На XVII зимних Олимпийских играх (Лиллехаммер, Норвегия, 1994 г.) спортсмены из Республики Беларусь завоевали первые медали. Светлана Парамыгина в биатлоне (спринт, 7,5 км) заняла 2-е место – серебряная медаль. Игорь Железковский в конькобежном спорте (дистанция 1000 м) – 2 место – и тоже серебряная медаль. Заметим, на XXIV зимних Олимпийских играх в 2022 г. наши спортсмены завоевали опять две серебряные медали: биатлон (Антон Смольский в индивидуальной гонке на 20 км) и лыжная акробатика (Анна Гуськова) [5].

За период с 1952 по 2022 гг. белорусские спортсмены в сумме выиграли 237 медалей, из них 87 золотых, 70 серебряных, 80 бронзовых, что показывает уровень развития спорта и спорта высших достижений в республике. С 1994 по 2022 гг. как суверенная команда – 105 олимпийских медалей: 21 золотая, 37 серебряных и 47 бронзовых [3] (таблицы 1, 2). Количество спортсменов, завоевавших лицензии на участие в Олимпийских играх (таблицы 1 и 2), свидетельствует о размахе олимпийского движения в стране и о результативности системы спортивной подготовки.

Наибольшее число золотых медалей выиграли белорусские спортсмены в 1980 году на XXII летних Олимпийских играх в Москве – 14; в 1988 г. на XXIV играх в Сеуле – 12, в 1992 г. на XXV играх в Барселоне – 13. Количество золотых, серебряных, бронзовых медалей, выигранных спортсменами БССР и Республики Беларусь по порядку участия (от 1 до 30) на Олимпийских играх, представлено на рисунке (диаграмма).

Коэффициент результативности участия команды Республики Беларусь на Олимпийских играх современности (по числу завоеванных медалей к числу членов команды) в определенной степени несет информацию о результативности системы спортивной подготовки в республике. Неофициальное место, занятое командой Республики Беларусь (таблицы 1 и 2), есть ее рейтинг в мировом олимпийском сообществе. На XXVII летних Олимпийских играх в Сиднее в 2000 г. команда выступила наиболее успешно. Золотые медали выиграли Янина Корольчик (толкание ядра), Элина Зверева (метание диска), Екатерина Карстен (Ходотович) (академическая гребля). Причем, Екатерина Карстен (Ходотович) стала дважды олимпийской чемпионкой, повторив успех предыдущей Олимпиады. Что касается зимних Олимпийских игр, то результат выступления команды был наиболее результативным на XXII зимних Олимпийских играх в Сочи в 2014 г. Команда из 28 спортсменов завоевала

5 золотых и 1 бронзовую медаль: Дарья Домрачева (биатлон) – три золотые медали, Алла Цупер (фристайл-акробатика) – золотая медаль, Антон Кушнир (фристайл-акробатика) – золотая медаль и бронзовая медаль у Надежды Скардино (биатлон). Дарья Домрачева стала первой женщиной в биатлоне, получившей три высшие награды на одной Олимпиаде; за высокое профессиональное мастерство и исключительные спортивные достижения ей присвоено звание «Герой Беларуси» (2014). Впервые в истории команда Беларуси заняла 8 место в неофициальном рейтинге по количеству завоеванных наград.

Таблица 1. – Количество участников и завоеванных медалей разного достоинства белорусскими спортсменами, неофициальное место, занятое командой Республики Беларусь на летних Олимпийских играх [3], коэффициент результативности

Год, город	Количество участников	Золото	Серебро	Бронза	Всего	Место	Коэффициент результативности
1952–1988	Спортсмены выступали в составе сборной СССР						
1992 Барселона	Спортсмены выступали в составе Объединенной команды						
1996 Атланта	156	1	6	8	15	37	0,25
2000 Сидней	140	3	3	11	17	23	0,329
2004 Афины	151	2	5	6	13	26	0,245
2008 Пекин	181	3	4	7	14	23	0,227
2012 Лондон	173	2	5	3	10	26	0,179
2016 Рио	124	1	4	4	9	40	0,202
2020 Токио	108	1	3	3	7	45	0,185
Итого		13	30	42	85		$X = 0,231$

Таблица 2 – Количество участников, завоеванных медалей разного достоинства белорусскими спортсменами, неофициальное место, занятое командой Республики Беларусь на зимних Олимпийских играх [3], коэффициент результативности

Год, город	Количество участников	Золото	Серебро	Бронза	Всего	Место	Коэффициент результативности
1956–1988	Спортсмены выступали в составе сборной СССР						
1992 Альбервиль	Спортсмены выступали в составе Объединенной команды						
1994 Лиллехаммер	33	0	2	0	2	15	0,182
1998 Нагано	59	0	0	2	2	20	0,068
2002 Солт-Лейк-Сити	64	0	0	1	1	23	0,031
2006 Турин	28	0	1	0	1	21	0,107
2010 Ванкувер	47	1	1	1	3	17	0,213
2014 Сочи	27	5	0	1	6	8	1,0
2018 Пхенчхан	32	2	1	0	3	15	0,406
2022 Пекин	29	0	2	0	2	24	0,207
Итого		8	7	5	20		$X = 0,316$

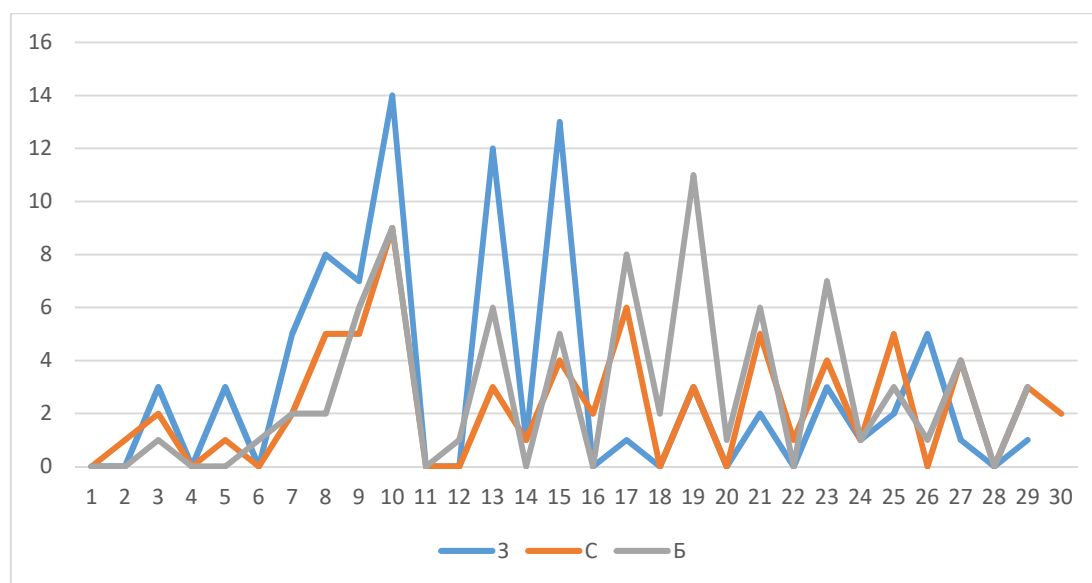


Рисунок – Количество медалей (золотых, серебряных, бронзовых), выигранных спортсменами БССР и Республики Беларусь на летних и зимних Олимпийских играх современности (с 1952 по 2022 гг. – 237 медалей: 87 золотых, 70 серебряных, 80 бронзовых) (с числа 16 по счету – суверенной командой Республики Беларусь)

В Республике Беларусь культивируется более 130 видов спорта (олимпийские и неолимпийские виды спорта). В новейшей истории Республики Беларусь спортсмены выигрывали лицензии на участие в Олимпийских играх по 5–26 видам спорта. Наиболее развиты 18 видов спорта, в которых подготовлены чемпионы и призеры Олимпийских игр (таблица 3) [3].

Таблица 3 – Виды спорта, в которых спортсмены Республики Беларусь суверенной командой (с 1994 г.) завоевали олимпийские медали [3]

Виды спорта	Золото	Серебро	Бронза	Всего
Летние Олимпийские игры				
Легкая атлетика	3	5	7	15
Гребля на байдарках и каноэ	2	3	4	9
Академическая гребля	2	1	4	7
Прыжки на батуте	2	0	0	2
Тяжелая атлетика	1	4	3	8
Пулевая стрельба	1	2	4	7
Дзюдо	1	0	1	2
Теннис	1	0	1	2
Художественная гимнастика	0	4	3	7
Борьба	0	7	7	14
Плавание	0	2	1	3
Бокс	0	2	0	2
Спортивная гимнастика	0	0	4	4
Современное пятиборье	0	0	2	2
Велоспорт	0	0	1	1
Зимние Олимпийские игры				
Биатлон	4	4	3	11
Фристайл	4	2	2	8
Конькобежный спорт	0	1	0	1
Всего	21	37	47	105

Беларусь знаменита многими спортсменами, все они гордость нашей страны. Наибольшее число золотых олимпийских наград имеют следующие спортсмены-лидеры: Щербо Виталий – спортивная гимнастика: 6 золотых олимпийских медалей (1992) и 4 бронзовые медали (1996) – единственный в истории спортивной гимнастики атлет, выигравший шесть золотых медалей на одних Олимпийских играх, установил уникальное достижение в истории спорта – за один день завоевал 4 золотые олимпийские медали, абсолютный рекордсмен по числу золотых медалей среди всех белорусских спортсменов на летних и зимних Олимпиадах, член Международного зала славы гимнастики (2009) (награжден МОК призом Джесси Оуэнса как лучший спортсмен 1992 г.); Корбут Ольга – спортивная гимнастика: 4 золотые и 2 серебряные олимпийские медали (3 золотые, 1 серебряная, 1972; 1 золотая, 1 серебряная, 1976), первая в истории гимнастка, выполнившая сальто назад на бревне и уникальный элемент – сальто назад на верхней жерди брусьев (петля Корбут), первый член Международного зала славы гимнастики (Оклахома-Сити, США, 1988) (награждена орденами «Дружбы народов» и «Знак Почета», является почетным гражданином города Чикаго, 1973; Гродно, 2010), по ее инициативе создан Белорусско-американский фонд детского здравоохранения; Белова (Новикова) Елена – фехтование: 4 золотые, 1 серебряная и 1 бронзовая олимпийские медали (2 золотые, 1968; 1 золотая, 1972; 1 золотая, 1 бронзовая, 1976; 1 серебряная, 1980) – абсолютная рекордсменка по числу золотых олимпийских наград по фехтованию на рапирах среди женщин (2008), занесена в Книгу рекордов Гиннеса (2008), член Зала славы ФИЕ (2015) (награждена Трофеем к 100-летию МОК «За олимпийские идеалы», серебряным олимпийским орденом МОК, медалью Пьера Де Кубертена, орденом «Дружбы народов», двумя орденами «Знак Почета», орденом Отечества III степени, орденом Почета, удостоена звания «Почетный гражданин города Минска»); Домрачева Дарья – биатлон: 4 золотые, 1 серебряная и 1 бронзовая олимпийские медали (1 бронзовая, 2010; 3 золотые, 2014; 1 золотая, 1 серебряная, 2018) – награждена званием «Герой Беларуси» (2014), орденом «За личное мужество» (2018), орденом Отечества III степени (2012), нагрудным знаком Министерства спорта и туризма Республики Беларусь «За развитие физической культуры и спорта в Республике Беларусь» (2019), является лауреатом Межгосударственной премии СНГ «Звезды Содружества» (2017); Медведь Александр – борец вольного стиля: 3 золотые олимпийские медали (1964, 1968, 1972), приз ЮНЕСКО «За благородство в спорте» (1984), Золотой орден и Золотая ветвь Международной федерации ассоциированных стилей, признавшей его лучшим борцом вольного стиля XX в., введен в Зал спортивной славы борьбы (2005) (награжден орденом Ленина, орденом Трудового Красного Знамени, двумя орденами «Знак Почета», орденом Почета, серебряным Олимпийским орденом МОК (1984), призом ЮНЕСКО «За благородство в спорте», является лауреатом государственной премии Республики Беларусь в области физической культуры и спорта, почетным гражданином городов Минск, Белая Церковь, Махачкала, Хасавьюрт); в 1970 г. учрежден и проводится международный турнир по вольной борьбе на призы Александра Медведя); Самусенко (Петренко) Татьяна – фехтование: 3 золотые, 1 серебряная медали (1 золотая, 1960, 1 серебряная, 1964; 1 золотая, 1968,

1 золотая, 1972) (награждена орденом «Знак Почета», медалью «За трудовое отличие», медалью «За трудовую доблесть», заслуженный деятель физической культуры и спорта БССР); Сидяк Виктор – фехтование: 3 золотые, 1 серебряная и 1 бронзовая медали (1972, 1976, 1980), 1 золотая медаль (1968) за СССР (награжден орденом Трудового Красного Знамени, медалью «За трудовую доблесть», медалью «За трудовое отличие»); Парфенович Владимир – гребля (байдарка, байдарка-двойка): 3 золотые медали (1980) (награжден орденом Трудового Красного Знамени, орденом Дружбы народов); Богинская Светлана – спортивная гимнастика: 3 золотые, 1 серебряная, 1 бронзовая олимпийские медали (2 золотые, 1 серебряная, 1 бронзовая, 1988; 1 золотая медаль, 1992), включена в Международный зал славы гимнастики (2005); Копляков Сергей – плавание: 2 золотые и 2 серебряные олимпийские медали (серебряная, 1976; 2 золотые и 1 серебряная медаль, 1980) (награжден орденом Трудового Красного Знамени); Ренейский Виктор – гребля (байдарка-двойка): 2 золотые, 1 серебряная олимпийские медали (2 золотые, 1988; 1 серебряная медаль, 1996) (награжден орденом Дружбы народов, орденом «Трудовая слава», является почетным гражданином города Бобруйска); Петрик Лариса – спортивная гимнастика: 2 золотые, 1 бронзовая олимпийские медали (1968) (награждена орденом «Знак Почета»); Курлович Александр – тяжелая атлетика: 2 золотые олимпийские медали (1 золотая, 1988; 1 золотая медаль, 1992) (награжден орденами «Знак Почета», Почета, «За службу Родине в Вооруженных силах СССР» III степени, орденом «За личное мужество»).

Более одной олимпийской медали в новейшей истории страны (с 1994 г.) имеют 26 спортсменов [7]: Домрачева Дарья – 6 олимпийских медалей – биатлон (см. выше); Карстен (Ходотович) Екатерина – 4 олимпийские медали (всего 5 медалей) – академическая гребля (золотые олимпийские медали, 1996, 2000; серебряная, 2004; бронзовые, 1992, 2008), с 1992 г. приняла участие в семи Олимпиадах и всего завоевала 5 медалей, из них две золотые (первая двукратная олимпийская чемпионка в истории суверенной Белоруссии), награждена орденом Отечества III, II, I степени (2000, 2004, 2008), орденом Почета (1997), медалью «За трудовые заслуги» (2008), почетной грамотой Верховного Совета Республики Беларусь (1992), почетной грамотой Президента Российской Федерации (2010), является лауреатом премии «Белорусский спортивный Олимп» (2008), почетным гражданином Крупского района (2006.); Петрушенко Роман – 4 олимпийские медали – гребля на байдарке (золотая, 2008; серебряная, 2012; бронзовые, 2004, 2008) (награжден орденом Отечества II и III степени, орденом Почета, орденом Белорусской православной церкви Святого Кирилла Туровского II степени); Махнев Вадим – 4 олимпийские медали – гребля на байдарке (золотая, 2008; серебряная, 2012; бронзовые, 2004, 2008) (награжден орденом Отечества II и III степени, орденом Почета); Щербо Виталий – 4 бронзовые олимпийские медали – спортивная гимнастика (1996) (всего 10 медалей – см. выше); Мартынов Сергей – 3 олимпийские медали – пулевая стрельба – винтовка лежачая (золотая, 2012; бронзовые, 2000, 2004) (награжден орденами Отечества III степени, «За службу Родине» III степени); Басинский Игорь – 3 олимпийские медали (имеет 4 медали) – пулевая стрельба – пистолет (серебряные, 1996, 2000; бронзовые, 1988, 2000) (за высокие спортивные достижения награжден орденом Почета); Герасименя Александра – 3 олимпийские медали – плавание (две серебряные, 2012; бронзовая, 2016) (награждена орденами Отечества III степени, Почета); Литвинчук (Полторан) Марина, Худенко Ольга, Лепешко (Попок) Надежда – по 3 олимпийские медали – байдарка-четверка, спринт (серебряная, 2020; бронзовые медали, 2012, 2016) (за спортивные достижения награждены орденами Отечества III степени и Почета); и др.

Отметим, каждый из чемпионов и призеров Олимпийских игр был награжден почетным спортивным званием «Заслуженный мастер спорта СССР» и с 1994 г. – «Заслуженный мастер спорта Республики Беларусь».

Олимпийские игры современности являются главным спортивным событием народов мира, на которых атлеты разных стран в конкурентном сопоставлении сил доказывают превосходство индивидуальной личности, команды и национальной системы спортивной подготовки.

На время проведения игр призывают к примирению всех народов и стран. Идеи миротворчества, сторонником которых всегда был французский барон Пьер де Кубертен, во все времена и сегодня актуальны.

Заключение:

1. Олимпийское движение в международном сообществе в настоящее время приобрело огромные масштабы по сравнению со временем его возрождения. Так, в 2016 г. на XXXI летних Олимпийских играх в Рио-де-Жанейро (Бразилия) приняли участие спортсмены из 207 стран (на I летних современных Олимпийских играх в 1896 г. в Афинах (Греция) – 14 стран-участниц) и в 2022 г. на XXIV зимних Олимпийских играх в Пекине (Китай) – спортсмены из 91 страны (на I зимних Олимпийских играх в 1924 г. в Шамони (Франция) – 16 стран-участниц). Соответственно в современном мире по сравнению с началом возрождения игр конкуренция в соревновательной борьбе за высшие олимпийские достижения и золотые медали увеличилась в 16 раз на летних и в 6 раз на зимних Олимпийских играх. Конкуренция является двигателем прогресса и стимуляции достижения высочайших соревновательных результатов, разработки более совершенных технологий спортивной подготовки спортсменов.

2. За 70 лет (1952–2022) участия белорусских спортсменов (БССР и Республики Беларусь) в Олимпийских играх современности спортсмены республики завоевали 237 олимпийских медалей (87 золотых, 70 серебряных, 80 бронзовых) и за последние 28 лет (с 1994 г. Республика Беларусь) – 105 олимпийских медалей: 21 золотая, 37 серебряных и 47 бронзовых. Олимпийские достижения белорусских спортсменов являются отражением степени развития системы спорта в стране. Высокий подъем соревновательных олимпийских достижений, рост числа завоеванных золотых олимпийских медалей (особенно в советский период развития спорта) и в целом

олимпийских медалей стали возможны вследствие концентрации сил и средств на сферу спорта высших достижений при постоянной высокой активизации профессиональных кадров в решении научных, методических, организационных (и других) проблем совершенствования системы спортивной подготовки в спорте высших достижений.

3. Спортсмены Республики Беларусь выигрывали лицензии на участие в Олимпийских играх по 5–26 видам спорта и становились чемпионами и призерами Олимпийских игр по 18 видам спорта. Биатлон, фристайл остаются главными поставщиками наград на зимних Олимпиадах для белорусов. На летних Олимпийских играх легкая атлетика, гребля на байдарке и каноэ, гребля академическая, прыжки на батуте, тяжелая атлетика, борьба, пулевая стрельба, дзюдо, художественная гимнастика традиционно приносят наибольшее число олимпийских наград.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головчанская, Е.Э. Спорт как экономическая деятельность: проблемы управления и финансирования [Электронный ресурс] / Е.Э. Головчанская. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/51737/1/>. – Дата доступа: 2022.04.07.
2. Ложкин, Г. Психология имиджа в спорте / Г. Ложкин, Е. Позднышев // Наука в Олимпийском спорте. – 2001. – № 2. – С. 98–103.
3. Общая таблица участия в играх с 1952 года [Электронный ресурс] / Национальный олимпийский комитет Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://www.noc.by/olympic-games/belarus/statistics/total/>. – Дата доступа: 2022.07.04.
4. Олимпийская хартия : [пер. с англ.] [Электронный ресурс] / Международный олимпийский комитет «Олимпийская хартия» (в действии с 8 августа 2021 года). – Режим доступа: nocbelarus@noc.by / . – Дата доступа: 2022.04.07.
5. История олимпийского движения в Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sportedu.by/istoriya-olimpijskogo-dvizheniya-v-belarusi/>. – Дата доступа: 2022.07.14.
6. Матвеев, Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты / Л.П. Матвеев. – 4-е изд., испр. и доп. – СПб. : Лань, 2005. – 384 с.
7. Медали белорусских спортсменов (новейшая история) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.noc.by/olympic-games/belarus/new-history/>. – Дата доступа: 2022.09.29.

Поступила 08.11.2022

SEVENTIETH ANNIVERSARY OF THE PARTICIPATION OF BELARUSIAN ATHLETES AT THE OLYMPIC GAMES OF OUR TIME

L. SHIROKANOVA, K. GAVRILOVETS
(*Belarusian State Technological University, Minsk*),
A. SHIROKANOV (Bellvillesden IP),
I. KRUGLIK (Russian State Social University, Minsk)

The results of the seventy-year participation of Belarusian athletes in the Olympic Games of our time are considered as a reflection of the development of the system of sports and sports preparation system in the republic, the Olympic movement in the international community.

Keywords: *sports system, sports preparation system, Olympic movement, Olympic Games, Belarusian athletes, types of sports, Olympic medals.*

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923

ИНТРОВЕРСИЯ-ЭКСТРАВЕРСИЯ И СТИЛИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ
У БЕЛОРУССКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

канд. ист. наук, доц. С.В. АНДРИЕВСКАЯ, Г. ДЖУМАХОНЗОДА
(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

Представлены результаты исследования интроверсии/экстраверсии и стилей поведения в конфликтной ситуации у групп белорусских и иностранных студентов. Было проведено сравнение полученных данных и установлено, что у иностранных студентов наибольшие средние значения по показателям стратегии поведения в конфликте – «приспособление», у белорусских – «соперничество». Взаимосвязи между показателями экстраверсии/интроверсии и стилем поведения в конфликте у отдельно взятых групп иностранных и белорусских студентов не выявлено. Однако выявлены статистически значимые взаимосвязи экстраверсии/интроверсии и стиля поведения в конфликте у всей совокупности студентов, без учета национальности. Статистически значимых различий по стилю поведения в конфликте и экстраверсии/интроверсии между группами «белорусские студенты» и «иностранцы» не выявлено. Сделан вывод: экстраверсия/интроверсия и стиль поведения в конфликте не зависят от национальности испытуемых.

Ключевые слова: интроверсия, экстраверсия, студенты, стиль поведения в конфликтной ситуации, конфликт, взаимосвязь.

Введение. Для современной образовательной среды вуза, где одновременно обучаются представители разных культур и этносов, важно изучение стилей поведения студентов в конфликтных ситуациях, а также особенностей личности у представителей разных этносов. Интерес для исследователя представляет изучение влияния личностных характеристик студентов, таких как экстраверсия, интроверсия, нейротизм, которые могут влиять на социальное взаимодействие студентов, в частности, на стиль поведения в конфликтной ситуации. Следует оговориться, что в данном исследовании рассматривается не открытый конфликт как таковой, а потенциально возможный стиль поведения.

Экстраверсия и интроверсия (от лат. *intro* – внутрь, *extra* – вне, *versio* – поворачивать, обращать) – психологические характеристики человека как ориентированного на внутренние переживания либо на внешний мир [1].

Понятия «экстраверсия» и «интроверсия» в психологию ввел К.Г. Юнг [2]. Благодаря другому исследователю экстраверсии/интроверсии Г. Айзенку, данные характеристики личности стали широко известны [3]. Г. Айзенк связывал экстраверсию/интроверсию с типом темперамента [4].

Как считают современные специалисты Л. Анцибор, Т. Яйленко, «есть существенные отличия в трактовках интроверсии/экстраверсии К. Юнга и Г. Айзенка» [6]. Сравнивая теории личности, российский психолог А.М. Мишкевич приходит к выводу, что «К.Г. Юнг выделяет типы личности, а Г. Айзенк связывает различие экстравертов и интровертов с физиологией мозга» [7].

Проблема влияния экстраверсии/интроверсии на социальное поведение личности актуальна до сих пор, несмотря на достаточно длительную историю исследований.

В современной русскоязычной научной литературе экстраверсию/интроверсию рассматривали многие ученые, в т.ч. и в ракурсе обследования студентов (а также других участников образовательного процесса) [8–10]. К примеру, И.В. Пикалова [11] изучала связь экстраверсии и эмоциональной устойчивости студентов, Д.Г. Иванов [11] – связи экстраверсии/интроверсии и физиологических параметров организма человека, В.В. Белоус и И.В. Боязитова [13] – экстраверсию/интроверсию у студентов колледжа, Е.В. Валиуллина [14] – связи эмпатии, нейротизма и экстраверсии/интроверсии. Известный российский психолог Е.П. Ильин [15] посвятил исследование теме взаимосвязей экстраверсии/интроверсии и силы нервной системы, Н.И. Исмаилов и И.В. Плаксина [16] писали о связи экстраверсии/интроверсии с лево- и правополушарностью младших школьников. Исследование О.С. Клишиной и Т.М. Щеголевой [8] связано с особенностями креативности у студентов с разными показателями экстраверсии-интроверсии. Г.Г. Князев [17] анализировал экстраверсию, психотизм в связи с чувствительностью к награде у личности. В.П. Шейнов [18] исследовал взаимосвязи виктимизации с экстраверсией, нейротизмом и психологическим полом. В некоторых современных исследованиях (Р.И. Зекерьяев, В.Г. Летучая) [19] присутствуют попытки связать темперамент с особенностями поведения в конфликте.

Однако данная проблема не изучена до конца, к примеру, нет данных о том, какие стратегии поведения в конфликте предпочитают студенты из разных стран, нет сравнительных данных по экстраверсии/интроверсии у различных этнических групп студентов.

Важным для данного исследования является изучение стилей поведения в конфликте. Конфликты – достаточно распространенное явление в обществе, в т.ч. и в студенческом сообществе. Студенты нередко испытывают эмоциональное напряжение, поэтому возникающие конфликты могут существенно навредить межличностным отношениям. Конфликтное поведение личности исследовано в научной психологической литературе.

В психологии термин «конфликт» трактуют как «столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений и взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия» [20, с. 15]. Наиболее часто в диагностике стиля поведения личности в конфликте в современности используется подход к конфликтам К.У. Томаса и Р.Х. Килменна. В своих работах они выделили и обосновали пять основных стилей (стратегий) поведения личности в конфликте: «избегание (уклонение), соперничество, сотрудничество, компромисс (соглашение), приспособление» [21].

В настоящее время проблема поведения студенческой молодежи в конфликте – одна из наиболее актуальных. Интерес ученых-психологов к поведению личности в конфликте не угасает, поскольку изменения в социуме порождают новые сферы для конфликтного взаимодействия. К примеру, каких-то двадцать лет назад психологи не могли предположить, что настолько широко будут распространены конфликты между молодыми людьми в виртуальной реальности, социальных сетях.

Как уже отмечалось, формирование многонациональной образовательной среды порождает интерес к изучению всех сторон взаимодействия представителей разных этносов, в т.ч. и конфликт.

Несмотря на имеющиеся разработки, приходится констатировать недостаточную изученность проблемы поведения в конфликте людей разных национальностей. Можно предположить, что стиль поведения в конфликте у молодежи может быть обусловлен этническими традициями социума, к которому принадлежат молодые люди. Попытка постановки проблемы в таком ракурсе присутствует в некоторых современных публикациях, к примеру, И.Н. Калугина, М.С. Ионова [22] сравнивают туркменских и русских студентов по стилю поведения в конфликтной ситуации.

В публикациях современных авторов по-разному оценивается влияние личностных свойств на выбор стиля поведения в конфликте. Например, И.В. Емельянова анализировала связь эмоционального интеллекта и стратегии поведения в конфликте старших подростков и сделала вывод, что «способность к распознаванию чужих эмоций связана с предпочитаемой стратегией поведения в конфликтной ситуации» [23, с. 44]. В.Д. Крючков [24] также изучал взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта и стратегий поведения в конфликте, но уже на другой выборке, и получил сходные данные. В.С. Чиркова [25] рассматривала различия доминирующих стратегий поведения в конфликте у подростков и студентов.

Таким образом, необходимо признать, что аспект взаимосвязи стратегий поведения в конфликте и экстраверсии/интроверсии изучен недостаточно. В данной работе мы обратились к исследованию стилей поведения в конфликте и экстраверсии/интроверсии у разных групп студентов (белорусские и иностранные).

Организация и методы исследования. В нашем исследовании первоначально были определены объект и предмет исследования, поставлена цель, задачи и выдвинуты гипотезы, затем подготовлен необходимый инструментарий и организовано эмпирическое исследование экстраверсии/интроверсии и типов поведения в конфликте.

Объект исследования: взаимосвязь экстраверсии/интроверсии и стилей поведения личности в конфликте.

Предмет исследования: взаимосвязь экстраверсии/интроверсии и стилей поведения в конфликте у белорусских и иностранных студентов.

Цель исследования: анализ особенностей стилей поведения в конфликтной ситуации в зависимости от экстраверсии и интроверсии у белорусских и иностранных студентов.

Гипотеза 1: существует взаимосвязь экстраверсии/интроверсии и стиля поведения в конфликтной ситуации у студентов.

Гипотеза 2: существуют различия между стилями поведения в конфликте и экстраверсией/интроверсией у групп белорусских и иностранных студентов.

Методы статистической обработки данных: *U*-критерий Манна–Уитни; *t*-коэффициент корреляции Спирмена; описательная статистика.

Психологические методики: тест Г. Айзенка «Диагностика экстраверсии-интроверсии и нейротизма» (в адаптации А.Г. Шмелева) [26]; тест-опросник Томаса–Килманна (Kenneth W. Thomas and Ralph H. Kilmann) (в адаптации Н.В. Гришиной) [27] на поведение в конфликтной ситуации.

Выборка исследования: в качестве испытуемых в исследовании приняли участие зарубежные и белорусские студенты Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой в возрасте от 19 до 28 лет. Общее количество испытуемых – 100 чел. (2 группы по 50 чел.).

Исследование проходило в несколько этапов:

1. Определение проблемы исследования, гипотеза, цели и задачи исследования, уточнение объекта и предмет исследования.

2. Сбор первичного эмпирического материала.

3. Первичный анализ полученных данных исследования.

4. Обработка полученных данных с помощью пакета статистических программ «Statistica 12.0».

5. Выявление взаимосвязи между экстраверсией, интроверсией и типом поведения в конфликте в каждой группе (студенты-иностранцы и студенты-белорусы) отдельно.

6. Сравнение двух групп (студенты-иностранцы и студенты-белорусы) по шкалам «интроверсия/экстраверсия» и «стиль поведения в конфликте».

7. Интерпретация полученных данных и подведение итогов исследования.

Результаты исследования. С помощью теста Г. Айзенка «Диагностика экстраверсии-интроверсии и нейротизма» были обследованы две группы студентов: группа иностранных (50 чел.) и белорусских студентов (50 чел.).

По полученным данным в группе белорусских студентов ярких экстравертов – 4%, экстравертов – 28%, склонность к экстраверсии – 28%, среднее значение экстраверсии/интроверсии у 16% испытуемых, склонность к интроверсии – у 12%, интровертов – 12% испытуемых, глубоких интровертов – нет.

В группе иностранных студентов ярких экстравертов – 6%, экстравертов – 20%, склонность к экстраверсии у 26% испытуемых, среднее значение экстраверсии у 22%, склонность к интроверсии у 16%, интровертов – 10%, глубоких интровертов – нет.

Нами был произведен расчет средних значений по шкалам теста Г. Айзенка «Диагностика экстраверсии-интроверсии и нейротизма» у иностранных и белорусских студентов.

В исследовании экстраверсии/интроверсии были получены следующие данные (рисунок), обработанные с помощью методов описательной статистики: экстраверсия (белорусские студенты) – среднее значение 13,26; экстраверсия (иностраные студенты) – среднее значение 12,68; интроверсия (белорусские студенты) – среднее значение 4,92; интроверсия (иностраные студенты) – среднее значение 5,54;

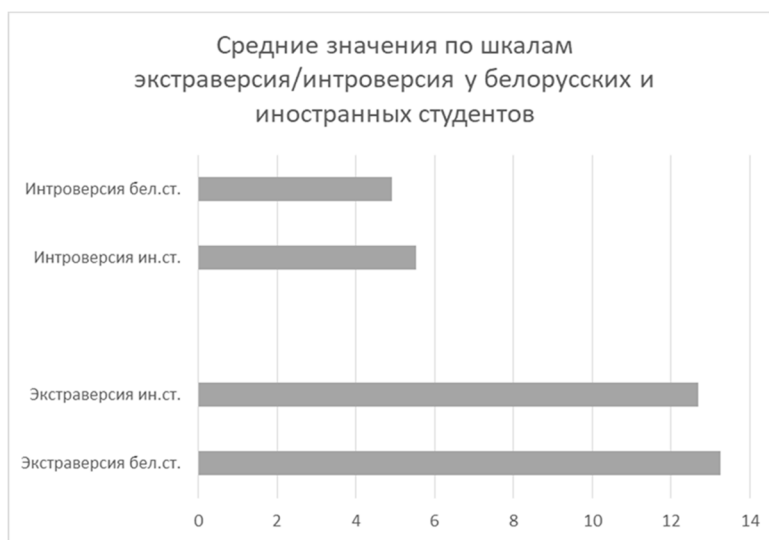


Рисунок. – Средние значения по шкалам «Экстраверсия» и «Интроверсия» у белорусских и иностранных студентов

Согласно рисунку, уровень экстраверсии выше у белорусских студентов, уровень интроверсии – выше у иностранных. Однако статистически значимых различий между группами по показателям экстраверсии и интроверсии не обнаружено. Для выявления различий использован критерий Манна–Уитни, результаты расчета представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Сравнение групп «иностраные студенты» и «белорусские студенты» по критерию Манна–Уитни (экстраверсия/интроверсия)

Переменные	Ранговые суммы		Значение критерия U	Уровень статистической значимости p
	иностраные студенты	белорусские студенты		
Экстраверсия	2690,0	2360,0	1085,0	0,25
Интроверсия	2251,0	2799,0	976,0	0,05

Как видно из таблицы 1, статистически значимые различия между группами отсутствуют, следовательно, нет различий в экстраверсии и интроверсии у иностранных и белорусских студентов.

Средние значения у студентов по шкалам теста-опросника Томаса–Килманна (Kenneth W. Thomas and Ralph H. Kilmann) на поведение в конфликтной ситуации, выглядят следующим образом.

У иностранных студентов: по шкале «Соперничество» – 6,88; «Сотрудничество» – 7,28; «Компромисс» – 7,1; «Приспособление» – 6,86; «Избегание» – 6,62.

У белорусских студентов: по шкале «Соперничество» – 5,76; «Сотрудничество» – 6,14; «Компромисс» – 6,88; «Приспособление» – 6,52; «Избегание» – 6,04.

Видно, что по средним значениям наиболее выраженной стратегией поведения в конфликте у белорусских студентов является «Компромисс», у иностранных – «Сотрудничество».

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена были выявлены взаимосвязи между переменными «экстраверсия/интроверсия» и «стиль поведения в конфликте» у белорусских и иностранных студентов.

У иностранных студентов статистически значимых взаимосвязей между переменными «экстраверсия/интроверсия» и «стиль поведения в конфликте» не выявлено.

У белорусских – статистически значимых взаимосвязей между переменными «экстраверсия/интроверсия» и «стиль поведения в конфликте» также не выявлено.

У двух групп по отдельности между переменными «экстраверсия/интроверсия» и «стиль поведения в конфликте» уровень $p > 0,05$, следовательно, взаимосвязи между переменными «экстраверсия/интроверсия» и «стиль поведения в конфликте» статистически не значимы.

Затем для всех испытуемых в совокупности были получены следующие статистически значимые взаимосвязи между переменными «экстраверсия» и «сотрудничество» ($r = -0,42$), «экстраверсия» и «приспособление» ($r = -0,27$), «интроверсия» и «соперничество» ($r = -0,214$), «интроверсия» и «сотрудничество» ($r = 0,24$), «интроверсия» и «компромисс» ($r = -0,32$), при $p < 0,05$. Следовательно, у студентов (если взять две группы вместе) существует взаимосвязь между экстраверсией/интроверсией и стилем поведения в конфликте.

После этого обе группы сравнивались по показателям теста-опросника Томаса–Килманна (Kenneth W. Thomas and Ralph H. Kilmann) по поведению в конфликтной ситуации с помощью статистического критерия Манна–Уитни. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Сравнение групп «иностранцы студенты» и «белорусские студенты» по критерию Манн–Уитни (стиль поведения в конфликте)

Переменные	Ранговые суммы		Значение критерия U	Уровень статистической значимости p
	иностранцы студенты	белорусские студенты		
Соперничество	2675,0	2375,0	1100,0	0,30
Сотрудничество	2713,0	2336,0	1061,0	0,19
Компромисс	2446,0	2604,0	1171,0	0,58
Избегание	2652,0	2398,0	1123,0	0,38
Приспособление	2545,0	2505,0	1230,0	0,89

Как видно из таблицы 2, статистически значимые различия между группами отсутствуют, следовательно, и белорусские, и иностранные студенты избирают похожий стиль поведения в конфликте. Следовательно, не существует статистически значимых различий в стиле поведения в конфликте у представителей разных этносов.

Заключение. Таким образом, были получены следующие данные: в группе белорусских студентов ярких экстравертов – 4%, экстравертов – 28%, склонность к экстраверсии – 28%, среднее значение экстраверсии/интроверсии – 16%, склонность к интроверсии – 12%, интровертов – 12%, глубоких интровертов – нет. В группе иностранных студентов ярких экстравертов – 6%, экстравертов – 20%, склонность к экстраверсии – 26%, среднее значение экстраверсии/интроверсии – 22%, склонность к интроверсии – 16%, интровертов – 10%, глубоких интровертов – нет.

У иностранных студентов по тесту-опроснику Томаса–Килманна (Kenneth W. Thomas and Ralph H. Kilmann) на стиль поведения в конфликте наибольшие средние значения по шкале «Сотрудничество» (7,28); у белорусских студентов – по шкале «Компромисс» (6,88).

У всех студентов в совокупности (без деления на группы) обнаружены следующие взаимосвязи между показателями шкал двух тестов: «Экстраверсия» и «Сотрудничество» – обратная умеренная взаимосвязь; «Экстраверсия» и «Приспособление в конфликте» – обратная слабая связь; «Интроверсия» и «Соперничество» – обратная слабая взаимосвязь; «Интроверсия» и «Компромисс» – обратная умеренная взаимосвязь; «Интроверсия» и «Сотрудничество» – прямая слабая взаимосвязь.

Гипотеза 1 о существовании взаимосвязи экстраверсии/интроверсии и стиля поведения в конфликтной ситуации у студентов подтвердилась частично: экстраверсия и интроверсия влияют на стиль поведения в конфликтной ситуации у студентов. Но при этом нет национальных различий.

Гипотеза 2 о существовании различий между стилями поведения в конфликте и экстраверсией/интроверсией у белорусских и иностранных студентов не подтвердилась.

Таким образом, установлено, что экстраверсия/интроверсия и стиль поведения в конфликте не зависят от национальности испытуемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глуханюк, Н.С. Общая психология : учеб. пособие для студентов вузов / Н.С. Глуханюк, С.Л. Семенова, А.А. Печеркина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академ. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2005. – 363 с.
2. Юнг, К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг ; пер. Е.И. Рузера. – М. : Алфавит, 1992. – 104 с.
3. Айзенк, Г.Ю. Как измерить личность / Г.Ю. Айзенк, Г. Вильсон ; пер. с англ. А. Белопольского. – М. : Когито-центр, 2000. – 281 с.
4. Айзенк, Г.Ю. Руководство к сокращенному варианту личностного профиля по Айзенку : [пер. с англ.] / Г.Ю. Айзенк, Г.Дж. Вильсон, К.Дж. Джексон. – М. : Когито-Центр, 1999. – 54 с.
5. Eysenck, S.B.G. On the dual nature of extraversion / S.B.G. Eysenck, H.J. Eysenck // British Journal of Social and Clinical Psychology. – 1963. – Т. 2. – № 1. – Р. 46–55.
6. Анцибор, Л. Различия концептов «экстраверсия-интроверсия» в теориях личности Г. Айзенка и К.Г. Юнга / Л. Анцибор, Т. Яйленко // Revista științifică a Universității de Stat din Moldova. – 2008. – Т. 19. – № 9. – С. 174–182.
7. Мишкевич, А.М. Экстраверсия в разных теориях личности / А.М. Мишкевич // Пенз. психол. вестн. – 2019. – № 1 (12). – С. 52–69. DOI: 10.17689/psy-2019.1.4

8. Клишина, О.С., Особенности креативности у студентов с разными показателями экстраверсии-интроверсии / О.С. Клишина, Т. М. Щеголева // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XVIII Всерос. науч.-практ. конф., Иркутск, 25–26 апр. 2019 г. – Иркутск : Иркут. гос. ун-т, 2019. – С. 24–27.
9. Кожевникова, А.И. Взаимосвязь нервно-психической устойчивости и стиля поведения в конфликте личности в юношеском возрасте / А.И. Кожевникова // Актуальные проблемы науки и техники глазами молодых ученых : материалы междунар. науч.-практ. конф., Омск, 8–9 февр. 2016 г. / СибАДИ. – Омск, 2016. – С. 630–634.
10. Магомедова, Г.Г. Экспериментальное исследование особенностей внимания студентов с различной личностной типологией (интроверсия-экстраверсия) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г.Г. Магомедова ; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М., 1988. – 15 с.
11. Пикалова, О.Д., Экстраверсия и эмоциональная устойчивость студентов первого курса / О.Д. Пикалова, А.Н. Третьякова // Науч. Вестн. МГИИТ. – 2019. – № 3 (59). – С. 107–113.
12. Иванов, Д.Г. Влияние эмоционального стресса на обмен коллагена у людей с разными свойствами экстраверсии-интроверсии / Д.Г. Иванов, В.Г. Подковкин // Фундамент. исслед. – 2009. – № 10. – С. 10–15.
13. Белоус, В.В. Очерк психологии полиморфной индивидуальности / В.В. Белоус, И.В. Боязитова. – М. : КНОРУС ; Пятигорск : Пятиг. гос. лингвист. ун-т, 2016. – 157 с.
14. Валиуллина, Е.В. Эмпатия, нейротизм, экстраверсия / Е.В. Валиуллина // Universum: психология и образование. – 2017. – № 4 (34). – С. 31–35.
15. Ильин, Е.П. Экстраверсия, нейротизм и сила нервной системы / Е.П. Ильин // Психофизиологические вопросы изучения личности спортсмена : сб. науч. работ. – Л. : Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1976. – С. 175–183.
16. Исмаилова, Н.И. Экстраверсия и интроверсия правополушарных и левополушарных младших школьников / Н.И. Исмаилов, И.В. Плаксина // Materials of the III international scientific conference. – Прага, 2018. – С. 11–13.
17. Князев, Г.Г. Экстраверсия, психотизм и чувствительность к награде: нейрофизиологические основы двух личностных конструктов / Г.Г. Князев // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. – 2007. – Т. 4. – № 1. – С. 47–78.
18. Шейнов, В.П. Взаимосвязи виктимизации с экстраверсией, нейротизмом и психологическим полом / В.П. Шейнов // Рос. психол. журн. – 2019. – Т. 16. – № 2. – С. 81–102.
19. Зекерьяев, Р.И. Психологические особенности поведения в конфликте у людей с разными типами темперамента / Р.И. Зекерьяев, В.Г. Летучая // Заметки ученого. – 2021. – № 5–1. – С. 322–329.
20. Словарь психолого-педагогических понятий : справоч. пособие для студентов / авт.-сост. Т.Г. Каленникова, А.Р. Борисевич. – Минск : БГТУ, 2007. – 68 с.
21. Kilmann, R.H. Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behaviour: Them“MODE” Instrument / R.H. Kilmann, K.W. Thomas // Educational and Psychological Measurement. – 1977. – Vol. 37. – № 2. – P. 309–325. – Режим доступа: <http://www.kilmanndiagnostics.com/developing-forced-choice-measure-conflict-handling-behavior-modeinstrument>. – Дата доступа: 05.05.2022.
22. Калугина, И.Н. Стили поведения в конфликте студентов – русских и туркмен / И.Н. Калугина, М.С. Ионова // Влияние новейших технологий, СМИ, Интернета на образование, язык и культуру : материалы II Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. студенческой конф. – М. : Рос. экон. ун-т им. Г.В. Плеханова, 2021. – С. 193–203.
23. Емельянова, И.В. Связь эмоционального интеллекта и стратегии поведения в конфликте старших подростков / И.В. Емельянова, Ю.А. Кочетова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2022. – Т. 5. – № 2. – С. 38–47.
24. Крючков, В.Д. Взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта и стратегий поведения в конфликте / В.Д. Крючков // Белье цветы : сб. ст. VIII Междунар. молодеж. науч. медиц. форума. – Казань : Казан. гос. мед. ун-т, 2021. – С. 377–378.
25. Чиркова, В.С. Различия доминирующих стратегий поведения в конфликте у подростков и студентов / В.С. Чиркова, О.В. Махинова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 5–1. – С. 234–237.
26. Шмелев, А.Г. Основы психодиагностики : учеб. пособие / под общ. ред. А.Г. Шмелева. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 544 с.
27. Кардашина, С.В. Психометрические характеристики русскоязычной версии опросника К. Томаса – Р. Килманна (THOMAS-KILMANN CONFLICT MODE INSTRUMENT – TKI-R) / С.В. Кардашина, Н.В. Шаньгина // Пед. образование в России. – 2016. – № 11. – С. 216–228.

Поступила 29.06.2022

INTROVERSION-EXTRAVERSION AND STYLES OF BEHAVIOR IN CONFLICT OF BELARUSIAN AND FOREIGN STUDENTS

S. ANDRIEVSKAYA, G. JUMAKHONZODA
(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

The results of a study of introversion/extraversion and behavioral styles in a conflict situation among groups of Belarusian and foreign students are presented. The obtained data were compared and it was found that foreign students have the highest average values in terms of the strategy of behavior in the conflict – “adaptation”, and Belarusian students – the strategy of “rivalry”. The relationship between the indicators of extraversion/introversion and the style of behavior in conflict among individual groups of foreign and Belarusian students was not revealed. However, statistically significant interrelations of extraversion/introversion and style of behavior in conflict were revealed among the entire population of students, without taking into account nationality. There were no statistically significant differences in the style of behavior in conflict and extraversion/introversion between the groups “Belarusian students” and “foreign students”. It is concluded that extraversion/introversion and style of behavior in conflict do not depend on the nationality of the subjects.

Keywords: introversion, extraversion, students, style of behavior in a conflict situation, conflict, relationship.

УДК 159.922.1

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРЕНИНГОВЫХ МЕТОДОВ ПО ПОВЫШЕНИЮ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ И ГЕНДЕРНОМУ НАСИЛИЮ

*Г.Р. БАРАНЧУК, канд. ист. наук, доц. С.В. АНДРИЕВСКАЯ
(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)*

Анализируется эффективность тренинговых методов по повышению устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию. Проведено исследование по выявлению уровня нервно-психической устойчивости и асертивности у студентов. Выявлено, что показатель «нервно-психическая устойчивость» у студентов соответствует низкому уровню, показатель «асертивность» – среднему. Установлено, что тренинговые мероприятия не повышают на уровне статистической значимости устойчивость личности к психологическому и гендерному насилию. Выдвинуты предположения о причинах полученных результатов: 1) влияние социально-культурной среды, терпимой к гендерному и психологическому насилию, настолько велико, что краткая серия тренингов не может изменить показатели устойчивости личности к насилию; 2) повышению устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию смогла бы способствовать индивидуальная работа с психологом, расширение просветительской и тренинговой работы.

Ключевые слова: психологическое насилие, гендерное насилие, устойчивость личности, тренинг, асертивность, нервно-психическая устойчивость.

Введение. Психологическое и гендерное насилие как масштабное и частое явление является одной из наиболее обсуждаемых тем в обществе, литературе, на телевидении, в Интернете.

Насилие понимается как умышленное причинение физического или психологического вреда кому-либо, притеснение, принудительное воздействие и нарушение личной неприкосновенности. В термин «насилие» включаются не только физические аспекты, но и социально-психологические [1].

Гендерное насилие (насилие в отношении женщин) – это любой акт насилия, который совершается на основании гендерной идентичности или полового признака. Большинство насильственных действий отражают систему ценностей, закрепляющих подчиненное положение женщин. Насильственная деятельность и насильственное мышление существуют на нескольких уровнях и представляют собой четко отлаженный комплексный механизм по реализации дискриминации, власти и контроля, манипуляций и насилия. Наиболее распространенный уровень – это уровень социальных практик, т.е. повседневная жизнь общества, демонстрирующая социализацию двух полов в соответствии с традиционными представлениями о гендерных ролях. К формам гендерного насилия относят такие виды, как сексуальное насилие, жесткое обращение со стороны партнера, торговлю женщинами, сексуальные преследования и домогательства на рабочем месте, физическое насилие в отношении девушек и женщин, селективные аборты, дискриминацию по половому признаку, калечащие операции на женских половых органах и пр. Последствиями гендерного насилия являются разрушение самооценки жертвы, формирование чувства бессилия, потеря личных, профессиональных и социальных ресурсов.

В 1993 г. Генеральной Ассамблеей ООН была принята Декларация о ликвидации насилия в отношении женщин, в которой было дано следующее определение. Насилие против женщин – это любое насилие, совершаемое по гендерному признаку, которое влечет за собой или может повлечь физический, сексуальный или психологический вред для женщины, причинить ей страдания. Сюда включается угроза таких действий, принуждение или произвольное лишение ее свободы, совершаемые в общественной или личной жизни [2, с. 51].

По данным исследования Хейз, Эльсберг и Готтемеллер (Heise, Ellsberg, Gottemoeller) гендерному насилию хотя бы раз подвергалась каждая третья женщина [3]. По оценке Всемирной организации здравоохранения жертвой насилия является каждая пятая женщина [1].

В 2018 г. Институтом социологии было проведено исследование распространенности насилия в отношении женщин в Республике Беларусь. В исследовании приняло участие 1506 женщин. В результате было выявлено, что каждая вторая женщина (52,4%) на протяжении жизни хотя бы один раз подвергалась какому-либо виду насилия. Психологическому виду насилия подвергалась 45,2% женщин [4].

Психологическое, также эмоциональное или моральное, насилие, – это форма насилия, которая может приводить к психологической травме, тревожности, депрессии и посттравматическому стрессовому расстройству [5, с. 171].

Исследователь-психолог И.А. Фурманов определяет психологическое насилие как деструктивные действия преднамеренного характера, наносящие серьезный ущерб способностям личности. Психологическое насилие включает наказание за высокий уровень привязанности ребенка к родителю и злоупотребление властью и силой над уязвимыми детьми. Психологическое насилие характерно для ситуаций дисбаланса власти, например, для насильственных отношений, травли. Это действия, направленные на подрыв самооценки и самоуважения человека [6, с. 49].

Исследование различных аспектов психологического насилия проводилось и авторами статьи. Ранее нами было выяснено, что психологическое насилие наносит вред такому компоненту эмоционального интеллекта, как понимание эмоций. Психологическое насилие негативно сказывается на самооценке, общем нервно-психическом состоянии и эмоциональном интеллекте [7–9], в результате психологического насилия может развиваться агрессивность и снижается удовлетворенность жизнью [10].

Повысить адаптивные возможности помогает психологическая устойчивость – сложное и комплексное качество личности. Психологическая устойчивость укрепляет самооценку, а также способствует развитию фактора принятия себя как личности. Самооценка является необходимым компонентом самосознания, т.е. осознания человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, отношения к окружающему, другим людям, самому себе. Важной частью адекватной самооценки является и умение противостоять внешнему давлению и говорить «нет». Эффективный метод для формирования психологической устойчивости – позитивный образ самого себя [11, с. 36]. На укрепление психологической устойчивости оказывают непосредственное влияние условия, в которых живет человек. Систематическая нагрузка нервной системы – также один из способов повышения психологической устойчивости.

В 2016 г. нами было проведено исследование, подтвердившее, что психологический тренинг способствует повышению одного из компонентов устойчивости личности: снижается такой показатель, как избегание борьбы, что является предпосылкой к противодействию домашнего насилия. В 2018 г. был разработан социально-психологический тренинг для подростков с целью повышения их психологической устойчивости к домашнему насилию [12].

Организация и методы исследования. В качестве теоретических и методологических оснований данной работы используется концепция психической устойчивости В.Д. Небылицына [13], теория психологической устойчивости В.В. Варварова [14], подход А.Н. Леонтьева [15], представления о нервно-психической устойчивости А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина [16].

В.Д. Небылицын представляет нервно-психическую устойчивость в виде характеристик частных и общих свойств нервной системы, куда включена адекватная реакция на разнообразные непредсказуемые и неожиданные раздражители, а также устойчивость к окружающей среде [13, с. 12]. В.В. Варваров рассматривает психологическую устойчивость как способность противостоять отрицательному влиянию напряженности на поведение и деятельность человека [14, с. 52]. А.Н. Леонтьев сформулировал положение, согласно которому любые формы активности субъекта соприкасаются между собой и образуют «центр личности», называемый Я, который находится за пределами индивида и является частью системы взаимосвязей окружающей среды и человека. Следовательно, реальное поведение субъекта определяется не только его индивидуально-личностными характеристиками и особенностями, но и ситуациями, в которые вовлечен человек [15]. Т.е. личность в процессе самореализации может владеть ситуацией и быть «хозяйном положением», если она знает свои особенности и возможности.

А.Г. Маклаков и С.В. Чермянин рассматривают нервно-психическую устойчивость как функциональную активность разнообразных механизмов и форм психической адаптации личности [16].

С опорой на разработки вышеперечисленных специалистов-психологов нами была выдвинута следующая гипотеза исследования: тематические социально-психологические тренинги среди студентов повышают их психологическую устойчивость к гендерному и психологическому насилию.

Цель исследования: проанализировать эффективность тренинговых методов по повышению психологической устойчивости личности к гендерному и психологическому насилию.

Задачи исследования:

- определить сущность гендерного и психологического насилия, психологической устойчивости личности;
- проанализировать эффективность тренингов по повышению психологической устойчивости личности к гендерному и психологическому насилию;
- выработать рекомендации по повышению психологической устойчивости личности к гендерному и психологическому насилию.

База исследования: учреждение образования «Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой». Выборка: 109 студентов 1–4 курса.

Методы исследования: теоретический анализ, тестирование, формирующий эксперимент, методы описательной статистики, *t*-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок.

На первом этапе исследования нами было продиагностировано 109 студентов Полоцкого государственного университета с целью выявления их уровня нервно-психической устойчивости и асертивности. Затем сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. Количество студентов в контрольной и в экспериментальной группах – по 15 человек.

На втором этапе исследования со студентами из экспериментальной группы было проведено пять тренинговых занятий с целью повышения их устойчивости к психологическому и гендерному насилию.

По истечении двух месяцев с 15 участниками экспериментальной группы и 15 участниками контрольной группы была проведена повторная диагностика, что в дальнейшем позволило нам определить, являются ли различия между контрольной и экспериментальной группой значимыми.

Для проведения входной и выходной психологических диагностик нами были использованы многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С. В. Чермянина [16], а также методика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» SACS С. Хобфолла [17]. Валидность и надежность вышеназванных методик доказана авторами.

В многоуровневом личностном опроснике «Адаптивность» нас интересовал параметр «Нервно-психическая устойчивость», в методике «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» SACS С. Хобфолла – ассертивность.

Исследование проводилось в групповой форме.

Нами было разработано пять тренинговых занятий, направленных на повышение осведомленности о проблемах психологического и гендерного насилия, развитие уверенности в себе и ассертивных действий в качестве арсенала противодействия психологическому и гендерному насилию, развитие умения выражать свои эмоции и чувства, самопринятия, умения говорить «нет». Они были проведены после первичной диагностики контрольной и экспериментальной групп.

Результаты исследования. На первом этапе эмпирического исследования мы сравнили средние значения параметров нервно-психической устойчивости и ассертивности в контрольной (94 респондента) и экспериментальной (15 респондентов) группах. Следует отметить, что чем меньше баллов набрал респондент по показателю «нервно-психическая устойчивость», тем сильнее она у него развита.

Подавляющее большинство испытуемых в контрольной группе имеют низкий уровень нервно-психической устойчивости (67%), они получили баллы в диапазоне от 30 и выше. Средний уровень у 31% испытуемых, а низкий отмечается у 2% испытуемых.

В экспериментальной группе большинство испытуемых студентов обладают низким уровнем нервно-психической устойчивости (73%), средний уровень наблюдается у 27% студентов, испытуемых с высоким уровнем нервно-психической устойчивости не было.

Низкий уровень нервно-психической устойчивости означает, что студенты испытывают выраженное нервно-психическое напряжение, приступы гнева, который трудно контролировать, импульсивные реакции, присутствует склонность к нервно-психическим срывам, неадекватная самооценка и восприятие действительности.

Среднее значение нервно-психической устойчивости у всей совокупности испытуемых равно 38 баллам, что соответствует низкому уровню. Мы связываем общую тенденцию снижения нервно-психической устойчивости личности с тем, что социальная среда может оказывать сильное негативное влияние на психологическую устойчивость. К факторам, провоцирующим снижение психологической устойчивости личности, можно отнести пандемию, а также глобальные социальные и экономические изменения в обществе, что может нарушить адаптацию личности, повысить ее восприимчивость к стрессам.

В контрольной группе можно увидеть следующее процентное соотношение респондентов по уровню ассертивности ее участников: 21% – низкий, 59% – средний, 20% – высокий.

У участников экспериментальной группы в процентном соотношении показатели ассертивности следующие: 27% – низкий, 40% – средний, 33% – высокий.

Далее из 109 респондентов для следующего этапа были выбраны две эквивалентные группы по 15 человек в качестве контрольной и экспериментальной групп. В экспериментальной группе проводилась серия социально-психологических тренингов, а спустя два месяца был проведен повторный диагностический замер у участников обеих групп.

На втором этапе исследования сравнивались средние значения параметров нервно-психической устойчивости и ассертивности контрольной и экспериментальной групп до проведения тренинговых занятий.

Для статистической обработки данных была использована программа Statistica 12. Процедура статистической обработки данных состояла из методов описательной и сравнительной статистики. Расчет средних значений и стандартного отклонения использовался в качестве методов описательной статистики. В качестве методов сравнительной статистики нами использовался *t*-критерий Стьюдента, т.к. имеются две независимые выборки и количественный тип данных в результате диагностики нервно-психического уровня студентов. Респонденты из контрольной и экспериментальной групп продемонстрировали следующие средние значения по показателям «Нервно-психическая устойчивость» и «Ассертивность» (таблица 1).

Таблица 1. – Выявление различий между независимыми группами по параметрам «нервно-психическая устойчивость» и «ассертивность» с помощью *t*-критерия Стьюдента

Переменные	Количество участников	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Значение <i>p</i>
Нервно-психическая устойчивость	15	43,53	37,13	0,25
Ассертивность	15	20,33	20,80	0,72

Нервно-психическая устойчивость во время первого диагностического замера в контрольной группе – 43 балла, в экспериментальной – 37 баллов. Оба показателя соответствуют низкому уровню нервно-психической устойчивости. Среднее значение ассертивности в обеих группах равно 20 баллам, что соответствует среднему

уровню. С помощью *t*-критерия Стьюдента для независимых групп не было выявлено значимых различий между показателями «нервно-психическая устойчивость» ($p = 0,25$) и «ассертивность» ($p = 0,72$) в контрольной и экспериментальной группах. Следовательно, группы эквивалентны.

Спустя два месяца после реализации серии социально-психологических тренинговых занятий в экспериментальной группе был произведен повторный замер показателей «нервно-психическая устойчивость» и «ассертивность» в обеих (контрольной и экспериментальной) группах.

Далее мы сравнили данные показатели до проведения тренингов и после в обеих группах, чтобы проверить гипотезу исследования и узнать, действительно ли с помощью тренинговых методов можно повысить психологическую устойчивость личности к психологическому и гендерному насилию. Полученные средние значения до и после эксперимента можно увидеть на столбиковой диаграмме (рисунок).

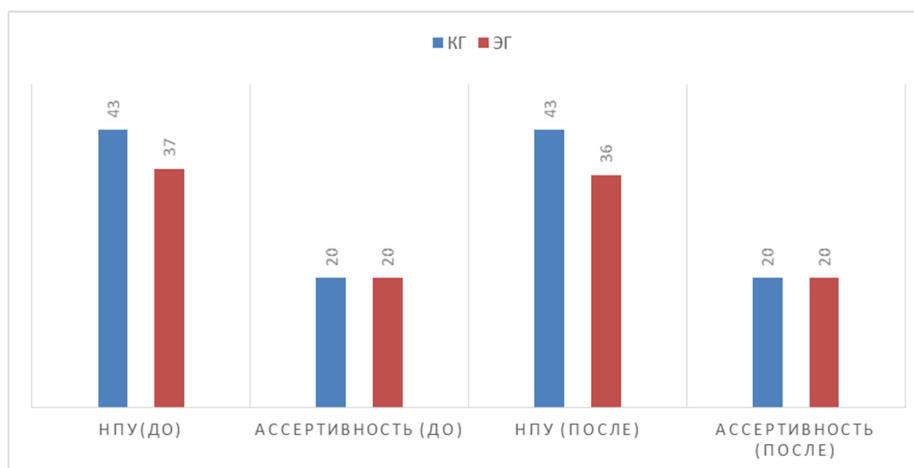


Рисунок. – Средние значения показателей нервно-психической устойчивости и ассертивности в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах до и после эксперимента

Согласно рисунку, ассертивность в обеих группах осталась на прежнем уровне, а нервно-психическая устойчивость повысилась в экспериментальной группе (чем меньше количественный показатель по данному параметру, тем выше нервно-психическая устойчивость личности). Далее мы определили, достигли ли изменения статистической значимости.

Таблица 2. – Выявление различий по показателю «нервно-психическая устойчивость» между контрольной и экспериментальной группами (с помощью *t*-критерия Стьюдента для зависимых выборок)

Группы	Нервно-психическая устойчивость (среднее значение)		Значение <i>p</i>
	до эксперимента	после эксперимента	
Контрольная группа	43,53333	43,26667	0,60
Экспериментальная группа	37,13333	36,53333	0,76

Как видно из таблицы 2, значение $p > 0,05$, следовательно, различия между контрольной и экспериментальной группой не значимы.

Таблица 3. – Выявление различий по показателю «ассертивность» в контрольной и экспериментальной группах с помощью *t*-критерия Стьюдента для зависимых выборок

Группы	Ассертивность (среднее значение)		Значение <i>p</i>
	до эксперимента	после эксперимента	
Контрольная группа	20,33	20,8	0,89
Экспериментальная группа	20,26	20,4	0,57

По таблице 3 значение $p > 0,05$, следовательно, различия между контрольной и экспериментальной группой не значимы.

В соответствии со статистическими расчетами можно сделать вывод, что в экспериментальной группе различия по параметру «нервно-психическая устойчивость» не являются значимыми ($p = 0,76$), «ассертивность» – не являются значимыми ($p = 0,57$).

Таким образом, выдвинутая гипотеза не подтвердилась. Статистически значимых различий у испытуемых не выявлено.

По нашему мнению, отсутствие повышения устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию можно объяснить тем, что нервно-психическая устойчивость – это сложное и комплексное явление, которое формируется и развивается не только под воздействием психологических и социальных факторов, но также определяется биологическими или физиологическими особенностями, например, типом нервной системы или депрессивными состояниями. Помимо того, тренинговые занятия были в большей степени направлены на понимание и выявление психологического и гендерного насилия и умение противостоять ему, чем на развитие регуляторных возможностей системы нервно-психической адаптации в экстремальных условиях. Именно поэтому пять тренинговых занятий могут быть недостаточно эффективными. Возможно, если бы занятия длились на протяжении нескольких месяцев или полугодя, результат был бы другим.

Данную гипотезу можно проверить в новых исследованиях.

По нашему мнению, кроме социально-психологических тренингов важным этапом работы над повышением асертивности и устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию могла бы стать индивидуальная работа с психологом, где было бы легче выявить причины неустойчивости личности и неасертивного поведения и проработать данные ограничения совместно со специалистом.

К психологическим методам по повышению психологической устойчивости личности относятся: рациональная психотерапия (наиболее часто встречающийся метод работы, основанный на рациональных убеждениях человека), диссоциирование от стресса (мысленное изменение неприятных событий), визуализация (использование позитивных образов, путей позитивного выхода из ситуации и т.д.), НЛП (нейролингвистическое программирование – формирование условного рефлекса перехода негативного переживания в позитивное путем использования речи и определенных фраз), медитация как метод уменьшения стресса, тренинг повышения коммуникативной компетентности и совершенствования поведенческих навыков, тренинг жизнестойкости личности (формирование жизнестойких убеждений). В следующих тренинговых программах можно опираться на данные направления для достижения более значимых и эффективных результатов.

Асертивные действия личности также могут развиваться в виде основного психологического навыка для противодействия различным видам насилия, и ему также стоит уделить больше времени и занятий.

Таким образом, можно сделать вывод, что пять социально-психологических тренингов не являются эффективным методом по повышению психологической устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию, поскольку малое количество тренингов не способно устранить последствия неверной социализации личности.

Тем не менее, важно продолжать работу над решением проблемы психологического и гендерного насилия. Для большей осведомленности о данной проблеме следует информировать общество, как минимизировать риски этих видов насилия, как искать решения последствий, возникающих из-за психологического и гендерного насилия.

Психологическое насилие может быть более незаметным и неуловимым. В некоторых случаях ни агрессор, ни жертва полностью не осознают того, что это происходит. Жертвы насилия достаточно часто не рассматривают насильственное обращение как оскорбительное. Они развивают защитные механизмы отрицания с тем, чтобы бороться со стрессом. Первым шагом для тех, кто подвергается психологическому насилию, будет являться распознавание самого факта насилия. Следующий шаг борьбы с психологическим насилием – возвращение контроля над собственной жизнью, освобождение от негативных последствий психологического насилия.

Мы предлагаем рекомендации по повышению психологической устойчивости личности к гендерному и психологическому насилию, которые можно использовать в образовательной среде и практической деятельности педагога-психолога:

1. Знать характерные особенности психологического и гендерного насилия.
2. Быть внимательным к их проявлениям, замечать их.
3. Самому не использовать психологическое и гендерное насилие, минимизировать использование гендерных стереотипов, т.к. зачастую они играют роль ярлыков и не дают возможности личности полностью раскрыть свой потенциал.
4. Использовать техники ненасильственной коммуникации: знать свои потребности, говорить о них, своих эмоциях и чувствах, озвучивать просьбы. Не обвинять партнера, а говорить о себе, используя мирный и доброжелательный, но уверенный тон.
5. Если психологическое или гендерное насилие использует другой человек, можно прямо указать ему на это и сообщить, что вы не будете брать на себя роль жертвы.
6. Демонстрировать самоуважение и уважение к другим людям.
7. Принимать ответственность за свои решения, дела и поступки.
8. Учиться внимательно слушать собеседника и стремиться понять его точку зрения.
9. Выражать свое мнение, чувства.
10. Помнить, что вы имеете право говорить «нет» тому, что вам не нравится и не подходит.
11. Вы имеете право быть собой, не подстраиваться под мнение, которое вам хотят навязать.
12. Не брать на себя чужую ответственность.
13. Просить о помощи, когда это необходимо.
14. Консультироваться со специалистами: психологами, юристами, представителями внутренних органов.

15. Если вы чувствуете, что по отношению к вам используют психологическое насилие, применяйте технику «Заезженная пластинка». После каждой серии неприятных комментариев повторяйте свою цель, не отказывайтесь от нее, если она не причиняет вреда окружающим.

16. Применяйте технику «Лестница ассертивности». Озвучивайте то, что вам не нравится, сразу, не дожидаясь момента, когда вас начнут ограничивать в ваших правах и существенных интересах. Помните, что интенсивность насилия каждый раз становится выше. Остановить его гораздо легче на ранних этапах.

Заключение. Таким образом, анализ литературы и имеющихся исследований в данной области показал недостаток исследований в области формирования психологической устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию. Имеет смысл продолжить исследования с целью определения эффективных методов для повышения психологической устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию.

Тренинг повышения психологической устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию заключается в освоении специальных умений по повышению самооценки, обретению уверенности в собственных возможностях и потенциале, развитию ассертивных действий. Важная задача таких тренингов – развитие стойкости, уравновешенности и сопротивляемости личности внешним негативным факторам, способности выявлять ситуации гендерного и психологического насилия, а также предоставление информации о безопасных стратегиях поведения в таких ситуациях.

Нами была выдвинута следующая гипотеза исследования: тематические социально-психологические тренинги среди студентов повышают их психологическую устойчивость к гендерному и психологическому насилию.

Было проведено экспериментальное исследование, состоящее из нескольких этапов: первый диагностический замер контрольной и экспериментальной групп по параметрам «Нервно-психическая устойчивость», «Ассертивность»; формирующий эксперимент с целью повышения психологической устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию; повторный диагностический замер по вышеназванным параметрам.

В результате исследования гипотеза не подтвердилась (статистически значимых различий не выявлено), поэтому серию из пяти социально-психологических тренингов нельзя назвать эффективным методом повышения устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию. По нашему мнению, отсутствие повышения устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию можно объяснить тем, что нервно-психическая устойчивость – сложное и комплексное явление, которое формируется и развивается не только под воздействием психологических и социальных факторов, но также определяется биологическими или физиологическими особенностями, например, типом нервной системы или депрессивными состояниями. Ассертивные действия личности также могут развиваться в виде основного психологического навыка для противодействия различным видам насилия, и ему также стоит уделить больше времени и занятий.

Нами были разработаны рекомендации для повышения устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию, которые помогут отстаивать свои права, не нарушая прав других людей, выстраивать ненасильственную коммуникацию и сохранять гармоничную и устойчивую Я-концепцию личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Насилие и его влияние на здоровье // Доклад о ситуации в мире. Всемирная Организация Здравоохранения / под ред. Этьенна Г. Круга [и др.]. – М. : Весь мир, 2003. – 342 с.
2. Лактионова, М.А. Гендерное насилие как междисциплинарная проблема / М.А. Лактионова // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер.1, Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2011. – С. 51–60.
3. Heise, L. Ending Violence Against Women / L. Heise, M. Ellsberg, M. Gottemoeller // Population Reports. Ser. L. – 1999. – № 11. – 44 p.
4. Результаты исследования распространенности насилия в отношении женщин в Республике Беларусь [Электронный ресурс] / Фонд ООН в области народонаселения в Респ. Беларусь, Ин-т социологии Нац. академии наук Беларуси. – Минск : Белээнс, 2019. – Режим доступа: <https://belarus.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf.pdf>. – Дата доступа: 06.05.2022.
5. Бандура, О.О. Насилие в семье: отсроченные последствия насилия над детьми / О.О. Бандура, А.В. Усова, М.Д. Ольховский // Уч. записки СПбГИПСР. – 2019. – № 2. – С. 171–179.
6. Фурманов, И.А. Социальная психология агрессии и насилия: профилактика и коррекция : учеб. пособие / И.А. Фурманов. – Минск : Изд. центр БГУ, 2016. – 401 с.
7. Заидова, Г.Р. Особенности взаимосвязи психологического насилия и эмоционального интеллекта личности / Г.Р. Заидова, С.В. Остапчук // Психология: шаг в науку : сб. материалов респ. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов. – Брест : БрГУ, 2014. – С. 96–98.
8. Zaidava, H. The Problem of Psychological Abuse / H. Zaidava, S. Astapchuk // European and National Dimension in Research // Materials of VI Junior Researchers' Conference, Novopolotsk, April 22–23, 2014. – P. 79–82.
9. Zaidava, H. Psychological abuse and emotional intelligence / H. Zaidava, S. Astapchuk // European and National Dimension in Research // Materials of VII Junior Researchers' Conference, Novopolotsk, April 29–30, 2015. – P. 91–93.
10. Андриевская, С.В. Жизненная удовлетворенность, личностная агрессивность и конфликтность у молодежи / С.В. Андриевская, А.А. Каминский // Ways of science development in modern crisis conditions: abstracts of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference, June 3–4, 2021. – Ukraine : Dnipro, 2021. – P. 146–148.

11. Крупник, Е.П. Психологическая устойчивость личности в трудных жизненных ситуациях / Е.П. Крупник, Н.В. Кисельникова. – М. : МПСУ, 2014. – 247 с.
12. Заидова, Г.Р. Профилактика домашнего насилия и повышение психологической устойчивости личности подростков / Г.Р. Заидова // Современное образование Витебщины. – 2018. – Вып. 3 (21). – С.72–75.
13. Небылицын, В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын. – М. : Наука, 1976. – 336 с.
14. Варваров, В.В. Об оценке психологической устойчивости / В.В. Варваров // Воен. вестн. – 1982. – № 1. – С. 52–57.
15. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев ; под ред. М.К. Кабардова. – М. ; Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 96 с.
16. Маклаков, А.Г. Методологические аспекты оценки нервно-психической устойчивости военнослужащих / А.Г. Маклаков, С.В. Литвинцев, С.В. Чермянин. – СПб. : ВМедА, 1995. – 12 с.
17. Hobfoll, S. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory [Electronic resource] / S. Hobfoll // Applied Psychology: An International Review. – 2001. – P. 337 – 421. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>. – Дата доступа: 06.05.2022.

Поступила 20.06.2022

**ANALYSIS OF THE EFFICIENCY OF TRAINING METHODS
FOR INCREASING INDIVIDUAL RESILIENCE
TO PSYCHOLOGICAL AND GENDER-BASED VIOLENCE**

H. BARANCHUK, S. ANDRIEVSKAYA
(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

The article analyzes the effectiveness of training methods to increase the resistance of the individual to psychological and gender-based violence. The authors conducted the research to identify the students' level of neuropsychic stability and assertiveness. It was revealed that the indicator "nervous-psychic stability" among students corresponds to a low level, the indicator "assertiveness" corresponds to the average level. The study found that training activities do not increase a person's resistance to psychological and gender-based violence at the level of statistical significance. The authors put forward the following assumptions about the reasons for the obtained results: 1) the influence of a socio-cultural environment that is tolerant of gender-based and psychological violence is so great that a short series of trainings cannot change the indicators of an individual's resistance to violence; 2) individual work with a psychologist, the expansion of educational and training work could contribute to increasing the resistance of a person to psychological and gender-based violence.

Keywords: *psychological violence, gender-based violence, personality stability, training, assertiveness, neuropsychic stability.*

УДК 159.99

**НАЦИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ
В ОТНОШЕНИИ К СВОЕЙ СТРАНЕ У СТУДЕНТОВ****Д.М. КУРИЛЕНКО***(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)*

Рассматривается взаимосвязь компонентов национального самосознания и социальных установок в отношении своей страны у студентов. В результате исследования были выявлены значимые умеренные прямые корреляционные связи между эмоционально-оценочным компонентом национального самосознания и оценкой своей страны у студентов в отношении таких шкал, как «снисходительный/ая – требовательный/ая», «некультурный/ая – культурный/ая». Иными словами, оценка своей страны по таким характеристикам страны, как снисходительность – требовательность, некультурность – культурность, взаимосвязана с эмоционально-оценочным компонентом национального самосознания у студентов.

Ключевые слова: национальное самосознание, установка, социальная установка, юношеский возраст, семантический дифференциал, когнитивный компонент национального самосознания, эмоционально-оценочный компонент национального самосознания, поведенческий компонент национального самосознания.

Введение. Национальное самосознание – уровень индивидуального и общественного сознания, совокупность представлений, традиций и понятий нации, позволяющих воспроизводить эту общность людей как целое и причислять каждого индивида к данной социальной целостности. Иными словами, национальное самосознание – одна из форм выражения самобытности народа и его представителей, обусловленная единством их происхождения [1].

Согласно одной точке зрения, понятие «национальное самосознание» включает в себя осознание людьми принадлежности к данному этносу, согласно другой – оно имеет более глубокое содержание и подразумевает отношение индивидов к этническим ценностям, переживание принадлежности к данному этносу. Национальное самосознание проявляется в предметных действиях, суждениях, духовном творчестве людей, их симпатиях и антипатиях, потребностях и установках [2].

Следует различать два схожих понятия: этническое самосознание и самосознание этнической общности. Этническое (национальное) самосознание – не только осознание принадлежности к тому или иному этносу, но и осознание человеком своих действий, чувств, мыслей, ценностей, мотивов поведения, интересов. Самосознание этнической (национальной) общности – это представления об определенной идентичности ее членов, о типичных чертах «своей» общности: ее свойствах и достижениях как целого [3, с. 41].

Национальное самосознание является отражением общественного сознания конкретной этнической общности. По мнению Г.В. Старовойтовой, этническое самосознание – определенный слой общественного сознания, который ограничен рамками обыденного опыта, закрепленного в обычаях и традициях, и включает в себя непосредственное отражение практической деятельности, морали и нормы обычного права, этнические нормы и нравы, представления о своей этнической принадлежности в некоторой шкале, соотносящей данный этнос с другими [3, с. 41].

С точки зрения Л. Дробижевой, современное понимание национального самосознания связано с развернутым самосознанием, при котором все или большинство членов общности имеют историческое знание о своем народе, выработанное под влиянием государственной идеологии или лидерствующих групп, определенное отношение к его ценностям, готовы действовать во имя общих целей и интересов, т.е. имеет место сознание интересов своей нации, своего народа [3, с. 43].

Для большинства людей в неустойчивой ситуации переходного общества семейная и национальная принадлежность (восприятие себя членом «семьи» – маленькой или большой) становится наиболее приемлемым способом вновь ощутить себя частью некоего целого, найти психологическую поддержку в традиции. Отсюда повышенное внимание к национальному самосознанию. Национальное самосознание включает в себя весь набор представлений человека о своем этносе, а также чувства и намерения, связанные с этими представлениями.

В структуре национального самосознания выделяют когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты, которые, в свою очередь, влияют на характер и специфику выполняемой деятельности, поступки и поведение представителей определенной этнической общности. Другими словами, национальное самосознание формирует у человека определенные социальные установки.

Социальная установка – это состояние психологической готовности личности вести себя определенным образом в отношении объекта, детерминированное ее прошлым опытом [4, с. 351].

В психологической науке стоит разделять два похожих термина:

- установка (англ. *set*) – целостное динамическое состояние готовности субъекта к определенной активности;
- социальная установка (англ. *attitude*) – состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности [4].

Отличием социальной установки от просто установки является то, что она понимается как состояние сознания человека и функционирует на уровне социума. Социальная установка предполагает направленность поведения индивида, определенную опытом социальной жизни, его готовности к определенной деятельности.

В своем исследовании для изучения социальной установки в отношении к своей стране в юношеском возрасте мы опираемся на возрастную периодизацию Э.Х. Эриксона. Согласно его периодизации, сроки юности – 12–20 лет [5, с. 59–60].

Психология юношеского возраста – это система ориентиров и установок, которые определяют готовность индивида к самоопределению. Среди таковых:

- сформированные психологические структуры (основы мировоззрения, самосознание, теоретическое мышление, развитая рефлексия);
- развитые потребности, составляющие основу личности (внутренняя позиция, стремление к общению, познанию, социальной и профессиональной реализации, нравственные и ценностные установки и т.д.);
- сформированные особенности характера (осознание своих сильных и слабых сторон, критическое отношение к ним).

Юношеский возраст представляет собой период в жизни индивида, который является своего рода точкой отсчета (или начальным звеном) в становлении зрелости. Поэтому этот возраст считается самым важным и решающим в нравственном становлении человека и развитии его как личности, как полноценного члена общества [6]. В юношеском возрасте наблюдается формирование ценностных ориентаций и установок личности, устойчивого мировоззрения, патриотического сознания, гражданских качеств личности. Патриотическое сознание проявляется в нравственно-волевых, эмоционально-оценочных и поведенческих установках личности.

Актуальность изучения взаимосвязи компонентов национального самосознания с социальными установками по отношению к своей стране у студентов заключается в необходимости дополнения теоретических знаний о национальном самосознании в сложный, переломный для нашего общества период времени.

Основная часть. *Цель исследования:* определить характер взаимосвязи компонентов национального самосознания с социальными установками в отношении к своей стране у студентов.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между компонентами национального самосознания и социальными установками в отношении к своей стране у студентов.

Выборка испытуемых составила 121 человек. В качестве респондентов выступили студенты Полоцкого государственного университета в возрасте от 17 до 20 лет ($M = 19$, $SD = 1,53$). Большинство испытуемых – девушки, относят себя к белорусской национальности, родились и выросли в городе.

Методы исследования:

- 1) методы психодиагностики: семантический дифференциал, опрос;
- 2) метод обработки данных – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Методики исследования:

1. Авторский вариант семантического дифференциала.

Семантический дифференциал (англ. *Semantic differential*) – метод построения индивидуальных или групповых семантических пространств. Координатами объекта в семантическом пространстве служат его оценки по ряду биполярных градуированных (трех-, пяти-, семibalльных) оценочных шкал. В качестве шкал в авторском семантическом дифференциале использовались биполярные прилагательные, классифицированные по четырем основаниям [7]:

- 1) эмоциональные (печальный/ая – радостный/ая, снисходительный/ая – требовательный/ая, тревожный/ая – безмятежный/ая);
- 2) когнитивные (иррациональный/ая – рациональный/ая, неинтересный/ая – интересный/ая);
- 3) поведенческие (безучастный/ая – заботливый/ая, безответственный/ая – ответственный/ая, пассивный/ая – активный/ая, враждебный/ая – дружелюбный/ая, уступчивый/ая – упрямый/ая, трусливый/ая – смелый/ая, закрытый/ая – открытый/ая, меняющийся/аяся – постоянный/ая, свободный/ая – зависимый/ая, пассивный/ая – деятельный/ая, несамостоятельный/ая – самостоятельный/ая);
- 4) ценностные (некультурный/ая – культурный/ая, атеистический/ая – религиозный/ая, безнравственный/ая – нравственный/ая).

Респондентам было необходимо отметить цифру (из ряда 3210123), которая, по их мнению, наиболее точно определяет степень выраженности данного конкретного качества (характеристики), при условии, что 0 – качество не выражено; 1 – слабо выражено; 2 – средне выражено; 3 – сильно выражено.

Данный метод служил не только для выявления характеристик самооотношения, но для оценки своей страны.

2. Анкета «Национальное самосознание» (О.А. Соловьева).

Национальное самосознание определяется как совокупность взглядов и оценок, мнений и отношений, выражающих содержание, уровень и особенности индивидов – членов общности о своей истории, современном состоянии и будущих перспективах, а также о месте среди других общностей (Д.В. Ольшанский) [8]. Разработкой теоретических аспектов национального самосознания занимались, в частности, Н.П. Белинский, Н.А. Бердяев, Д.И. Латышина, В.В. Столин, О.Г. Лопухова, А.Г. Спиркин, Р.З. Хайруллин [8–11].

Анкета направлена на определение национального самосознания и состоит из 18 закрытых вопросов, сгруппированных по шести блокам, описывающих фундаментальные особенности национального самосознания,

возможность оценки по основным компонентам национального самосознания: когнитивному, эмоционально-оценочному, поведенческому.

Обработка и интерпретация результатов. По каждому компоненту национального самосознания подсчитывается общее количество баллов. Интерпретация показателей осуществляется в зависимости от их выраженности. При этом значения 0–2 балла условно считаются низкими, 3–4 – средними, 5–6 – высокими.

Количественная обработка результатов исследования осуществлялась с помощью пакета компьютерных программ «Statistica 8.0».

Результаты и обсуждение. На первом этапе исследования с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена был проведен корреляционный анализ переменных компонентов национального самосознания и социальных установок в отношении своей страны у студентов. Для начала на данном этапе нами была изучена корреляционная взаимосвязь между когнитивным компонентом национального самосознания и социальными установками в отношении своей страны у студентов. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Взаимосвязи переменных когнитивный компонент национального самосознания и социальных установок в отношении своей страны у студентов

Переменные		r_s	p
Когнитивный компонент национального самосознания	Иррациональный/ая – Рациональный/ая	0,13	0,09
	Безучастный/ая – Заботливый/ая	0,12	0,00
	Безответственный/ая – Ответственный/ая	0,15	0,08
	Пассивный/ая – Активный/ая	0,25	0,66
	Снисходительный/ая – Требовательный/ая	0,15	0,15
	Печальный/ая – Радостный/ая	0,04	0,59
	Враждебный/ая – Дружелюбный/ая	0,13	0,01
	Неинтересный/ая – Интересный/ая	0,04	0,97
	Некультурный/ая – Культурный/ая	0,21	0,26
	Атеистический/ая – Религиозный/ая	-0,00	0,47
	Безнравственный/ая – Нравственный/ая	0,10	0,81
	Уступчивый/ая – Упрямый/ая	-0,07	0,05
	Трусливый/ая – Смелый/ая	0,02	0,88
	Закрытый/ая – Открытый/ая	0,18	0,02
	Тревожный/ая – Безмятежный/ая	-0,01	0,11
	Меняющийся/аяся – Постоянный/ая	0,20	0,09
	Свободный/ая – Зависимый/ая	0,14	0,84
	Пассивный/ая – Деятельный/ая	0,15	0,09
Несамостоятельный/ая – Самостоятельный/ая	-0,02	0,00	

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

По результатам корреляционного анализа (см. таблицу 1) были выявлены значимые ($p \leq 0,05$) слабые ($r_s = 0,01-0,3$) прямые корреляции между когнитивным компонентом национального самосознания и оценкой своей страны в отношении таких шкал, как «безучастный/ая – заботливый/ая», «враждебный/ая – дружелюбный/ая», «закрытый/ая – открытый/ая». По таким шкалам, как «уступчивый/ая – упрямый/ая», «несамостоятельный/ая – самостоятельный/ая», выявлена значимая ($p \leq 0,05$) слабая ($r_s = 0,01-0,3$) обратная корреляционная связь между когнитивным компонентом национального самосознания и оценкой своей страны.

Не выявлено значимых ($p > 0,05$) корреляционных связей между когнитивным компонентом национального самосознания и оценкой своей страны в отношении таких шкал, как «иррациональный/ая – рациональный/ая», «безответственный/ая – ответственный/ая», «пассивный/ая – активный/ая», «снисходительный/ая – требовательный/ая», «печальный/ая – радостный/ая», «неинтересный/ая – интересный/ая», «некультурный/ая – культурный/ая», «атеистический/ая – религиозный/ая», «безнравственный/ая – нравственный/ая», «трусливый/ая – смелый/ая», «тревожный/ая – безмятежный/ая», «меняющийся/аяся – постоянный/ая», «свободный/ая – зависимый/ая», «пассивный/ая – деятельный/ая».

Далее мы определили характер взаимосвязи между эмоционально-оценочным компонентом национального самосознания и социальными установками в отношении своей страны у студентов. Полученные результаты представлены в таблице 2.

По итогам корреляционного анализа (таблица 2) были выявлены значимые ($p \leq 0,05$) умеренные ($r_s = 0,31-0,7$) прямые корреляции между эмоционально-оценочным компонентом национального самосознания и оценкой своей страны в отношении таких шкал, как «снисходительный/ая – требовательный/ая», «некультурный/ая – культурный/ая». По таким шкалам, как «безучастный/ая – заботливый/ая», «безответственный/ая – ответственный/ая», «пассивный/ая – активный/ая», «неинтересный/ая – интересный/ая», «меняющийся/аяся – постоянный/ая», выявлена значимая ($p \leq 0,05$) слабая ($r_s = 0,01-0,3$) прямая корреляционная связь между эмоционально-оценочным

компонентом национального самосознания и оценкой своей страны. Выявлена значимая ($p \leq 0,05$) слабая ($r_s = 0,01-0,3$) обратная корреляционная связь между эмоционально-оценочным компонентом национального самосознания и оценкой своей страны по шкале «тревожный/ая – безмятежный/ая».

Таблица 2. – Взаимосвязи переменных эмоциональный-оценочный компонент национального самосознания и социальных установок в отношении своей страны у студентов

Переменные		r_s	p
Эмоциональный оценочный компонент национального самосознания	Иррациональный/ая – Рациональный/ая	0,13	0,14
	Безучастный/ая – Заботливый/ая	0,18	0,05
	Безответственный/ая – Ответственный/ая	0,28	0,00
	Пассивный/ая – Активный/ая	0,19	0,03
	Снисходительный/ая – Требовательный/ая	0,34	0,00
	Печальный/ая – Радостный/ая	0,06	0,51
	Враждебный/ая – Дружелюбный/ая	0,09	0,30
	Неинтересный/ая – Интересный/ая	0,24	0,01
	Некультурный/ая – Культурный/ая	0,31	0,00
	Атеистический/ая – Религиозный/ая	-0,03	0,73
	Безнравственный/ая – Нравственный/ая	0,17	0,06
	Уступчивый/ая – Упрямый/ая	-0,01	0,91
	Трусливый/ая – Смелый/ая	0,17	0,06
	Закрытый/ая – Открытый/ая	0,13	0,16
	Тревожный/ая – Безмятежный/ая	-0,19	0,03
	Меняющийся/аяся – Постоянный/ая	0,25	0,00
	Свободный/ая – Зависимый/ая	0,12	0,20
Пассивный/ая – Деятельный/ая	0,13	0,16	
Несамостоятельный/ая – Самостоятельный/ая	0,02	0,80	

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

По таким шкалам, как «иррациональный/ая – рациональный/ая», «печальный/ая – радостный/ая», «враждебный/ая – дружелюбный/ая», «атеистический/ая – религиозный/ая», «безнравственный/ая – нравственный/ая», «уступчивый/ая – упрямый/ая», «трусливый/ая – смелый/ая», «закрытый/ая – открытый/ая», «свободный/ая – зависимый/ая», «пассивный/ая – деятельный/ая», «несамостоятельный/ая – самостоятельный/ая», не выявлено значимых ($p > 0,05$) корреляционных связей между эмоционально-оценочным компонентом национального самосознания и социальной установкой в отношении своей страны у студентов.

В завершение на данном этапе исследования была изучена взаимосвязь между поведенческим компонентом национального самосознания и социальных установок в отношении своей страны у студентов. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Взаимосвязи переменных поведенческий компонент национального самосознания и социальных установок в отношении своей страны у студентов (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Переменные		r_s	p
Поведенческий компонент национального самосознания	Иррациональный/ая – Рациональный/ая	0,11	0,23
	Безучастный/ая – Заботливый/ая	0,16	0,07
	Безответственный/ая – Ответственный/ая	0,18	0,04
	Пассивный/ая – Активный/ая	0,20	0,02
	Снисходительный/ая – Требовательный/ая	0,13	0,13
	Печальный/ая – Радостный/ая	0,12	0,18
	Враждебный/ая – Дружелюбный/ая	0,17	0,06
	Неинтересный/ая – Интересный/ая	0,15	0,09
	Некультурный/ая – Культурный/ая	0,28	0,00
	Атеистический/ая – Религиозный/ая	0,05	0,52
	Безнравственный/ая – Нравственный/ая	0,14	0,12
	Уступчивый/ая – Упрямый/ая	-0,12	0,16
	Трусливый/ая – Смелый/ая	0,12	0,19
	Закрытый/ая – Открытый/ая	0,13	0,13
	Тревожный/ая – Безмятежный/ая	0,15	0,09
	Меняющийся/аяся – Постоянный/ая	0,21	0,02
	Свободный/ая – Зависимый/ая	0,09	0,34
Пассивный/ая – Деятельный/ая	0,19	0,03	
Несамостоятельный/ая – Самостоятельный/ая	0,17	0,06	

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

По результатам корреляционного анализа были выявлены значимые ($p \leq 0,05$) слабые ($r_s = 0,01-0,3$) прямые корреляции между поведенческим компонентом национального самосознания и оценкой своей страны в отношении таких шкал, как «безответственный/ая – ответственный/ая», «пассивный/ая – активный/ая», «некультурный/ая – культурный/ая», «меняющийся/аяся – постоянный/ая», «свободный/ая – деятельный/ая».

Не было выявлено значимых ($p > 0,05$) корреляционных взаимосвязей между поведенческим компонентом национального самосознания и социальной установкой в отношении своей страны у студентов по отношению таких шкал, как «иррациональный/ая – рациональный/ая», «безучастный/ая – заботливый/ая», «снисходительный/ая – требовательный/ая», «печальный/ая – радостный/ая», «враждебный/ая – дружелюбный/ая», «неинтересный/ая – интересный/ая», «атеистический/ая – религиозный/ая», «безнравственный/ая – нравственный/ая», «уступчивый/ая – упрямый/ая», «трусливый/ая – смелый/ая», «закрытый/ая – открытый/ая», «свободный/ая – зависимый/ая», «пассивный/ая – деятельный/ая», «несамостоятельный/ая – самостоятельный/ая».

Для более детального анализа нами выбраны значимые умеренные прямые корреляционные связи между эмоционально-оценочным компонентом национального самосознания и оценкой своей страны у студентов в отношении таких шкал, как «снисходительный/ая – требовательный/ая», «некультурный/ая – культурный/ая». Иными словами, оценка своей страны по таким характеристикам страны, как снисходительность – требовательность, некультурность – культурность, взаимосвязана с эмоционально-оценочным компонентом национального самосознания у студентов.

Можем предположить, что полученные результаты объясняются следующим. Такая характеристика страны, как снисходительность – требовательность, имеет эмоциональную основу, а характеристика страны некультурность – культурность – ценностную. Ценностные характеристики представляют собой систему индивидуальных, сознательных связей личности (чувства, эмоции, оценки). Таким образом, данные характеристики объединяются в эмоционально-ценностные характеристики. Эмоционально-оценочный компонент национального самосознания характеризуется эмоциональным оцениванием качеств собственной этнической группы, нации в целом, значимостью для человека этого членства, осознанием своей культурной, исторической и духовной принадлежности к стране. Полученные результаты согласуются с результатами исследования М.В. Тарасова [12].

Заключение. В результате эмпирического исследования была выявлена значимая слабая прямая корреляционная связь между когнитивным компонентом национального самосознания и оценкой своей страны в отношении таких шкал, как «безучастный/ая – заботливый/ая», «враждебный/ая – дружелюбный/ая», «закрытый/ая – открытый/ая». Выявлена значимая слабая обратная связь между когнитивным компонентом национального самосознания и оценкой своей страны по таким шкалам, как «уступчивый/ая – упрямый/ая», «несамостоятельный/ая – самостоятельный/ая».

Между эмоционально-оценочным компонентом национального самосознания и оценкой своей страны в отношении таких шкал, как «снисходительный/ая – требовательный/ая», «некультурный/ая – культурный/ая», выявлены значимые умеренные прямые корреляционные связи. По таким шкалам, как «безучастный/ая – заботливый/ая», «безответственный/ая – ответственный/ая», «пассивный/ая – активный/ая», «неинтересный/ая – интересный/ая», «меняющийся/аяся – постоянный/ая», выявлена значимая слабая прямая корреляционная связь между эмоционально-оценочным компонентом национального самосознания и оценкой своей страны. Выявлена значимая слабая обратная корреляционная связь между эмоционально-оценочным компонентом национального самосознания и оценкой своей страны по шкале «тревожный/ая – безмятежный/ая».

Выявлены значимые слабые прямые корреляции между поведенческим компонентом национального самосознания и оценкой своей страны в отношении таких шкал, как «безответственный/ая – ответственный/ая», «пассивный/ая – активный/ая», «некультурный/ая – культурный/ая», «меняющийся/аяся – постоянный/ая», «свободный/ая – деятельный/ая».

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась частично.

Перспективой исследования является изучение характера взаимосвязи компонентов национального самосознания и социальных установок в отношении своей страны в среднем возрасте, поскольку, предположительно, существуют различия между искомыми взаимосвязями в юношеском и среднем возрасте, т.к. в среднем возрасте национальное самосознание и самоотношение более сформировано, чем в юношеском.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов / Л.В. Мардахаев. – М. : Изд-во Рос. соц. ун-та, 2014. – 364 с.
2. Milutin, E.Z. On the national identity and its forms [Электронный ресурс] / E.Z. Milutin. – 2014. – Режим доступа: <https://human.snauka.ru/en/2014/12/9034>. – Дата доступа: 25.05.2022.
3. Крапивенский, С.Э. Социальная философия : учеб. / С.Э. Крапивенский. – 4-е изд., испр. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 416 с.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология : учеб. / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 290 с.
5. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
6. Донцов, Д.А. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста [Электронный ресурс] / Д.А. Донцов, М.В. Донцова // Теория образования и обучения. Образовательные технологии. – 2013. – № 2. – С. 34–42. – Режим

- доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-yunosheskogo-studencheskogo-vozrasta>. – Дата доступа : 24.05.2022.
7. Костригин, А.А. Представление и отношение к патриотизму у молодежи [Электронный ресурс] / А.А. Костригин, А.М. Виганд // Вестн. по педагогике и психологии Юж. Сибири. Сер. Психол. науки. – 2019. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-i-otnoshenie-k-patriotizmu-u-molodezhi/viewer>. – Дата доступа: 24.05.2022.
 8. Лопухова, О.Г. Психология этнического самосознания и межкультурного общения : учеб. пособие / О.Г. Лопухова. – Казань : Бриг, 2015. – 124 с.
 9. Латышина, Д.И. Этнопедагогика : учеб. для академ. бакалавриата / Д.И. Латышина, Р.З Хайруллин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 394 с.
 10. Ольшанский, Д.В. Основы политической психологии / Д.В. Ольшанский. – Екатеринбург : Деловая кн., 2001. – 496 с.
 11. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М. : Ин-т психологии РАН, Академ. проект, 1999. – 320 с.
 12. Тарасов, М.В. Образ Родины: обоснование и апробация диагностического инструментария / М.В. Тарасов. // Эксперимент. психология. – 2020. – Т. 13, № 4. – С. 205–219.

Поступила 24.08.2022

NATIONAL IDENTITY AND SOCIAL ATTITUDES TOWARDS THEIR COUNTRY AMONG STUDENTS

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

The article examines the relationship between the components of national identity and social attitudes towards their country among students. As a result of the study, significant moderate direct correlations were revealed between the emotional and evaluative component of national identity and the assessment of their country by students in relation to such scales as “condescending/demanding/demanding”, “uncultured/cultural/cultural”. In other words, the assessment of one’s country according to such characteristics of the country as condescension – demanding, unculturality – culturality is interconnected with the emotional and evaluative component of the national identity of students.

Keywords: *national self-consciousness, attitude, social attitude, adolescence, semantic differential, cognitive component of national self-consciousness, emotional-evaluative component of national self-consciousness, behavioral component of national self-consciousness.*

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА

С.В. ОСТАПЧУК, Е.А. СТРИЖОНОК

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

Рассматриваются понятие «гендерная идентичность» и ее проявления. Показана необходимость развития гендерной идентичности у девушек. Описана разработанная авторами тренинговая программа по развитию инициативности, лидерства, силы воли, мотивации достижения успеха и уверенности в себе; проанализирована ее эффективность.

Ключевые слова: гендерная идентичность, гендер, тренинг, тренинговая программа, психологический эксперимент.

Введение. Гендерная идентичность является частью социальной идентичности индивида, она формируется в результате интериоризации феминных и маскулинных черт в процессе взаимодействия «Я» и других во время социализации личности [2]. Гендерная идентичность предполагает сложное взаимодействие биологических, социальных и психологических факторов [6].

Кирилиной А.В. были выделены следующие уровни гендерной идентичности: базовая идентичность, которая предполагает соотнесение личности с альтернативными представлениями о маскулинности/феминности; ролевая идентичность – соотнесение поведения и переживаний личности с существующими в данной культуре полоролевыми стереотипами; персональная идентичность, интегрирующая описанные уровни и характеризующая соотнесение личности с маскулинностью и феминностью в контексте индивидуального опыта межличностного общения [4].

Процесс формирования гендерной идентичности непрерывен. Первичная половая идентификация ребенка происходит в первый год жизни за счет подражания взрослому, но и во взрослом возрасте гендерная идентичность активно трансформируется, что позволяет личности преобразовывать представления о себе на протяжении жизни [5, с. 78].

В сегодняшних реалиях все чаще можно заметить изменение традиционных представлений о мужественности и женственности. Общество начинает предъявлять юношам и девушкам противоречивые требования относительно поведения и социальных ролей, что не может не вызывать трудности в гендерной социализации молодежи. Данные изменения вызывают необходимость в оказании помощи молодежи в построении представлений о себе, гендерной идентичности на основе их индивидуальных особенностей и интересов, а не на полоролевых стереотипах.

Основная часть. Сегодня особенно заметны изменения в представлениях о себе у девушек. Современная девушка все чаще проявляет стереотипно мужские качества личности: инициативность, лидерство, уверенность в себе.

Целью исследования стало развитие отдельных личностных черт гендерной идентичности у девушек посредством тренинга. Для проверки эффективности тренинговой программы был проведен психологический эксперимент. В исследовании приняли участие 22 студентки Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой 17–19 лет, разделенные на две группы, не имеющие значимых различий в выраженности данных проявлений.

Нами была выдвинута гипотеза об эффективности использования тренингов, направленных на развитие личностных проявлений гендерной идентичности у девушек, таких как инициативность, лидерство, сила воли, мотивация достижения успеха и уверенность в себе, на основе нашего предыдущего исследования [8]. Предположительно, развитие данных составляющих поможет студенткам полнее раскрыть свою гендерную идентичность.

Результаты анализа различий в выраженности инициативности в экспериментальной группе после участия в тренингах представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Различия в степени развития инициативности в экспериментальной группе

Переменная	Среднее значение (до)	Среднее значение (после)	Значение t -Стьюдента	Уровень значимости p	Стандартное отклонение (до)	Стандартное отклонение (после)
Степень развития инициативности	36,66	43,75	-3,95	0,00	7,17	9,32

Примечание. «До» – значение экспериментальной группы по степени развития инициативности до проведения тренинга, «после» – значение экспериментальной группы по степени развития инициативности после проведения тренинга.

Согласно таблице 1, при использовании критерия *t*-Стьюдента для зависимых выборок уровень значимости p равен 0,00 ($p < 0,05$), что свидетельствует о значимых различиях в уровне развития инициативности до и после проведения тренинга. Таким образом, можно говорить об эффективности тренинга, направленного на развитие инициативности.

Далее были проанализированы различия в степени развития лидерских способностей в экспериментальной группе. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Различия в степени развития лидерских способностей в экспериментальной группе

Переменная	Среднее значение (до)	Среднее значение (после)	Значение <i>t</i> -Стьюдента	Уровень значимости p	Стандартное отклонение (до)	Стандартное отклонение (после)
Степень развития лидерских способностей	26,83	28,08	-0,96	0,35	4,70	6,38

Из данных, представленных в таблице 2, очевидно, что уровень значимости p при использовании критерия *t*-Стьюдента для зависимых выборок больше 0,05 ($p = 0,35$). Это показывает отсутствие значимых различий в степени развития лидерских способностей до и после проведения тренинга. Отсутствие значимых различий, вероятно, объясняется тем, что лидерские способности формируются на протяжении длительного времени. Но среднее значение выраженности лидерских способностей возросло, и, по нашему мнению, для значимых различий необходимо больше тренингов.

Затем были проанализированы различия в степени выраженности мотивации достижения успеха (таблица 3).

Таблица 3. – Различия в степени выраженности мотивации достижения успеха в экспериментальной группе

Переменная	Среднее значение (до)	Среднее значение (после)	Значение <i>t</i> -Стьюдента	Уровень значимости p	Стандартное отклонение (до)	Стандартное отклонение (после)
Степень выраженности мотивации достижения успеха	113,25	115,08	-0,76	0,45	5,37	7,76

На основании данных таблицы 3 можно сделать вывод о том, что уровень значимости p при использовании критерия *t*-Стьюдента для зависимых выборок равен 0,45 ($p > 0,05$). Следовательно, значимых различий в степени выраженности мотивации достижения успеха до и после проведения тренинга не выявлено. Природа мотивации достижения достаточно противоречива. Так, например, в одном из гендерных исследований оказалось, что девушки более мотивированы на достижение, чем юноши. Однако в течение года мотивация достижения юношей осталась на прежнем уровне, а у девушек достоверно снизилась ($p < 0,05$) [1]. В другом исследовании уровень мотивации достижения достаточно высок на первом и пятом курсе, со второго курса идет снижение мотивации [7]. Возможно, необходимы большее часов тренинговой работы и эффективные упражнения, чтобы мотивация достижения не снижалась у студенток в процессе обучения.

Далее были проанализированы различия в степени выраженности уверенности в себе как составной части гендерной идентичности. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4. – Различия в степени выраженности уверенности в себе в экспериментальной группе

Переменная	Среднее значение (до)	Среднее значение (после)	Значение <i>t</i> -Стьюдента	Уровень значимости p	Стандартное отклонение (до)	Стандартное отклонение (после)
Степень выраженности уверенности в себе	60,83	68,5	-1,41	0,18	14,75	11,57

Данные таблицы 4 показывают, что уровень значимости p при использовании критерия *t*-Стьюдента для зависимых выборок равен 0,18 ($p > 0,05$), следовательно, значимые различия в степени развития уверенности в себе до и после проведения тренинга отсутствуют. Это может объясняться тем, что степень развития уверенности в себе в экспериментальной группе была изначально высока и, несмотря на повышение среднего значения уверенности респондентов в себе, после проведения тренингового занятия различия оказались незначимыми.

Результаты анализа различий в степени развития силы воли в экспериментальной группе представлены в таблице 5.

Таблица 5. – Различия в степени развития силы воли в экспериментальной группе

Переменная	Среднее значение (до)	Среднее значение (после)	Значение <i>t</i> -Стьюдента	Уровень значимости <i>p</i>	Стандартное отклонение (до)	Стандартное отклонение (после)
Степень выраженности силы воли	21,50	22,25	-0,68	0,50	3,03	3,75

Уровень значимости *p* (см. таблицу 5) при использовании критерия *t*-Стьюдента для зависимых выборок равен 0,50 ($p > 0,05$). Можно говорить об отсутствии значимых различий в степени развития силы воли до и после проведения тренинговой программы. Возможно, степень развития силы воли в экспериментальной группе была изначально высока. Можно говорить о повышении среднего значения выраженности силы воли в экспериментальной группе после проведения тренинга.

Заключение. Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась частично. Тренинг, направленный на развитие инициативности у студенток, оказался эффективным (выявлены значимые различия в уровне развития инициативности до и после проведения тренинга. При использовании критерия *t*-Стьюдента для зависимых выборок уровень значимости $p < 0,05$).

Настоящее время характеризуется бурными изменениями во многих областях нашей жизни. Представления о женственности и мужественности, гендерных ролях не стали исключением. Советский и российский психолог И.С. Кон писал, что главным субъектом социальных и гендерных изменений являются не мужчины, а женщины, социальное положение, деятельность и психика которых изменяется значительно быстрее, чем мужские [4, с. 256]. Мы уверены, что в современных девушках необходимо воспитывать стремление активно и самостоятельно осмысливать собственную гендерную идентичность, помогать им найти свой образ «Я» среди других, а не полагаться на традиционные гендерные стереотипы о женщине и ее социальной роли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виндекер, О.С. Особенности мотивации достижения современных студентов: гендерный аспект / О.С. Виндекер // Психология образования : Психол. обеспечение «Новой школы». – 2010. – С. 299–300.
2. Волчкова, Н.И. Особенности гендерной идентичности у современных подростков [Электронный ресурс] / Н.И. Волчкова // Гуманитар. науч. исслед. – 2012. – № 6. – Режим доступа: <https://human.snauka.ru/2012/06/1427>. – Дата доступа: 25.05.2022.
3. Кон, И.С. Мужчина в меняющемся мире / И.С. Кон. – М. : Время, 2009. – 496 с.
4. Кирилина, А.В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации / А.В. Кирилина. – М. : Рос. полит. энцикл., 2004. – 254 с.
5. Матвеева, К.С. Гендерная идентичность как объект социологического исследования / К.С. Матвеева // Вестн. ТГУ. Сер. Гуманитар. науки. Педагогика и психология. – 2007. – № 6. – С. 78–80.
6. Ожигова, Л.Н. Проблема достижения гендерной идентичности личности на разных возрастных этапах / Л.Н. Ожигова // Человек. Сообщество. Управление. – 2006. – Спецвып. – № 2. – С. 109–112.
7. Семенова, Л.Г. Развитие мотивации достижения в профессиональном становлении студентов вуза / Л.Г. Семенова // Вестн. ТГУ. Сер. Гуманитар. науки. Педагогика и психология. – 2008. – Вып. 2 (58). – С. 354–359.
8. Стрижонек, Е.А. Гендерная идентичность современных белорусских женщин / Е.А. Стрижонек, С.В. Остапчук // Актуальные проблемы современной психологии : XX Междунар. науч.-практ. конф. студентов, магистров и аспирантов, Гродно, 8 апр. 2021 г. / Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы. – С. 181–186.

Поступила 27.09.2022

DEVELOPMENT OF PERSONAL MANIFESTATIONS OF GENDER IDENTITY THROUGH TRAINING

S. ASTAPCHUK, E. STRIZHONOK
(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

The article points out the need for the development of gender identity in young women, examines the concept of gender identity and its manifestations. A training program for the development of personal manifestations of gender identity was developed. The effectiveness of the program on the development of initiative was studied, for this purpose a psychological experiment was conducted on Female students of Polotsk State University took part in the training program training program.

Keywords: gender identity, gender, training, training program, psychological experiment.

УДК 159.9

КОГНИТИВНО-АФФЕКТИВНЫЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ У ИНДИВИДОВ С ЧЕРТАМИ ТЕМНОЙ ТРИАДЫ

П.Г. ПОРТНОВА

(Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой)

Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи компонентов Темной триады с когнитивно-аффективными свойствами личности (эмоциональным интеллектом и эмоциональной креативностью) и показателями социальных и индивидуальных ценностей в период ранней взрослости. Установлено, что индивидам с психопатией не свойственны эффективность, аутентичность, они недооценивают безопасность. Для индивидов с высоким уровнем психопатии не характерны подготовленность, новизна, способность к пониманию чужих эмоций и эмоций в целом, самостоятельность. Женщинам с чертами макиавеллизма и психопатии присущи подготовленность, эффективность, аутентичность, они недооценивают безопасность. Женщины с высоким уровнем нарциссизма высоко ценят власть, достижение, гедонизм, универсализм, безопасность, наряду с этим им не свойственен контроль экспрессии, им свойственны подготовленность, новизна, они хорошо понимают чужие эмоции, ценят власть, самостоятельность и стимуляцию. Наряду с этим, мужчинам с чертами психопатии не свойственны управление чужими эмоциями и их понимание, стремление к достижению, самостоятельность, универсализм, стимуляция, доброта, безопасность, традиции и конформность. Мужчины с чертами макиавеллизма и нарциссизма не склонны к подготовленности и доброте, однако обладают способностью к управлению чужими эмоциями. Мужчинам с высоким уровнем нарциссизма отличаются эффективность, аутентичность и безопасность, однако не свойственен контроль экспрессии.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная креативность, Темная триада, макиавеллизм, нарциссизм, психопатия, ценностные ориентации, ранняя взрослость.

Введение. Тема когнитивно-аффективных свойств личности и социальных и индивидуальных ценностей у индивидов с чертами Темной триады характеризуется особой актуальностью, т.к. эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность как предмет социально-психологического исследования являются относительно новыми, малоизученными феноменами. Проблема эмоционального интеллекта несмотря на большое количество исследований остается недостаточно разработанной, а исследования в области эмоциональной креативности немногочисленны.

Интерес к данным феноменам в последние десятилетия растет как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Осуществляются попытки исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта с эмоциональной креативностью, успешностью и эффективностью выполнения различных видов деятельности.

Результаты исследования эмоционального интеллекта представлены в работах таких зарубежных психологов, как Дж. Мейер, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, П. Сэловей, Д. Карузо и др. Ими впервые было дано определение эмоционального интеллекта, появились модели, в которых выделялись его основные компоненты. Изучением эмоциональной креативности занимался американский психолог Дж. Эйверилл. Именно он впервые ввел термин «эмоциональная креативность» и определил ее структуру.

Исследованием эмоционального интеллекта в отечественной психологии занимались: И.Н. Андреева, А.В. Гуськова, А.Н. Крайторов, М. А. Манойлова и др. Психологом Д.В. Люсиным были выделены компоненты эмоционального интеллекта. Изучением эмоциональной креативности занимались такие советские психологи, как Т.Н. Березина, Р.Н. Терещенко, С.П. Деревянко, Е.А. Валуева и Н.В. Угрюмова. Ими были дополнены понятие и структура эмоциональной креативности. В настоящее время исследованием теоретических и практических аспектов исследования эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности занимаются специалисты различных профессиональных сфер (Д.В. Люсин, И.Н. Андреева, О.И. Власова и др.).

Проблемы, связанные с изучением так называемых темных черт личности, широко изучались как зарубежными исследователями (Р. Кристи, Ф. Гейс, Д.Полхаус), так и советскими учеными (М.С. Егорова, В.В. Знаков, Е.Т. Соколова).

Ценностные ориентации как одна из составляющих структуры личности рассматриваются в рамках общей психологии, психологии личности, социальной психологии. Многие ученые (Г.М. Андреева, А.Г. Здравомыслов, А.Н. Леонтьев и др.) анализируют проблему ценностей в связи с источниками активности человека – потребностями, предметами этой активности – мотивами и механизмами регуляции активности. Изучением этого вопроса занимались и зарубежные ученые. Среди них Р. Инглхарт и Ш. Шварц.

Поскольку именно от ценностных ориентаций личности зависит, как она будет использовать свои способности: на благо общества либо асоциальным образом, то в данном исследовании ценностные ориентации рассматриваются как феномены, опосредующие взаимосвязи между эмоциональным интеллектом, эмоциональной креативностью и субклиническими чертами личности.

Основная часть. *Эмоциональный интеллект* – способность осознавать собственные и чужие эмоции, умение управлять ими, а также строить эффективные отношения с людьми. Психолог Д.В. Люсин выделяет в структуре эмоционального интеллекта межличностный и внутриличностный компоненты. Межличностный эмоциональный интеллект включает способности к пониманию и управлению чужими эмоциями, внутриличностный – к пониманию и управлению собственными. В своей работе мы будем придерживаться модели Д.В. Люсина [1].

Эмоциональная креативность – способность генерировать новые эмоциональные переживания, включает в себя: понимание разнообразных эмоциональных переживаний, способность переживать необычные, с трудом поддающиеся описанию эмоции и умение выражать свои эмоции. Американский ученый Дж. Эйверилл в структуре эмоциональной креативности выделил следующие компоненты: эффективность, новизна, аутентичность и готовность [2].

Симптомокомплекс Темная триада в психологии представляет собой группу субклинических свойств личности, включающую три личностные черты: макиавеллизм, нарциссизм и психопатию. Макиавеллизм – устойчивая характерологическая особенность, проявляющаяся в склонности манипулировать другими людьми в межличностных отношениях с целью достижения своих сугубо эгоистических целей. Нарциссизм – концентрация психического интереса на самом себе. Психопатия – группа стойких врожденных или приобретенных характерологических расстройств, проявляющаяся эгоизмом, холодностью, безжалостным использованием других, нестабильностью и антиобщественным стилем жизни [3].

Ценностные ориентации – качественная характеристика личности, определяющая его отношение к убеждениям и предпочтениям, которые регулируют его поведение для достижения жизненных целей. Ценности – это желаемые, выходящие за рамки конкретных ситуаций цели, отличающиеся друг от друга по значимости и являющиеся руководящими принципами в жизни людей. В данной работе мы придерживаемся модели Ш. Шварца, в которой он выделял индивидуальные и социальные ценности: Универсализм, Доброту, Самостоятельность, Конформизм, Власть, Безопасность, Достижение, Гедонизм, Традицию и Стимуляцию [4].

Цель исследования – определить характер взаимосвязи компонентов Темной триады с когнитивно-аффективными свойствами личности (эмоциональным интеллектом и эмоциональной креативностью) и показателями социальных и индивидуальных ценностей в период ранней взрослости.

Гипотеза исследования: компоненты Темной триады (психопатия, нарциссизм и макиавеллизм) взаимосвязаны с компонентами эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности, а также с показателями индивидуальных и социальных ценностей.

Методы исследования: организационный (сравнительный метод); эмпирический (опрос); методы обработки эмпирических данных (факторный анализ); интерпретационный (структурный метод).

Методики исследования: для диагностики эмоционального интеллекта использовался опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсина [5]; эмоциональной креативности – опросник эмоциональной креативности «ЕСИ» Дж. Эйверилла адаптации И.Н. Андреевой [6]; социальных и индивидуальных ценностей – ценностный опросник «ЦО» Ш. Шварца [7]; основных черт Темной триады (макиавеллизм, нарциссизм, психопатия) – опросник «Темная дюжина» П. Джонасона, Г. Вебстера в адаптации Т.В. Корниловой [8].

Количественная обработка результатов исследования осуществлялась с помощью программы «Statistica 8.0». Для обработки данных был использован факторный анализ (для сокращения числа переменных и определения структуры взаимосвязей между переменными).

Выборка составила 100 человек в возрасте от 20 до 40 лет. Большинство испытуемых женского пола, не состоят в браке, имеют среднее специальное или незаконченное высшее образование.

На первом этапе исследования на выборке в целом был проведен факторный анализ переменных Темной триады, когнитивно-аффективных свойств личности, индивидуальных и социальных ценностей. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Согласно таблице 1, фактор 4 является фактором взаимосвязи психопатии с показателями эффективности, аутентичности и безопасности. Он описывается со значительной отрицательной оценкой нагрузки «Психопатия» и положительными оценками нагрузок «Эффективность», «Аутентичность» и «Безопасность». Исходя из результатов исследования, индивидам с психопатией не свойственны эффективность, аутентичность и безопасность. Это означает, что, индивиды с чертой психопатии не склонны к проявлению эмоций, имеющих определенную ценность для окружающих, и созданию индивидуально особенных, неповторимых эмоциональных синдромов. Также они не склонны к заботе о безопасности других людей и себя, гармонии, стабильности общества и взаимоотношений.

Кроме того, фактор 6 является фактором взаимосвязи психопатии с показателями подготовленности, новизны, МП, ПЭ и самостоятельностью. Он описывается со значительной отрицательной оценкой нагрузки «Психопатия» и положительными оценками нагрузок «Подготовленность», «Новизна», «МП», «ПЭ» и «Самостоятельность». Исходя из результатов исследования, индивидам с высоким уровнем психопатии не свойственны подготовленность, новизна, понимание чужих эмоций и эмоций в целом, самостоятельность. Другими словами, индивиды с чертой психопатии не склонны к пониманию своих и чужих эмоций, переживанию оригинальных, необычных, с трудом поддающихся описанию эмоций и накоплению знаний об эмоциях на основе своего прошлого, социально обусловленного опыта, и тому значению, которое он придает эмоциональной жизни. Кроме того, такие индивиды не склонны к самостоятельности мышления и выбору способов действия, к самоконтролю и самоуправлению.

Таблица 1. – Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс у мужчин и женщин между компонентами Темной триады, когнитивно-аффективных свойств личности, социальных и индивидуальных ценностей

Фактор	% объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
4	0,07	0,725	Эффективность
		0,804	Аутентичность
		-0,410	Психопатия
		0,408	Безопасность
6	0,06	0,776	Подготовленность
		0,659	Новизна
		0,306	МП
		0,333	ПЭ
		-0,348	Психопатия
		0,442	Самостоятельность

Примечание. МП – понимание чужих эмоций; ПЭ – понимание эмоций.

Полученные результаты можно объяснить тем, что психопаты не могут признать в себе наличие эмоций, т.к. чувства ассоциируются у них со слабостью и уязвимостью. У них снижена способность к сопереживанию, поверхностны эмоциональные реакции, что не позволяет им понять эмоций других людей. Психопаты характеризуются нарушениями поведения, которые не контролируются волевым усилием, что объясняет их невозможность к самоконтролю и самоуправлению.

На следующем этапе исследования факторный анализ проводился на женской выборке. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс у женщин между компонентами Темной триады, когнитивно-аффективных свойств личности, социальных и индивидуальных ценностей

Фактор	% объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
4	0,09	-0,318	Макиавеллизм
		-0,578	Психопатия
		0,333	Подготовленность
		0,696	Эффективность
		0,838	Аутентичность
5	0,09	0,327	Безопасность
		0,481	Нарциссизм
		-0,418	ВЭ
		0,432	Власть
		0,594	Достижение
		0,742	Гедонизм
6	0,09	0,358	Универсализм
		0,614	Безопасность
		0,444	Нарциссизм
		0,596	Подготовленность
		0,658	Новизна
		0,344	МП
		0,302	Власть
		0,662	Самостоятельность
		0,636	Стимуляция

Примечание. ВЭ – контроль экспрессии; МП – понимание чужих эмоций.

Как видно из таблицы 2, фактор 4 является фактором взаимосвязи макиавеллизма и психопатии с компонентами эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности и показателями индивидуальных и социальных ценностей. Он описывается со значительными положительными оценками нагрузок «Подготовленность», «Эффективность», «Аутентичность», «Безопасность» и отрицательными оценками нагрузок «Макиавеллизм» и «Психопатия». Исходя из результатов исследования, женщинам с чертами макиавеллизма и психопатии не свойственны подготовленность, эффективность, аутентичность и безопасность. Т.е. женщины с чертами макиавеллизма и психопатии не склонны к проявлению эмоций, которые имеют определенную ценность для окружающих, к созданию индивидуально особенных, неповторимых эмоциональных синдромов и накоплению знаний об эмоциях на основе своего прошлого, социально обусловленного опыта, и тому значению, которое они придают эмоциональной жизни. Кроме того, они не склонны к заботе о безопасности других людей и себя, гармонии, стабильности общества и взаимоотношений.

Кроме того, фактор 5 является фактором взаимосвязи нарциссизма с компонентами эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности и показателями индивидуальных и социальных ценностей. Он

описывается со значительными положительными оценками нагрузок «Нарциссизм», «Власть», «Достижение», «Гедонизм», «Универсализм», «Безопасность» и отрицательными оценками нагрузки «ВЭ». Исходя из результатов исследования женщинам с высоким уровнем нарциссизма свойственны власть, достижение, гедонизм, универсализм, безопасность и не свойственен контроль экспрессии. Это означает, что, женщины с чертами нарциссизма не склонны к контролю внешних проявлений своих эмоций, однако склонны к достижению социального статуса или престижа, контролю или доминирования над людьми и средствами, личному успеху через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами, получению наслаждения или чувственного удовольствия, защите благополучия людей и природы, стремлению к безопасности для других людей и себя, гармонии, стабильности общества и взаимоотношений.

Наряду с этим фактор 6 является фактором взаимосвязи нарциссизма с компонентами эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности и показателями индивидуальных и социальных ценностей. Он описывается со значительными положительными оценками нагрузок «Нарциссизм», «Подготовленность», «Новизна», «МП», «Власть», «Самостоятельность» и «Стимуляция». Исходя из результатов исследования женщинам с высоким уровнем нарциссизма свойственны подготовленность, новизна, понимание чужих эмоций, власть, самостоятельность и стимуляция. Следовательно, женщины с чертой нарциссизма склонны к накоплению знаний об эмоциях на основе своего прошлого, социально обусловленного опыта, и тому значению, которое они придают эмоциональной жизни, переживанию оригинальных, необычных и с трудом поддающихся описанию эмоций, пониманию чужих эмоций, стремлению к достижению социального статуса или престижа, контролю или доминирования над людьми и средствами, самостоятельности мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности, потребности в разнообразии и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности.

На следующем этапе исследования факторный анализ проводился на мужской выборке. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс у мужчин между компонентами Темной триады, когнитивно-аффективных свойств личности, социальных и индивидуальных ценностей

Фактор	% объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
2	0,20	-0,309	Психопатия
		0,419	МУ
		0,310	МЭИ
		0,641	Достижение
		0,711	Самостоятельность
		0,864	Стимуляция
		0,785	Универсализм
		0,775	Доброта
		0,692	Безопасность
		0,814	Традиция
		0,693	Конформность
3	0,10	-0,801	Макиавеллизм
		-0,411	Нарциссизм
		-0,710	Психопатия
		0,721	Подготовленность
		-0,357	МУ
6	0,06	0,381	Доброта
		0,327	Нарциссизм
		0,743	Эффективность
		0,684	Аутентичность
		-0,393	ВЭ
		0,313	Безопасность

Примечание. МУ – управление чужими эмоциями; МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭ – контроль экспрессии.

Согласно таблице 3, фактор 2 является фактором взаимосвязи психопатии с компонентами эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности и показателями индивидуальных и социальных ценностей. Он описывается со значительными положительными оценками нагрузок «МУ», «МЭИ», «Достижение», «Самостоятельность», «Стимуляция», «Универсализм», «Доброта», «Безопасность», «Традиция», «Конформность» и отрицательными оценками нагрузки «Психопатия». Исходя из результатов исследования, мужчинам с высоким уровнем психопатии не свойственны управление чужими эмоциями и их понимание, достижения, самостоятельность, универсализм, стимуляция, доброта, безопасность, традиции и конформность. Иными словами, мужчины с чертой психопатии не склонны к управлению и пониманию чужих эмоций, стремлению к личному успеху через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами, самостоятельности мышления и выбора способов действия в творчестве и исследовательской активности, потребности в разнообразии и глубоких переживаниях для

поддержания оптимального уровня активности, пониманию, терпимости, защите благополучия всех людей и природы, потребности в аффилиации и обеспечении процветания группы, уважению и принятию обычаев и идей, которые существуют в культуре, сдерживанию и предотвращению действий, а также склонности и побуждениям к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям.

Фактор 3 является фактором взаимосвязи макиавеллизма, нарциссизма и психопатии с компонентами эмоционального интеллекта, эмоциональной креативности и показателями индивидуальных и социальных ценностей. Он описывается со значительными положительными оценками нагрузок «Подготовленность» и «Доброта» и отрицательными оценками нагрузки «Макиавеллизм», «Нарциссизм», «Психопатия», «МУ». Исходя из результатов исследования, мужчинам с высоким уровнем макиавеллизма и нарциссизма не свойственны подготовленность и доброта, но им присуще управление чужими эмоциями. Это значит, что мужчины с чертами макиавеллизма, психопатии и нарциссизма не склонны к накоплению знаний на основе своего прошлого, социально обусловленного опыта, и тому значению, которое они придают эмоциональной жизни, а также потребности в позитивном взаимодействии, аффилиации и обеспечении процветания группы. Однако склонны к управлению чужими эмоциями.

Фактор 6 является фактором взаимосвязи нарциссизма и психопатии с компонентами эмоционального интеллекта, эмоциональной креативности и показателями индивидуальных и социальных ценностей. Он описывается со значительными положительными оценками нагрузок «Нарциссизм», «Эффективность», «Аутентичность» и «Безопасность» и отрицательными оценками нагрузки «ВЭ». Мужчинам с высоким уровнем нарциссизма свойственны эффективность, аутентичность и безопасность, однако не свойственен контроль экспрессии. Другими словами, мужчины с чертами нарциссизма не склонны к контролю внешних проявлений своих эмоций, но склонны к проявлению эмоций, которые имеют определенную ценность для окружающих, к созданию индивидуально особенных, неповторимых эмоциональных синдромов. Кроме того, им свойственна забота о безопасности других людей и себя, гармонии, стабильности общества и взаимоотношений.

Сравним полученные результаты между мужчинами и женщинами.

Мужчинам и женщинам с чертой макиавеллизма не свойственна подготовленность. Такие индивиды не могут накопить знания об эмоциях на основе своего прошлого, социально обусловленного опыта, т.к. у них не развита способность к пониманию эмоций и эмпатии.

Мужчины и женщины с чертой нарциссизма не способны контролировать внешние проявления своих эмоций. Это может быть связано с тем, что при общении так называемые нарциссы не выражают свои эмоции через мимику, а копируют их у своего собеседника, как бы подстраиваясь под него. Зачастую они делают это для получения внимания и одобрения. Кроме того, мужчины и женщины с чертой нарциссизма склонны к стремлению к безопасности для других людей и себя, гармонии, стабильности общества и взаимоотношений, а также взаимному расположению, чувству принадлежности. Расположение других людей помогает нарциссу обучаться такому отношению к себе у окружающих его значимых людей. Совместное время, принятие и устойчивость дают ему возможность выработать более-менее стабильное доброе отношение к себе. Полученные данные согласуются с исследованиями ученых О.А. Шамшикова и Н.М. Клепикова. По их мнению, нарциссические потребности служат «самосохранению» индивида [9].

Мужчины и женщины с чертой психопатии не склонны к стремлению к безопасности других людей и себя, гармонии, стабильности общества и взаимоотношений, им не свойственна подготовленность. Можно предположить, что такие индивиды не могут накопить знания об эмоциях на основе своего прошлого, социально обусловленного опыта, т.к. у них не развита способность к пониманию эмоций и эмпатии.

Заключение. Таким образом, гипотеза исследования частично подтвердилась. Обнаружено 2 фактора по взаимосвязи Темной триады, когнитивно-аффективных свойств личности, индивидуальных и социальных ценностей на выборке в целом, 3 фактора на выборке мужчин и на выборке женщин.

Анализ структуры указанных факторов показывает, что в целом индивидам с психопатией не свойственны эффективность, аутентичность, они недооценивают безопасность. Наряду с этим для индивидов с высоким уровнем психопатии не характерны подготовленность, новизна, способности к пониманию чужих эмоций, пониманию эмоций в целом и самостоятельность.

Женщинам с чертами макиавеллизма и психопатии не свойственны подготовленность, эффективность, аутентичность, они недооценивают безопасность. Респондентки с высоким уровнем нарциссизма высоко ценят власть, достижение, гедонизм, универсализм, безопасность, наряду с этим им не свойственен контроль экспрессии. Женщинам с высоким уровнем нарциссизма свойственны подготовленность, новизна, они хорошо понимают чужие эмоции, ценят власть, самостоятельность и стимуляцию.

Мужчинам с чертами психопатии не свойственны управление чужими эмоциями и их понимание, стремление к достижению, самостоятельность, универсализм, стимуляция, доброта, безопасность, традиции и конформность. Респонденты с чертами макиавеллизма и нарциссизма не склонны к подготовленности и доброте, однако обладают способностью к управлению чужими эмоциями. Мужчинам с высоким уровнем нарциссизма свойственны эффективность, аутентичность и безопасность, однако не свойственен контроль экспрессии.

Практическая значимость исследования состоит в том, что по его результатам были разработаны следующие рекомендации по безопасному взаимодействию с людьми с чертами Темной триады:

– Следует научиться устанавливать и соблюдать личные границы. Макиавеллисты, нарциссы и психопаты часто проверяют и пытаются раздвинуть границы, особенно нечеткие.

– Важно научиться говорить «нет» и отказывать агрессору. Если просьбы звучат директивно и пропитаны гневом и неуважением к вам, смело отказывайте и требуйте уважительного к себе отношения. Старайтесь не поддаваться на провокации и умейте вовремя распознавать манипуляции.

– Не показывайте своих эмоций. При удобном случае индивиды с чертами Темной триады их непременно используют в своих целях. Определите границы, которые помогут вам избежать манипуляций с использованием таких эмоций.

– Определите свои слабости. Манипуляторы, нарциссы и психопаты умеют замечать слабости и оказывать на них давление. Будьте предельно честными с собой, знайте свои слабые места и не поддавайтесь давлению. Как правило, многие проблемы уходят после работы над повышением самооценки и развитием уверенности в себе.

– Развивайте свою ассертивность. Развитая ассертивность, или умение отстаивать свои права, не нанося ущерба другим, поможет защититься от манипуляций.

Перспективы исследования состоят в более глубоком изучении взаимосвязи личностных характеристик индивидов с эмоциональным интеллектом и эмоциональной креативностью в период ранней зрелости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Соц. интеллект: теория, измерение, исследование : сб. ст. / Ин-т психологии Рос. акад. наук ; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
2. Averill, J.R. Emotions as mediators and as products of creative activity / J.R. Averill // Creativity across domains: face of muse / ed.: J. Kaufman, J. Baer. – Mahwah, 2005. – P. 225–243.
3. Дериш, Ф.В. Симптомокомплекс «Темная триада» во взаимосвязи с базовыми свойствами личности / Ф.В. Дериш // Вестн. Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. – 2015. – № 1. – С. 18–27.
4. Ease of retrieval as information: Another look at the availability heuristic / S. Schwarz [et al.] // J. of Personality and Social Psychol. – 1991. – № 61. – P. 195–202.
5. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ / Д.В. Люсин // Психол. диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
6. Андреева, И.Н. Адаптация опросника эмоциональной креативности (ECI) / И.Н. Андреева // Психол. журн. – 2011. – № 1/2. – С. 75–81.
7. Schwartz, S. Basic human values: Theory, measurement, and applications / S. Schwarz // Revue française de sociologie. – 2005. – V. – P. 249–288.
8. Методика диагностики личностных черт Темной триады: апробация опросника «Темная Дюжина» / Т.В. Корнилова [и др.] // Психол. журн. – 2015. – Т. 36, № 2. – С. 99–112.
9. Шамшикова, О.А. Опросник «Нарциссические черты личности» / О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова // Психол. журн. – 2010. – Т. 31, № 2. – С. 114–128.

Поступила 20.06.2022

COGNITIVE-AFFECTIVE PERSONALITY TRAITS AND SOCIAL AND INDIVIDUAL VALUES IN INDIVIDUALS WITH “DARK TRIAD” TRAITS

P. PORTNOVA

(Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk)

The article presents the results of an empirical study of the relationship of the components of the “dark triad” with cognitive-affective personality traits (emotional intelligence and emotional creativity) and indicators of social and individual values during early adulthood. It has been established that individuals with psychopathy are not characterized by efficiency, authenticity, they underestimate safety. Individuals with a high level of psychopathy are not characterized by preparedness, novelty, ability to understand other people's emotions, understanding emotions in general and independence. Women with traits of Machiavellianism and psychopathy are not characterized by preparedness, efficiency, authenticity, they underestimate safety. Women with a high level of narcissism highly value power, achievement, hedonism, universalism, security, along with this, they are not characterized by expression control, they are characterized by preparedness, novelty, they understand other people's emotions well, appreciate power, independence and stimulation. Along with this, men with psychopathy traits are not characterized by managing other people's emotions and understanding them, striving for achievement, independence, universalism, stimulation, kindness, security, traditions and conformity. Men with traits of Machiavellianism and narcissism are not inclined to be prepared and kind, but they have the ability to control other people's emotions. Men with a high level of narcissism are characterized by efficiency, authenticity and safety, but expression control is not characteristic.

Keywords: *emotional intelligence, emotional creativity, «dark triad», machiavellianism, narcissism, psychopathy, value orientations, early adulthood.*

УДК 159.9.072.59

СВЯЗЬ ЗАВИСИМОСТИ ОТ СМАРТФОНА С УВЕРЕННОСТЬЮ В СЕБЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ И СТИЛЕМ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ*д-р социол. наук, проф. В. П. ШЕЙНОВ**(Республиканский институт высшей школы, Минск)*ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2191-646X>*канд. психол. наук, доц. Е. И. МЕДВЕДСКАЯ**(Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина)*ORCID <http://orcid.org/0000-0003-2033-510X>

Зависимость молодых людей от смартфонов начинает приобретать масштаб социальной проблемы. В статье представлены результаты исследования белорусских студентов, направленного на проверку гипотез о связях смартфон-зависимости с уверенностью в себе, эмоциональным интеллектом и стилем поведения в конфликтных ситуациях. Установлено, что связи смартфон-зависимости молодых белорусов мало отличаются от аналогичных связей их зарубежных ровесников, также демонстрируя более низкие показатели уверенности в себе, а также более низкий интегральный показатель эмоционального интеллекта и двух его компонентов (управление собственными эмоциями и поведением). Данные отрицательные связи являются общими для лиц разного пола, но у юношей обнаружена еще и прямая связь зависимости от смартфона с избегающим поведением в конфликте. Новым является результат об отрицательной связи смартфон-аддикции и социальной смелости. Выявленные личностные особенности позволяют более точно определить потенциальную группу риска по формированию смартфон-аддикции, а также обозначить перспективные направления профилактической работы учреждений образования разных ступеней.

Ключевые слова: *зависимость от смартфона, уверенность в себе, эмоциональный интеллект, поведение в конфликтных ситуациях, факторы, социальная смелость, зависимость от социальных сетей, корреляции, межполовые отличия.*

Введение. Университетская жизнь – важный период для студентов, в течение которого они должны развивать свою личность, чтобы адаптироваться к жизни после окончания учебы. Однако было замечено, что чрезмерное использование смартфонов студентами вызывает все более серьезную их изоляцию и нестабильное эмоциональное состояние. В целом чрезмерное использование молодежи смартфонов и возникающая зависимость от них вызывают растущую озабоченность в современном обществе. К настоящему времени исследователями установлены статистически значимые связи зависимости от смартфона с низкой *уверенностью в себе, эмоциональным интеллектом (ЭИ), конфликтами и стрессами.*

Низкая уверенность в себе. Предпочтение виртуальному миру – одна из основных характеристик зависимости от смартфонов. Пользователи смартфона, попадающие в зависимость от него, теряют уверенность в себе в отношениях с другими [1]. Зависимость от смартфона чаще встречается у индивидов с низкой самооценкой. Смартфоны используются ими с целью сблизиться в виртуальном мире и повысить уверенность в себе [2].

M.S. Alotaibi с соавторами установили, что потенциальные факторы, приводящие к чрезмерному использованию смартфонов, включают личные факторы (длительное свободное время и низкая уверенность в себе) и социальные факторы (социальное давление и страх потерять «друзей»). Было обнаружено, что основные негативные последствия чрезмерного использования смартфонов связаны с ухудшением физического здоровья (боль в теле, недостаток сна и малоподвижный образ жизни) и психического самочувствия (стресс и негативные эмоции), с низкой успеваемостью в учебе и снижением социализации – социальная изоляция и сокращение личного общения [3].

Чрезмерное использование мобильных телефонов может вызвать снижение уверенности в себе, зависимость от смартфонов и такие заболевания, как сухость глаз, синдром компьютерного зрения, боль и ригидность запястья и шеи, бред, нарушения сна, галлюцинации [4].

Эмоциональный интеллект определяют как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [5], как точное восприятие эмоций, использование эмоций для облегчения мысли, понимание эмоций и управление ими [6] и, более широко, как когнитивно-личностное образование [7].

Появляется все больше доказательств того, что эмоциональный интеллект играет роль в развитии как употребления психоактивных веществ, так и поведенческих зависимостей. В обзоре С. Henning (с соавторами) исследований о значимости ЭИ и (возможно) связанными с ним зависимостями показано, что накоплены существенные эмпирические данные, свидетельствующие, что низкий ЭИ является важным фактором риска развития зависимостей. Это указывает на необходимость уделять больше внимания исследованиям конкретных механизмов, связывающих ЭИ с зависимостями, а также потенциальной полезности обучения ЭИ в лечении зависимостей [8].

Установлено, что чем выше уровень зависимости от смартфона, тем ниже эмоциональный интеллект испытуемых ($R = -0,177, p < 0,007$) и самоконтроль ($R = -0,418, p < 0,001$). Кроме того, когда их эмоциональный интеллект был выше, их самоконтроль также был выше ($R = 0,502, p < 0,001$) [9].

Наблюдается обратная связь между зависимостью от смартфона и показателем эмоционального интеллекта по субшкале «эмоциональная осведомленность» [10]. Субшкалы эмоционального интеллекта показали отрицательную корреляцию зависимости от смартфона у студентов-медсестер. Чем выше уровень использования эмоций и регулятор эмоций, тем ниже зависимость от смартфона [9; 11]. Показатели эмоционального интеллекта отрицательно связаны как с проблемным использованием Интернета и смартфонов, так и с суицидальными мыслями [12]. В целом наблюдалась отрицательная корреляция между ориентацией на виртуальный мир и осознанием и выражением собственных эмоций через субфакторы эмоционального интеллекта [13]. В частности, зависимость от смартфона значительно отрицательно коррелировала с эмоциональным интеллектом и склонностью к критическому мышлению у студентов-медсестер. А более высокая зависимость от смартфона свидетельствовала о более низком уровне эмоционального интеллекта и склонности к критическому мышлению [14].

Конфликты и стрессы. Исследование S. Mahapatra выявило, что значительными негативными последствиями зависимости от смартфона являются семейные и личные конфликты и низкая успеваемость [15]. Те, у кого были более высокие баллы по зависимости от смартфонов, показали более низкий балл по управлению межличностным конфликтом [16].

Y.-R. Lee, & J.-S. Park было подтверждено, что стратегии преодоления стресса и зависимость от смартфона имеют статистически значимую прямую связь [17]. В ходе исследования R. Alan и H.S. Guzel участники, не обладающие уверенным в себе стилем совладания со стрессом, проявили более высокую степень зависимости от смартфона, чем те, кто выбрал другие методы разрешения конфликта [18].

Эти результаты установлены в зарубежных исследованиях. В русскоязычной психологии исследования зависимости от смартфонов имеют в настоящее время более фрагментарный характер. Однако имеющиеся данные свидетельствуют о достаточно высокой степени распространенности этой аддикции. Несмотря на различия в методологиях получения данных, количество выявленных проблемных пользователей среди студентов довольно стабильно, составляя каждого седьмого [19; 20]. Кроме того, стихийно складывающиеся условия цифрового детства создают благоприятный фон для ее формирования на предшествующих этапах онтогенеза, в частности, у младших подростков как наиболее активных онлайн-пользователей. Например, установлены существенные различия эмоционального состояния учащихся 6–10 классов в двух школах (в одной был введен полный запрет на использование мобильных телефонов, в другой был разрешен свободный доступ учащихся к средствам мобильной связи). При сравнительном анализе выявлено, что при запрете гаджетов в стенах учреждения образования учащиеся имеют более низкую утомляемость, сохраняя достаточный уровень работоспособности и к концу школьного дня ($p < 0,05$). Но при этом у них фиксируется снижение настроения и повышение тревожности, что трактуется авторами как симптомы формирующейся смартфон-зависимости [21]. При этом каждый пятый из опрошенных школьников рефлексирует себя как зависимого от телефона.

В белорусской науке анализ зависимости от смартфона имеет еще более ограниченный характер, чем в российской. Существующий недостаток результатов исследований при увеличивающемся масштабе проблемы зависимого поведения пользователей смартфонов ставит актуальный вопрос: присущи ли белорусским студентам связи смартфон-зависимости с вышеназванными личностными особенностями (низкая уверенность в себе, недостаточно развитый эмоциональный интеллект и неумение продуктивного разрешения конфликтов)? Ответ на поставленный вопрос имеет значимость как теоретическую (обнаруживая универсальность либо культурную специфичность связей зависимости от смартфонов), так и практическую (в качестве обоснования перспективных направлений для профилактической работы, как со студентами, так и с учащимися школ и колледжей)-

В соответствии с вышесказанным, *цель* данного исследования – обнаружить у белорусских студентов возможные связи зависимости от смартфона с эмоциональным интеллектом, низкой уверенностью в себе и стилем поведения в конфликтах. Исходя из цели исследования, проверяются три *рабочие гипотезы* о связях связи зависимости от смартфона: 1) низкой уверенностью в себе; 2) с эмоциональным интеллектом; 3) стилем поведения в конфликтах.

Организация и методы исследования. *Выборка исследования.* В онлайн-опросе приняли участие 285 респондентов – студентов двух белорусских университетов (Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина и Брестского технического университета), осваивающих различные специальности (гуманитарного, естественно-научного, технического, педагогического профилей) и обучающихся на младших и старших курсах, а также их родителей и преподавателей (в общей выборке представлено случайное количество лиц старше 25 лет – 13 человек). Среди респондентов 148 женщин и 137 мужчин. Средний возраст испытуемых – $19,8 \pm 4,85$. Участие в исследовании было добровольным, анонимным и безвозмездным. Основной мотивацией участия в нем респондентов была предоставленная возможность получения результатов тестирования в течение 2 часов на личную электронную почту. Доступ участников к методикам осуществлялся по предоставляемой ссылке на документ с тестами. Большая часть информации была собрана непосредственно в присутствии одного из исследователей на занятиях в аудитории.

Методики исследования. *Зависимость от смартфона* диагностировалась короткой версией САС-16 [22] опросника «Шкала зависимости от смартфона», надежность и валидность которого доказана [23].

Зависимость от социальных сетей измерялась опросником ЗСС-15, надежность и валидность которого также доказана [24].

Оценка *уверенности в себе* производилась посредством методики В.Г. Ромека [25, с. 87–108]. Она включает все компоненты уверенности в себе (общую уверенность, социальную смелость, инициативу в социальных контактах).

Диагностика *эмоционального интеллекта* осуществлялась по методике Н. Холла [26, с. 57–59], измеряющей его по 5 субшкалам: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, эмпатия, самомотивация и распознавание эмоций других людей.

Выявление типов *поведения в конфликтах* и количественная оценка их проявлений производилась тестом К. Томаса–Р. Килманна [27], адаптированным Н.В. Гришиной [28, с. 381–388]. Методика позволяет определять доминирующий тип поведения личности в конфликте интересов: конкуренция, приспособление, компромисс, избегание и сотрудничество.

В данном исследовании также использована статистически состоятельная *трехфакторная модель* зависимости от смартфона, включающая факторы: «Потеря контроля» над собой, «Страх отказа» использовать смартфон, «Эйфория» от пользования смартфоном [29, с. 174].

Применена в исследовании и *факторная модель зависимости от социальных сетей*, которая позволяет сопоставить формирующие ее факторы с зависимостью от смартфона. Структура зависимости от социальных сетей представлена тремя факторами: «Психологическое состояние» пользователя сети, «Коммуникация» пользователя сети и «Информация» (получение информации) [30].

Статистический анализ осуществлялся с помощью пакета SPSS-22. Принят уровень значимости $p = 0,05$. Для решения вопроса о том, какими критериями исследовать предполагаемые связи зависимости от смартфона, изучаемые выборки были проверены на их соответствие нормальному закону распределения. Оказалось, что эмпирическое распределение всех выборок, представляющих изучаемые качества, отлично от нормального. Поэтому для определения возможных связей между зависимостью от смартфона и свойствами личности использовался непараметрический ранговый критерий Кендалла и для сравнения – параметрический критерий Пирсона. Выбор корреляций по Кендаллу удобен еще и тем, что он фиксирует как линейные, так и нелинейные связи.

Результаты исследования. Результаты вычисления корреляций в общей выборке, а также в группах, дифференцированных по полу респондентов, содержатся в таблицах 1–4.

Таблица 1. – Корреляции зависимости от смартфона и уверенности в себе

Показатель	Общая выборка ($n = 285$)		Юноши ($n = 137$)	Девушки ($n = 148$)
	τ	R	τ	τ
Уверенность в себе	-,184**	-,297**	-,229**	-,141*
Социальная смелость	-,264**	-,401**	-,275**	-,247**
Инициатива в социальных контактах	-,031	-,069	-,079	,002

Примечание. τ – значение ранговой корреляции Кендалла; R – значение параметрической корреляции Пирсона; $p = 0.05$.

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что корреляции Кендалла и Пирсона показывают одни и те же статистически значимые отрицательные связи зависимости от смартфона с показателями уверенности в себе и социальной смелости. При этом сила выявленной связи с уверенностью в себе и социальной смелостью больше в мужской выборке, чем в женской. Таблица 1 показывает также отсутствие во всех группах респондентов статистически значимых связей зависимости от смартфона с «инициативой в социальных контактах». Таким образом, первая гипотеза подтвердилась: имеют место отрицательные связи зависимости от смартфона не только с показателем уверенности в себе, но и с социальной смелостью.

Корреляции зависимости от смартфона и компонентов эмоционального интеллекта участников исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Корреляции зависимости от смартфона и компонентов эмоционального интеллекта

Компоненты эмоционального интеллекта	Общая выборка ($n = 285$)		Юноши ($n = 137$)	Девушки ($n = 148$)
	τ	R	τ	τ
Эмоциональная осведомленность	-,057	-0,29	-,085	-,005
Управление собственными эмоциями	-,204**	-,280**	-,153*	-,187**
Самоменеджмент	-,210**	-,288**	-,226**	-,147*
Эмпатия	-,072	-0,75	-,094	-,030
Распознавание эмоций других людей	,095*	-,119	-,100	-,076
Интегративный показатель	-,175**	-,212**	-,189**	-,123*

Таблица 2 отражает наличие отрицательных связей зависимости юношей и девушек от смартфона с интегративным показателем эмоционального интеллекта и его компонентами: управлением собственными эмоциями и самомотивацией. При этом сила названных взаимосвязей несколько отличается в выборках юношей и девушек. Таким образом, вторая гипотеза подтвердилась.

В таблице 3 содержатся данные о взаимосвязях зависимости от смартфона с различными стратегиями конфликтного поведения.

Таблица 3. – Корреляции зависимости от смартфона и стратегий поведения в конфликте

Стратегия поведения	Общая выборка (n = 285)		Юноши (n = 137)	Девушки (n = 148)
	τ	R	τ	τ
Сопротивление	-,056	-,078	-,084	-,032
Сотрудничество	,024	,004	,068	-,011
Компромисс	,018	,020	-,063	-,062
Избегание	,097*	,110	,154*	,060
Приспособление	-,032	,012	-,022	-,041

Данные таблицы 3 демонстрируют наличие у юношей и отсутствие у девушек связи зависимости от смартфона с избегающим поведением в конфликте. Соответствующая более низкая корреляция в общей выборке юношей и девушек является следствием влияния на результат части общей выборки – женской подвыборки. Тем самым получаем частичное подтверждение справедливости третьей гипотезы.

Поскольку зависимость от смартфона – это неоднородное явление, то закономерным является вопрос о вкладе каждого из образующих ее факторов в общую картину аддикции. Кроме того, и наблюдения, и результаты научных исследований [29; 31; 32] позволяют считать общение в соцсетях наиболее популярным у молодых людей вариантом смартфон-активности, и соответственно, предполагать наличие связей между зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей.

Действительно, наши выборки показывают высоко значимые ($p \leq 0.001$) корреляции между зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей: для общей выборки $R = 0,458$, для женской выборки $R = 0,656$, для мужской $R = 0,455$. Более высокое значение корреляции для женщин соответствует ранее установленным фактам большей зависимости женщин от смартфона и от социальных сетей. Подобные связи между зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей могут быть следствием связи между факторами, формирующими эти зависимости.

В таблице 4 представлены результаты соответствующих расчетов коэффициентов корреляции между общим показателем зависимости от смартфона с образующими ее факторами и факторами зависимости от социальных сетей.

Таблица 4. – Корреляции зависимости от смартфона с образующими ее факторами и факторами зависимости от социальных сетей

Вид зависимости	Факторы зависимости	Общая выборка (n = 285)		Юноши (n = 137)	Девушки (n = 148)
		τ	R	τ	τ
Зависимость от смартфона	Потеря контроля (над собой)	,775	,897	,764	,782
	Страх отмены (использования смартфона)	,577	,743	,519	,605
	Эйфория (от использования смартфона)	,679	,777	,632	,707
Зависимость от социальных сетей	Психологическое состояние (пользователя сети)	,518	,701	,526	,504
	Коммуникация	,231	,336	,225	,203
	Получение информации	,311	,454	,287	,328

Примечание. Все представленные коэффициенты значимы на уровне $p \leq 0,01$.

Действительно, данные таблицы 4 свидетельствуют о наличии сильных прямых связей между интегральным показателем зависимости от смартфона и факторами зависимости от социальных сетей, среди которых наибольшей силой для молодых людей, вне зависимости от их половой принадлежности, обладает фактор «Психологическое состояние пользователя сети». Вполне естественны более сильные положительные связи зависимости от смартфона с тремя образующими эту зависимость факторами, обнаруживающихся как в общей выборке, так и в подгруппах, дифференцированных по полу. Хотя и высоко статистически достоверная, но менее выраженная, по сравнению с другими, корреляция с общим показателем зависимости от смартфона присуща фактору «Страх отмены (использования смартфона)».

Обсуждение результатов. *Зависимость от смартфона и уверенность в себе.* Выявленная в настоящем исследовании отрицательная связь между зависимостью от смартфона и уверенностью в себе (тракуемой как

способность к принятию решений в проблемных ситуациях и умение контролировать собственные действия) полностью отвечает результатам зарубежных исследований [1–4]. Однако сила этой зависимости более выражена у мужчин по сравнению с женщинами. Скорее всего, обсуждаемые межполовые различия в силе связи обусловлены традиционной социальной ролью, приписываемой стереотипами обыденного сознания «настоящему мужчине» как уверенному, сильному, напористому, рациональному и др. [33; 34]. В современном информационном обществе сложившийся ранее стереотип «мачо», отвечающий мужской гегемонии, постепенно распадается на множество вариантов маскулинности. И этот веер предлагаемых мужских идентичностей, безусловно, создает дополнительные психологические очаги напряжения и внутренних конфликтов [34], что не может не отражаться на общей уверенности в себе молодого человека.

Выявленная как в общей выборке, так и в дифференцированных по полу группах респондентов, сильная обратная связь между зависимостью от смартфона и социальной смелостью отвечает психологическим данным о личностных особенностях молодых людей, предпочитающих виртуальное общение реальному, которые были получены еще несколько десятилетий назад [35; 36]. Это молодые люди, отличающиеся застенчивостью, робостью и ограниченным набором коммуникативных навыков. Таким образом, психологическая детерминация проблемного поведения не изменяется, но вполне закономерно, что с развитием технологий появляются новые предметы особой увлеченности и привязанности пользователя.

Отсутствие значимой взаимосвязи зависимости от смартфона с инициативностью в социальных контактах можно объяснить возможностью проявления активности в коммуникации, опосредованной гаджетом. И поскольку для представителей цифрового поколения подобная форма межличностного взаимодействия является довольно естественной, то это позволяет компенсировать определенную пассивность в реальном межличностном взаимодействии.

Зависимость от смартфона и эмоциональный интеллект. Полученные отрицательные связи зависимости от смартфона с интегративным показателем эмоционального интеллекта и его компонентами (управлением собственными эмоциями и самоменеджментом) соответствуют результатам существующих в зарубежной психологии исследований [9–14]. Выявленные кросскультурные аналогии могут свидетельствовать о справедливости гипотезы о слабости эмоционального интеллекта как предиктора формирования зависимого поведения [8]. Кроме того, если рассматривать смартфон-зависимость в контексте феномена эскапизма (или ухода от реальности, который может быть осуществлен и посредством данного цифрового устройства), то выявленные корреляции полностью согласуются с результатами исследований белорусских студентов, проведенных И.Н. Андреевой. В частности, ею было установлено отрицательное влияние на эскапизм эмоционального интеллекта, одинаково присутствующее у лиц разного пола [7, с. 235].

Разные компоненты эмоционального интеллекта имеют различные ковариации с зависимостью от смартфона. В соответствии со смешанной моделью эмоционального интеллекта, на которой базируется используемый в настоящем исследовании тест Н. Холла, отсутствуют какие-либо значимые связи между пониманием чужих эмоций и управлением эмоциями других людей. Отсутствуют также связь зависимости от смартфона с пониманием собственных эмоций. При этом обнаружены сильные линейные корреляции с управлением своими эмоциональными состояниями. Таким образом, наиболее уязвимым звеном в контексте зависимости от смартфона выступают собственные практические умения саморегуляции его пользователя. Причем эта уязвимость несколько варьирует для лиц разного пола: для мужчин более существенными выступают недостатки управления собственным поведением, для женщин – недостаточная способность управления своими эмоциями. Объединяет лиц разного пола недостаточность навыков самоуправления, и именно эта область может выступать ведущей мишенью коррекционно-развивающей работы, поскольку в многочисленных исследованиях установлена возможность развития эмоционального интеллекта не только у детей [7], но и у студентов [37] и даже взрослых профессионалов [38].

Зависимость от смартфона и стратегии поведения в конфликте. В отличие от данных зарубежных исследований, у белорусских студентов связи между зависимостью от смартфона и используемыми ими стратегиями разрешения межличностных конфликтов фактически отсутствуют. Единственное исключение составляет довольно слабая корреляция со стратегией избегания, обнаруженная только у юношей. Избегание выступает пассивной формой конфликтного поведения, приводящей к усилению внутренних противоречий посредством отрицания внешних. Данная стратегия поведения является традиционно женским, мягким вариантом реагирования, отрицательно коррелирующим с маскулинностью у студентов [39].

Выявленный факт связи смартфон-зависимости с избегающим поведением в конфликте у юношей нуждается в дополнительном изучении. Но уже в настоящее время можно обозначить несколько гипотетических вариантов его трактовки. Первый заключается в уже вышеупомянутой сложности обретения собственной мужской идентичности в существующих современных условиях выбора из ее различных моделей [33; 34]. Второй вариант, который может быть обоснован отсутствием прямой линейной связи (см. таблицу 3) между зависимостью от смартфона и стратегией избегания, состоит в анализе мужских проявлений фаббинга. Этот феномен рассматривается двояко: и как вид зависимого поведения, и как новая социальная норма. Фаббинг заключается в предпочтении смартфона непосредственному межличностному взаимодействию. Проведенное на русскоязычной выборке исследование фаббинга продемонстрировало, что пренебрежение общением с романтическим партнером молодой человек демонстрирует при амбивалентности переживаемых им чувств [40]. Это

позволяет предположить, что в случае неоднозначных интимно-личностных отношений отвлечение на смартфон в ситуации tet-a-tet может использоваться молодым человеком как неагрессивный вариант дистанцирования.

Факторы, образующие зависимость от смартфона. Связи зависимости от смартфона с факторами зависимости от социальных сетей. Установленные наиболее выраженные корреляции общего показателя зависимости от смартфона с факторами «Потеря контроля над собой» и «Эйфория от использования смартфона» полностью отвечают доминирующим симптомам химических аддикций, присутствующих в медицинских моделях [41]. Несколько меньшая сила связи с третьим фактором, страхом остаться без смартфона, может быть объяснена незначительным шансом встречи молодого человека с этим страхом в реальности. Малая вероятность подобной встречи объясняется как объективными причинами (в рабочей обстановке, т.е. в стенах университетских аудиторий, смартфоны не только не запрещены, но все активнее используются как современное средство обучения), так и субъективными, а именно, уверенностью в том, что подобная ситуация если и возможна, то только на очень непродолжительное время. Другими словами, усиливающуюся техногенность жизни можно рассматривать как условие снижения страха отказа от смартфона.

Установленные в настоящем исследовании связи зависимости студентов от смартфона со всеми тремя факторами зависимости от социальных сетей, выявленными у русскоязычных пользователей разных возрастов [30], подтверждают высказанные ранее предположения о родственности данных видов аддикций. Хотя вопрос об их каузальных отношениях пока остается открытым, выявленные связи дают основание думать, что зависимость от соцсетей (при ведущем факторе «Психологическое состояние» как центральной мотивации пользователя) ведет за собой и зависимость от смартфона (при ведущих факторах «Потеря контроля над собой» и «Эйфория от использования» как последствиями «исправленного» посредством смартфона состояния). Можно предположить, что смартфон выступает скорее инструментом реализации базовых психологических потребностей на платформах социальных сетей. Описанные выше связи зависимости от смартфона с эмоциональным интеллектом и уверенностью в себе говорят о том, что подобную цифровую форму реализации своих потребностей склонны использовать молодые люди, имеющие либо недостаточный, либо негативный опыт эмоционально-насыщенных отношений на более ранних ступенях онтогенетического развития.

Кроме того, отметим, что *t*-критерий сравнения равенства средних значений для независимых выборок показал, что среднее значение зависимости от смартфона девушек, равное 17,2, статистически значимо ($p \leq 0,001$) превосходит этот же показатель юношей (13,4). Подобное соотношение установлено и в ряде других исследований [23, с. 97; 23, с. 75].

Заключение. Выявлены статистически значимые отрицательные связи зависимости юношей и девушек от смартфона с показателями уверенности в себе и социальной смелости, а также отсутствие связи зависимости от смартфона с «инициативой в социальных контактах». Данные об отрицательной связи смартфон-аддикции с социальной смелостью является новыми как для отечественных, так и для зарубежных исследований.

Обнаружены отрицательные связи зависимости юношей и девушек от смартфона с интегративным показателем эмоционального интеллекта и его компонентами: управлением собственными эмоциями и самомотивацией, а также наличие у юношей положительной связи зависимости от смартфона с избегающим поведением в конфликте.

Установленные в настоящем исследовании связи позволяют составить следующий обобщенный психологический портрет молодого белоруса, входящего в группу риска по возникновению зависимости от смартфона: неуверенный в себе, сомневающийся в принимаемых решениях и предпринимаемых действиях в нестандартных и сложных ситуациях, робкий и застенчивый, имеющий недостаточно развитые навыки саморегуляции и произвольности поведения. Для юношей этот портрет может быть дополнен более слабым контролем своих действий и склонностью к избегающему поведению в межличностных конфликтах. Последнее свидетельствует, что представителей мужского пола также можно рассматривать как серьезную группу риска формирования зависимости от смартфона. Представленный психологический портрет фактически не отличается от составленного на основе результатов зарубежных исследований. Это позволяет предположить некую универсальную психологическую детерминацию смартфон-зависимого поведения, имеющую незначительную культурную специфику.

Наличие сильных прямых связей зависимости от смартфона с факторами зависимости от социальных сетей (особенно с фактором «Психологическое состояние пользователя») дает основание предполагать, что этой детерминацией выступает дефицитарность базовых психологических потребностей в реальных межличностных отношениях, которую молодой человек пытается восполнить в соцсетях, используя смартфон как средство доступа к ним.

Установленные взаимосвязи позволяют также определить и продуктивные направления профилактической работы социально-психолого-педагогических служб учреждений образования (как общего, так и высшего) по предупреждению формирования у обучающихся зависимости от смартфона, а именно: развитие навыков принятия решений, расширение арсенала коммуникативных приемов в непосредственном межличностном взаимодействии и освоение продуктивных приемов саморегуляции.

Выявленные межполовые отличия, особенно в аспекте доминирования у современных молодых людей тенденции к андрогинности, показывают необходимость дальнейшего изучения киберзависимого поведения в контексте гендерной проблематики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Shim, J.Y. Christian Spirituality and Smartphone Addiction in Adolescents: A Comparison of High-Risk, Potential-Risk, and Normal Control Groups / J.Y. Shim // *Journal Relig Health*. – 2019. – Vol. 58. – P. 1272–1285. DOI: 10.1007/s10943-018-00751-0
2. Psychological factors associated with smartphone addiction in South Korean adolescents / J. Lee [et al.] // *Journal of Early Adolescent*. – 2018. – Vol. 38 (3). – P. 288–302. DOI: 10.1177/0272431616667075
3. Perspectives and Experiences of Smartphone Overuse among University Students in Umm Al-Qura University (UQU), Saudi Arabia: A Qualitative Analysis / M.S. Alotaibi [et al.] // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2022. – Vol. 19 (7). – P. 4397. DOI: 10.3390/ijerph19074397
4. Peraman, R. Mobile phone mania: Arising global threat in public health / R. Peraman, S. Parasuraman // *Journal of Natural Science. Biology and Medicine* – 2016. – Vol. 7. – P. 198–200.
5. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // *Социальный интеллект: теория, измерения, исследования* : сб. ст. / Ин-т психологии Рос. акад. наук ; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2004. – С. 129–140.
6. Mayer, J.D. Human abilities: Emotional intelligence / J.D. Mayer, R.D. Roberts, S.G. Barasade // *Annual Review of Psychology*. – 2008. – Vol. 59. – P. 507–536. DOI:10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
7. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И.Н. Андреева. – Новополюк : Полоц. гос. ун-т, 2020. – 356 с.
8. Emotional Intelligence: Relevance and Implications for Addiction / C. Henning [et al.] // *Curr Addict Rep*. – 2021. – Vol. 8. – P. 28–34. DOI: 10.1007/s40429-021-00356-w
9. Choi, Y. Effects of Teaching Communication Skills Using a Video Clip on a Smart Phone on Communication Competence and Emotional Intelligence in Nursing Students / Y. Choi, E. Song, Oh. Eunjung // *Archives of Psychiatric Nursing*. – 2015. – Vol. 29, Iss. 2. – P. 90–95. DOI: 10.1016/ja.apnu.2014.11.003
10. Influence of Smartphone Use on Emotional, Cognitive and Educational Dimensions in University Students / F.M. Morales Rodríguez [et al.] // *Sustainability*. – 2020. – Vol. 12. – P. 6646. DOI: .3390/su12166646
11. Lee, O.S. Differences in Smartphone Addiction and Communication Ability according to Emotional Intelligence in Nursing Students / O.S. Lee, H.J. Gu // *Journal of Digital Convergence*. – 2018. – Vol. 16, Iss. 3. – P. 375–383. DOI: 10.14400/JDC.2018.16.3.375
12. Arrivillaga, C. Adolescents' problematic internet and smartphone use is related to suicide ideation: Does emotional intelligence make a difference? / C. Arrivillaga, L. Rey, N. Extremera // *Computers in human behavior*. – 2020. – Vol. 110. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106375
13. Yoo, J.-E. The effect of smartphone usage habits of mothers on aggression and emotional intelligence of young children / J.-E. Yoo, S.-J. Kim, J.-A. Hwang // *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*. – 2017. – Vol. 18, Iss. 1. – P. 325–335.
14. Lee, O.S. The relationship among Smartphone addiction, Emotional intelligence, Critical thinking disposition and Communication skill for nursing students / O.S. Lee & M.J. Kim // *Journal of Digital Convergence*. – 2017. – Vol. 15(7). – P. 319–328. DOI: 10.14400/JDC.2017.15.7.319
15. Mahapatra, S. Smartphone addiction and associated consequences: Role of loneliness and self-regulation / S. Mahapatra // *Behaviour & Information Technology*. – 2019. – Vol. 38, Iss. 8. – P. 833–844. DOI: 10.1080/0144929X.2018.1560499
16. Relation between smartphone addiction and interpersonal competence of college students using social network service / S. Park [et al.] // *The Journal of the Korea Contents Association*. – 2014. – Vol. 14, Iss. 5. – P. 289–297.
17. Lee, Y.-R. A study on the Mediating Effect of Stress Coping Strategies in the Relationship between Emotional Empathy and Smartphone Addiction of University Students / Y.-R. Lee, J.-S. Park // *Journal of the Korea Convergence Society*. – 2018. – Vol. 9 (2). – P. 323–329. DOI: 10.15207/JKCS.2018.9.2.323
18. Alan, R. The investigation of the relationship between smartphone addiction, and problem-solving skills and ways of coping with stress / R. Alan, H.S. Guzel // *Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*. – 2020. – № 33. – P. 244–253. DOI: 10.14744/DAJPN.2020.00088
19. Колесников, В.Н. Мобильный телефон в учебной деятельности современного старшеклассника и студента / В.Н. Колесников, Ю.И. Мельник, Л.И. Теплова // *Непрерывное образование. XXI век*. – 2018. – Вып. 2 (22). DOI:10.15393/j5art.2018.3971
20. «Мобиломания» современных студентов: использовать или бороться? / С.М. Мальцева [и др.] // *Азимут научных исследований. Педагогика и психология*. – 2019. – Т. 8, № 4 (29). – С. 280–282. DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0065
21. Оценка динамики психоэмоционального состояния детей в условиях ограниченного использования мобильных устройств связи в школе / И.И. Новикова [и др.] // *Наука о человеке. Гуманитар. исслед.* – 2020. – Т. 14, № 3. – С. 100–108.
22. Шейнов, В.П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» / В.П. Шейнов // *Ин-т психологии Рос. акад. наук. Орган. психология и психология труда*. – 2021. – Т. 6, № 1. – С. 97–115. DOI: 10.38098/ipran.orwr.2021.18.1.005
23. Шейнов, В.П. Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона» для русскоязычного социума / В.П. Шейнов // *Систем. психология и социология*. – 2020. – № 3 (35). – С. 75–84. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.6
24. Шейнов, В.П. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей / В.П. Шейнов, А.С. Девицын // *Систем. психология и социология*. – 2021. – № 2 (38). – С. 41–55. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04
25. Ромек, В.Г. Тесты уверенности в себе / В.Г. Ромек // *Практ. психодиагностика и психолог. консультирование*. – Ростов-н/Д : Ирбис, 1998. – С. 87–108.
26. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. – М. : Ин-т психотерапии, 2002. – С. 57–59.

27. Thomas, K.W. Thomas – Kilmann Conflict Mode Instrument / K.W. Thomas, R.H. Kilmann Mountain View, CA: Xicom, a subsidiary of CPP, Inc., 1974; 2007. DOI: 10/1037/102326-000
28. Гребень, Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов / Н.Ф. Гребень. – Минск : Современ. шк., 2007. – 496 с.
29. Шейнов, В.П. Факторная структура модели зависимости от смартфона / В.П. Шейнов, А.С. Девицын // Ин-т психологии Рос. акад. наук. Соц. и экон. психология. – 2021. – Т. 6, № 3 (23). – С. 174–197. DOI: 10.38098/ipran.sep_2021_23_3_07
30. Шейнов, В.П. Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей / В.П. Шейнов, А.С. Девицын // Рос. психол. журн. – 2021. – № 3. – С. 145–158. DOI: 10.21702/rpj.2021.3.10
31. Liu, C. Development and validation of the Chinese social media addiction scale / C. Liu, J. Ma // Personality and Individual Differences. – 2018. – V. 134, Iss. 1. – P. 55–59. DOI: 10.1016/j.paid.2018.05.046
32. Tunc-Aksan, A. Smartphone Addiction, Fbyear of Missing Out, and Perceived Competence as Predictors of Social Media Addiction of Adolescents / A. Tunc-Aksan, S.E. Akbay // European Journal of Educational Research. – 2019. – Vol. 8, Iss. 2. – P. 559–566. DOI: 10.12973/eu-jer.8.2.559
33. Кон, И.С. Мужчина в меняющемся мире / И.С. Кон. – М. : Время, 2009. – 496 с.
34. Соколовская, М.Г. Маскулинность как социальный феномен: содержание и основные тенденции / М.Г. Соколовская // Весн. Брэсц. ун-та. – 2021. – № 1. – С. 128–137.
35. Бабаева, Ю.Д. Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.А. Войскунский // Психол. журн. – 1998. – Т. 19, № 3. – С. 89–100.
36. Жичкина, А.Е. Особенности социальной перцепции в Интернете / А.Е. Жичкина // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 72–80.
37. Carmichael, M.A. Emotional intelligence development in radiation therapy students: A longitudinal study / M.A. Carmichael, P. Bridge, A. Harriman // Journal of Radiotherapy in Practice. – 2016. – Vol. 15, Iss. 1. – P. 45–53. DOI: 10.1017/S1460396915000461
38. Leading nurses: emotional intelligence and leadership development effectiveness / K.A. Crowne [et al.] // Leadership in Health Services. – 2017. – Vol. 30, Iss. 3. – P. 217–232. DOI:10.1108/LHS12-2015-0055 42
39. Харламова, Т.М. Роль гендерной идентичности в выборе стратегий поведения в конфликте / Т.М. Харламова, А.В. Рипосова // Вестн. Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. – 2019. – № 1. – С. 25–35.
40. Крюкова, Т.А. Фаббинг как угроза благополучию близких отношений / Т.А. Крюкова, О.А. Екимчик // Консультатив. психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 3. – С. 61–76. DOI: 10.17759/cpp.2019270305
41. ICD-11. International classification of Diseases 11th Revision [Electronic resource]. – Access mode: <http://icd.who.int/en>. Access date: 10.07.2020.

Поступила 27.09.2022

A RELATIONSHIP OF SMARTPHONE ADDICTION, SELF-CONFIDENCE, THE EQ, AND A BEHAVIOR IN A CONFLICT SITUATION

V. SHEINOV

(Republican Institute of Higher Education, Minsk),

E. MEDVEDSKAYA

(Brest State A.S. Pushkin University)

For the past decades, phone addiction among young people has turned into a problem of social significance. This article presents the results of a study of Belarusian students. The study tests the correlation between smartphone addiction and self-confidence, the EQ, and a behavior pattern in a conflict situation. According to the results, the respondents with smartphone addiction have a lower self-confidence index and a lower integral index of the EQ, emotional management, and behavior. The results of Belarusian students are like the ones of their foreign peers. These results are relevant for the respondents of all genders. However, the study detected a direct correlation between phone addiction and avoiding pattern in conflict situation in young men's behavior. What is new is the result about the negative relationship between smartphone addiction and social courage. The identified personality traits allow us to determine a potential risk group more accurately, as well as to identify areas of preventive work for educational institutions.

Keywords: *smartphone addiction, self-confidence, the EQ, behavior in a conflict situation, factors, social courage, social networks addiction, gender differences.*

ФИЛОСОФИЯ

УДК 141.3

ДИСКУРС И ВЛАСТЬ В КОНЦЕПЦИИ М. ФУКО: ТОЧКИ ПЕРЕСЕЧЕНИЯ

Е.В. БЕЛЯЦКАЯ

(Белорусский государственный университет, Минск)

Современный человек, даже когда считает себя свободным, сталкивается при попытке осуществления этой свободы с необходимостью осознания себя как радикально несвободного социально-детерминированного существа. Согласно М. Фуко, власть не сводится к государственной только власти, он считает, что отношения власти существуют и проходят через множество других вещей, и они существуют во всех аспектах социального дискурса. М. Фуко рассматривает власть не как совокупность институтов и аппаратов, которые будут гарантировать подчинение граждан в каком-то государстве, а как всеобщую систему господства, которое осуществляется одним элементом или группой элементов над другими, и результаты этого действия проходят через ряд последовательных ответвлений и пронизывают все социальное тело. Соответственно, под властью в большей степени следует понимать множественность отношений силы, которые находятся в той области, где осуществляется конституирование для организаций и сложных стратегических ситуаций в обществе.

Ключевые слова. *власть, дисциплинарная власть, власть-знание, биополитика, дискурс М. Фуко.*

Введение. М. Фуко считал, что действительность современного человека, которая ему кажется однозначной и абсолютно реальной, принимаемой как должное, не задана изначально и не существует неизменно. Реальность формируется исторически. Рассматривая в своих работах такие учреждения, как тюрьмы, больницы, их историю, а также историческое отношение к телесности и изменяющимся нормам, которые ее регулировали, М. Фуко писал, что эти законы, нормы и учреждения не являются естественными. Они возникали в результате определенных социальных отношений и в конкретных структурах распределения власти.

В XVIII в. формируется представление о дисциплинарной власти, которое основывается на определенном четком расположении индивидов в пространстве. У каждого подобного замкнутого локуса существуют свои законы и порядки, а также принцип создания разграничений, т.к. это позволяет осуществлять более полный контроль над каждым отдельным индивидом, а также их совокупностью. Так, закрепленное за индивидом место становится и его рангом, т.е. местом в классификации системы дисциплинарной власти. Формирование подобного дисциплинарного пространства и осуществление надстройки дисциплины как таковой приводит к формированию ячеек и последовательностей, за счет которых дисциплинарная власть себя осуществляет.

«Фуко противопоставляет свое понимание власти тому, что он называет «юридической» моделью власти, отождествляющей последнюю с законами. При таком понимании власть оказывается простым ограничителем свободы, границей ее осуществления. При этом из поля зрения уходят разнообразные и тонкие властные отношения, пронизывающие все современное общество. Их роль заключается не в том, что они ограничивают какие-то проявления свободы, а в том, что они порождают известные типы деятельности и коммуникации, определяя с содержательной стороны жизнь общества и людей» [6, с. 62].

Основная часть. Для раскрытия данного концепта М. Фуко ввел важную тему власти-знания, которая показывает, что личность, находясь в пространстве и подчиняясь правилам локуса, становится объектом отношений власти, а, соответственно, и объектом надзора и контроля. Знание в данной концепции М. Фуко выступает как осуществление целей и задач власти, а также как способ обнаружения того, как власть видит объекты в своем подчинении. Как познание формирует свой предмет, так же и власть формирует свой объект и свое поле дисциплины [3]. Т.е. для власти личность является не как вещь в себе, а как явление в определенных дисциплинарных полях, хотя ее объект не знает об этом. Таким образом, для М. Фуко власть выходит за пределы дисциплинарных институтов и проникает во все отношения между людьми, во все общество. Становление данной системы власти приводит к изменению научного дискурса, в особенности дискурса о жизни за счет развития и расширения технологий власти, в которых усилилась роль норм в результате принятия законов [6].

С точки зрения М. Фуко, дискурс – это не поле, которое создается с отношением слов и вещей, а совокупность правил, которые образуют практики. Те, в свою очередь, постоянно образуют объекты, о которых говорят, и значение имеют именно функциональные условия высказывания. Правила дискурса определяют существование реальности как порядок объектов, т.е. диспозитив и, соответственно, если говорить о проблеме концептов, они не прибегают к анализу их содержания. «Таким образом, услужливый и внимательный дискурс должен следовать всем изгибам линии соединения души и тела: под поверхностью грехов он выявляет непрерывные прожилки плоти. Под прикрытием языка, который пекутся очистить так, чтобы секс в нем больше

не назывался прямо, бремя заботы о нем берет на себя – и устраивает нечто вроде облавы на него – дискурс, претендующий на то, чтобы не оставить сексу ни одного укромного местечка и не дать ему перевести дыхание» [2, с. 114].

С точки зрения автора, важнее выйти на надконцептуальный уровень, т.е. на правила формирования этих концептов, которые позволят понять заданную форму последовательности и доказательности, и, соответственно, осуществить связь с другими концептами и объяснить возможные вариации в рамках одного дискурсивного поля.

При изучении дискурса основное – это изучение высказывания в его единичности и ограниченности. С условиями выявления сущности его существования, когда он фиксирует границы и корреляции с другими высказываниями, необходимо обращать внимание на прерывность и противоречия [6]. С точки зрения М. Фуко, так можно увидеть высказывание в его узком и уникальном условии употребления и определить условие существования, чтобы обозначить границы и установить общность с другими высказываниями, которые могут быть с ним связаны. Таким образом, можно увидеть механизм исключения других форм выражения. Общей целью анализа является показание дискурсов эго-идентичности с возможностью ответа на вопрос: почему нельзя высказать данные смыслообразования иначе. Находка М. Фуко заключается в том, что дискурс, т.е. то, как мы говорим, неотделим от обращения с объектами, т.е. от практик. «Важным, быть может, является не уровень полагания или мера подавления, но форма реализующейся власти» [2, с. 139].

М. Фуко является источником знания и историком настоящего, при этом его историзм весьма специфичен. Он считает, что историчность человеческого сознания является глубинной характеристикой эпохи, которая не осознается самим человеком. И в этом заключается основная причина обращения к классической эпохе, потому что внутри эпохи человек не осознает ее сущность. Традиционная история, с его точки зрения, основывается на представлении о заданном субъекте познания, за счет которого можно раскрыть истину. Но при этом М. Фуко свою задачу видит в том, чтобы проследить формирование субъекта в недрах истории. Человеческий субъект не является изначальной данностью, а совершаемые им действия и смыслы, которые он приносит в мир, социально детерминированы соответственно [2].

Полный смысл бытия раскрыть невозможно, потому что в нынешний момент человек является тем, что сам познать не может. Соответственно, действительность, в которой живет современный человек и которая представляется этому человеку как что-то несомненное и само собой разумеющееся, на самом деле, даже с учетом этого человека, не является чем-то изначально заданным и существующим отдельно от природы. Она формируется историческим объектом познания и, таким образом, неотделима, с точки зрения М. Фуко, от формальных рамок, которые познаются. Этими рамками обозначается дискурс вместо общих идей, которые инвариантны для разных эпох. Более правильно говорить о вариациях признаков, характеры которых меняются в зависимости от эпохи. Соответственно, объекты доступны познанию только через представления, которые меняются в зависимости от исторического процесса, и объявить вещь в себе от дискурсов, в которые она включена. Необходимо выявить единичные события и при этом отрешиться от монотонной целесообразности. Истории присущи не только эволюционное и поступательное развитие мысли, но и кумулятивность историчности образности. И каждый исторический период в каждом географическом регионе мысль человека характеризуется своеобразием и уникальностью соответственно [1].

Подход М. Фуко отрицает историцизм, пытаясь преодолеть сознание времени, которое присуще модерну, т.е. его характеристикой является наделение привилегированным статусом современности. Она выделяется под давлением проблемы ответственной встречи будущего, которое нарциссически связывает себя с прошлым. Также он выступает против историографии, больше использует генеалогический метод, который основывается на поиске не одного происхождения, а случайных начал дискурсивных формаций, и производит анализ реального многообразия истории, а также его происхождения как следствия, т.е. размножение идентичности историографического субъекта и его современников [2].

Власть напрямую связана с проблемой дискурса в истории и выделяет три основные процедуры внешне-исключения дискурса, которые в большей степени касаются процедур власти и желания. Самый распространенный в области телесной сферы политики является запрет, а также разделение, отбрасывание и оппозиция истинного и ложного, которую М. Фуко обозначает как волю к истине. «Фуко хорошо понимает, что иллюзия всеобъемлющей самореферентности власти, прозрачной для самой себя, порождает иллюзию человеческого “самосознания”; что иллюзия всеобъемлющей управляемости власти, способной к самоконтролю, порождает иллюзию “прав человека”; что, наконец, иллюзия всеобъемлющей нормативности власти, исполняющей те правила, которые она сама себе предначертала, порождает иллюзию “нормальности”, насаждаемой самими разнообразными властными практиками (причем тем последовательнее, чем более широко простирается их влияние). Вопреки всем этим иллюзиям, философ утверждает, что власть – это только имя, только название некоей стратегической ситуации, связанной с расстановкой сил в определенном сообществе» [1, с. 4].

Существуют также внутренние процедуры регулирования этого дискурса, а именно: практика комментирования, которая создает иерархию уровней дискурсов, также феномен автора, потому что он является центральным источником первоначальной целостности и возникновения, и существование дисциплин, т.к. они представляют собой принципы контроля над производством дискурсов в этих процедурах. Суще-

ствуют контролирующие и репрессивные потенциалы. Также М. Фуко отмечает еще группу процедур по регулированию доступа субъектов к какому-либо дискурсу. Она состоит из дискурсивных сообществ, точнее дореальных практик социального присвоения дискурсов. Существует несколько групп контроля, которые распространены в нашем обществе и которые приводят к восприятию дискурса как игры ограничений и исключений, а также отвержения его реальности, т.е. возможность реального самостоятельного существования дискурса М. Фуко называет единственно возможным, но при этом говорит о том, что необходим анализ этого тезиса через изучение истории и истории дискурсивных практик [2].

Чтобы решить ключевые задачи, т.е. усомниться в реальности воли к истине, присвоить событийный характер дискурсу и закончить с приматом означающего, он вырабатывает ключевые принципы своей методологии. «Речь, стало быть, идет о том, чтобы принять эти диспозитивы всерьез и обратить направление анализа: нужно исходить, скорее, не из общепризнанного подавления, не из невежества, измеряемого тем, что – как мы полагаем – мы знаем, но из этих позитивных механизмов, производящих знание, умножающих дискурсы, индуцирующих удовольствие и порождающих власть; нужно проследить условия их появления и функционирования и попытаться установить, как распределяются по отношению к ним связанные с ними факты запрещения или сокрытия. Речь идет, короче говоря, о том, чтобы определить стратегии власти, которые имманентны этой воле к знанию. И на частном примере сексуальности конституировать “политическую экономию” воли к знанию» [2, с. 174].

В связи с этими задачами в первую очередь он занимается принципом переворачивания, которой обозначает обнаружение рассмотрения в процедурах контроля дискурса негативной функции. Также он рассматривает принцип прерывности, который заставляет раскрывать дискурс как прерывные практики, которые взаимодействовать могут лишь потенциально, и принцип специфичности, который дискурс и его регулярность рассматривает в виде самих по себе практик, и принцип внешнего, который требует от проекта исследования двигаться от анализа дискурса к внешним его проявлениям.

Воля к истине, в свою очередь, ориентирована на продуцирование истины определенного типа, который санкционирован культурой, в которой находится субъект, и процессуальность ее разворачивается как линейный вектор именно по отношению к истине. Таким образом, воля к истине трактуется постмодернизмом как интерпретационная насилья над предметностью, т.е. она имеет тенденцию оказывать давление на другие дискурсы. Принудительное на них действие, с точки зрения М. Фуко, как реализация воли к истине, сопряжено с глубинными характеристиками культуры западного типа и может быть рассмотрено в качестве феномена. Природа этого феномена выступает принципиально линейной сущностью, т.е. ее процессуальность имеет место только в случае, когда можно не делать ничего другого, а только разворачивать то, что уже есть у тебя в сознании. И в этом контексте истина упакована, помимо той, которую можно конституировать в контексте доминирующих в данной культурной среде метанараций, в сложившуюся картину мира в соответствующих дисциплинах и адаптированную к системе аксиологических шкал воли к истине. Она ставит себя на службу истине и, скрываясь в этом служении, существует в ущерб по отношению к истине. При этом М. Фуко считает, что такая заданная исходными правилами познавательного канона истина будет оправдывать запрет собственного развития, потому что это истина, считающая себя с окончательно готовым критерием любой адекватности. Соответственно, нет ничего более не прочного, чем предписывать эту истину. Она не безразлична и для разворачивания философской традиции деформируется во многом именно за счет принципиальной своей линейности, однозначности и узости. Видение истины как таковой, как подлинной сущности. При этом статус воли к истине как объективного феномена оказывается изоморфной в статусе мифологии в традиционной культуре. Она самодостаточна в своем функционировании, пока не поставлена под сомнение [2].

Таким образом, можно сказать, что власть в концепции М. Фуко говорит о том, что она существует во всех формах и происходит постоянная борьба видов власти между собой. «Перед лицом власти, являющейся законом, субъект, который конституирован в качестве такового, т.е. “подчинен”, – есть тот, кто повинуется. Во всем ряду этих инстанций власти формальной ее гомогенности на полюсе того, кого власть принуждает – будь то подданный перед лицом монарха, гражданин перед лицом государства, ребенок перед лицом родителей или ученик перед лицом учителя, – соответствует якобы всеобщая форма подчинения. Законодательная власть – с одной стороны, и повинующийся субъект – с другой.

За общей идеей власти, подавляющей секс, как и за идеей закона, конститутивного для желания, можно обнаружить одну и ту же предполагаемую механику власти. Она определяется странно ограничительным образом. Во-первых, потому что власть эта, вроде бы, бедна ресурсами, экономна в своих приемах, монотонна с точки зрения используемых тактик, неспособна на выдумку и как-будто приговорена всегда воспроизводить саму себя. Далее, потому что эта власть обладает якобы одной-единственной силой: силой говорить “нет”. Будучи не в состоянии что-либо произвести, способная только устанавливать ограничения, она, вроде бы, по самой сути своей является антиэнергией. В этом, кажется, и заключен парадокс ее действительности: ничего не мочь делать кроме того, чтобы то, что она себе подчиняет в свою очередь не могло ничего кроме того, что она ему позволяет. И, наконец, потому что это есть власть, преимущественной моделью которой является будто бы юридическая модель, центрированная лишь на высказывании закона и на действии запрета. Все формы господства, покорения и подчинения сводятся в конечном счете будто бы к эффекту повиновения» [2, с. 184].

Данный феномен проникает во все социокультурные аспекты и его можно трактовать как содержащий внутри себя власть. М. Фуко противостоял мифологии в любых ее проявлениях, и он считал, что нужно противостоять фетишизации и философии в политике, потому что это сопротивление фетиша включает в себя сопротивление самому себе, а именно: заботу о себе. Критическая тенденция может стать новой мифологией и ее тоже нужно подвергать критике и деконструкции, чтобы не впасть в самолюбование. Общественному строю не присуща социальная справедливость. Власть не может быть ни целью, ни средством установления справедливости. И целью здравомыслящего человека является именно этика и статическое сопротивление власти общества. Она не представляет собой органическое целое, которое опирается на какие-то моральные традиционные биологические ценности [4].

Таким образом, социально-историческое бытие основывается на многообразном целом, которое сочетает в себе противоположные друг другу доминанты. При этом различные, существующие друг с другом. А для того чтобы раскрыть структуру мышления и определить рамки концепции определенной эпохи, свойственной для него, М. Фуко использует археологию. Для достижения этой цели необходимо изучение подлинников документов определенного исторического периода, и сама археология представляет собой вариант строгого анализа дискурса. Т.е. она занимается его исследованием, чтобы понять его рамки и представить дискурс не как совокупность законов, а как практики, которые образуют объекты, о которых они говорят.

За счет такого метода, во власти М. Фуко выделяет два типа: власть-господство и дисциплинарная власть. Дисциплинарная власть характерна не только для общества последних веков, она существовала и в первых монастырях, начиная с XVI века, за счет возникновения разнообразных дисциплинарных практик. Но именно с конца XVII века дисциплина начинает определять режим существования власти, и классические дисциплинарные институты формируются только в начале XIX века. М. Фуко считает, что агентами власти, которые практикуют дисциплину, становятся медики, психиатры, эксперты, организаторы промышленного производства. «История сексуальности, если центрировать ее на механизмах подавления, предполагает два разрыва. Один – в XVII веке: рождение главнейших запретов, придание значимости исключительно взрослой и супружеской сексуальности, императивы приличия, обязательное избегание тела, приведение к молчанию и императивные стыдливости языка; другой – в XX веке (меньше, впрочем, разрыв, нежели отклонение кривой): это момент, когда механизмы подавления начали будто бы ослабевать; когда будто бы совершился переход от непреложных сексуальных запретов к известной терпимости по отношению к до- и внебрачным связям; когда будто бы ослабла дисквалификация “извращенцев”, а их осуждение законом отчасти сгладилось; когда табу, тяготевшие над детской сексуальностью, по большей части оказались якобы снятыми» [2, с. 218].

В основной работе, которая посвящена обозначенной проблематике, в первом томе «Воля к знанию» М. Фуко стремится показать, как в западном обществе формируются особый исторический тип телесности и субъект как носитель этого опыта. Он излагает свою микрофизическую теорию власти в данной работе, и в подобной интерпретации власть становится диффузной материей, которая совпадает с областью человеческих отношений. Власть в современную историю стремится максимально сконцентрироваться вокруг человеческого тела и создать особые диспозитивные специальности. Она сама создает телесность. И можно говорить, что власть и телесность противостоят друг другу и находятся в одном дискурсе. В поле практики главной функцией живости является нормализация общества, и, начиная с XIX века, за счет медицины и психиатрии увеличивается количество дискурсов о теле и диспозитиве телесности. Секс оказывается особым спекулятивным элементом, который порожден современным политическим диспозитивом телесности [2].

Заключение. Субъект производится дискурсом, но этот процесс объективации не предполагает под собой полного замыкания идентичности и установления ее раз и навсегда. Т.е. дискурс, он и многомерный, и подвижный, и в процессе объективации человек может противопоставлять свою стерилизацию, т.е. практику формирования себя. Таким образом, дискурс предстает как динамичная наддискурсивная позиция, которая находится в пространстве реляционных, соединенных друг с другом значений. Они же, в свою очередь, стремятся образовать стабильную систему, но в реальности не способны образовать ее в полном смысле.

В настоящее время проблематику расширения дискурса власти и осуществления практик власти-знания можно проследить на примере пандемии коронавируса, начало которой датируется декабрём 2019 г. Только 30 января 2020 г. Всемирная организация здравоохранения официально объявила вспышку нового вируса чрезвычайной ситуацией в области общественного здравоохранения, имеющей международное значение. Меры, которые принимали президенты и высокопоставленные чиновники, по сдержанию заболевания в разных странах отличались друг от друга степенью строгости, длительностью и пр. Но именно в данных условиях очевидно пронизывающее осуществление власти в различных дисциплинарных полях, в социуме как таковом, как в живом организме, мыслящем и обладающим инструментами для контроля, надзора и наказания. Власть-знание в полной мере проявило себя как власть, реализовавшаяся в форме особого знания о людях, которые включены в производство и осуществление властных структур. Происходившие события привели к очередному пересмотру дискурса свободы личности и биополитических концепций М. Фуко. Дисциплина тела и выработанный в XVIII в. дисциплинарный механизм по предотвращению распространения инфекций в полной мере предоставили возможность власти продемонстрировать свои основные инструменты для удержания контроля. Однако, с точки зрения М. Фуко, у индивидов остаются экономическая свобода, а эмпирические меры в виде вакцина-

ции позволяют власти отказаться от полного непрозрачного контроля и грубого способа ликвидации нарушителей и патогенов [4]. Так, власть разрабатывает стратегии для того, чтобы научиться сосуществовать с нарушителями и развивать медицинские программы, которые также имеют дисциплинарный характер. Конечно, существуют и страхи, что человек изменится за счет появления новых реалий и локусов в трансформирующемся дискурсионном поле.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашкерев, А.Ю. Проблема взаимоотношений человека и власти в работах Мишеля Фуко / А.Ю. Ашкерев // Вестн. РАН. – 2002. – № 3. – С. 241–244.
2. Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет : [пер. с фр.] / М. Фуко ; сост., коммент. и послесл. С. Табачниковой. – М. : Касталь, 1996. – 448 с.
3. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко ; пер. с фр. В. Наумовой под ред. И. Борисовой. – М. : Ad Marginem, 1999. – 480 с.
4. Фуко, М. Рождение биополитики. Курс лекций, прочитанный в Коллеж де Франс в 1978–1979 учебном году / М. Фуко ; пер. с фр. А.В. Дьякова. – СПб. : Наука, 2010. – 448 с.
5. Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко ; пер. с фр. В. П. Визгина, Н. С. Автономовой. – СПб. : А-cad, 1994. – 408 с.
6. Сокулер, З.А. Концепция «дисциплинарной власти» М. Фуко / З.А. Сокулер // Знание и власть: наука в обществе модерна. – СПб. : РХГИ, 2001. – С. 58–82.

Поступила 18.11.2022

DISCOURSE AND POWER IN FOUCAULT'S CONCEPT: POINTS OF INTERSECTION

E. BELYATSKAYA
(*Belarusian State University, Minsk*)

Modern man, even when he considers himself free, is confronted, when trying to exercise this freedom, with the necessity to realise himself as a radically unfree socially determined being. According to M. Foucault, power is not reducible to state power alone, he believes that power relations exist and go through many other things. And they exist in all the aspects of social discourse, which means that he does not regard power as a set of institutions and apparatuses, which will guarantee subordination of citizens in any kind of state. Rather, the author views power as a universal system of domination, which is exercised by one element or group of elements over another, and the results of this action go through a series of successive branches and permeate the entire social body. Accordingly, power is to be understood more as a plurality of power relations that are in the realm where constitution for organisation is also exercised, and these are complex strategic situations in society [1].

Keywords: *power, disciplinary power, power-knowledge, biopolitics, discourse. M. Foucault.*

УДК 101.1+378:94 (476.5-21 Полоцк)

**СТАТУС ФІЛАСОФІІ ЯК ВУЧЭБНАЙ ДЫСЦЫПЛІНЫ
Ў АДУКАЦЫЙНЫМ АСЯРОДДЗІ ПОЛАЦКАЙ ЕЗУЦКАЙ АКАДЭМІІ****канд. філас. навук, дац. Г. І. КЛІМОВІЧ
(Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт, Мінск)**

Разглядаюцца асноўныя характарыстыкі курсаў па філасофіі, прадстаўленых у вучэбным плане Полацкай езуіцкай акадэміі. Мэта даследавання – вызначыць статус філасофіі як вучэбнай дысцыпліны ў межах адукацыйнага асяроддзя Полацкай езуіцкай акадэміі. Разглядаюцца аўтэнтычныя крыніцы педагагічнай сістэмы Таварыства Езуса, якія паўплывалі на станаўленне філасофскай традыцыі Полацкай езуіцкай акадэміі, вызначаецца спецыфіка выкладаемых курсаў яе асноўных прадстаўнікоў – Дж. Анджэліні і В. Бучыньскага. Навуковая навізна работы заключаецца ва ўвядзенні ў навуковы абарот новага матэрыялу, рэканструкцыі філасофскіх поглядаў полацкіх неасхаластаў, а таксама ў вызначэнні адзінай структурнай канцэпцыі, якая аб'ядноўвала філасофскія курсы аўтараў, выяўленні асноўных філасофскіх аўтарытэтаў, якія паўплывалі на станаўленне праграмных устаноў Полацкай неасхаластыкі, таксама рэканструюваны асноўныя мэты і задачы курса.

Ключавыя словы: *Полацкая езуіцкая акадэмія, Полацкая неасхаластыка, Таварыства Езуса, акадэмічная філасофія, курс філасофіі.*

Уводзіны Дадзены артыкул прысвечаны даследаванню спецыфікі асэнсавання філасофскіх праблем у межах акадэмічнай дзейнасці Полацкай езуіцкай акадэміі з мэтай іх далейшай рэканструкцыі як цэласнай сістэмы. У сувязі з шэрагам гістарычных падзей канца XVIII – пачатку XIX стст. Полацкая езуіцкая акадэмія стала адным з найбольш уплывовых інтэлектуальных цэнтраў першай чвэрці XIX ст. і адначасова захавала асноўныя характарыстыкі акадэмічнай філасофіі, якая развівалася ў рамках схаластычнай традыцыі. Такім чынам, мэта дадзенага артыкула – вызначыць статус філасофіі як вучэбнай дысцыпліны ў адукацыйным асяроддзі Полацкай езуіцкай акадэміі. Дасягненне вышэйназванай мэты ажыццяўляецца аўтарам праз рэалізацыю наступных задач: па-першае, ахарактарызаваць агульныя для схаластычнай традыцыі інтэлектуальныя перадумовы, якія паўплывалі на філасофскую дактрыну Полацкай езуіцкай акадэміі; па-другое, вылучыць асноўныя характарыстыкі курсаў філасофіі, якія чытаюцца ў рамках Полацкай езуіцкай акадэміі. Разглядаючы філасофію як навучальную дысцыпліну ў рамках сістэмы педагагікі Таварыства Езуса, неабходна адзначыць, што тэма педагагічнай спадчыны таварыства Езуса даследавана дастаткова падрабязна як еўрапейскімі, так і айчыннымі гісторыкамі педагагікі, але статус філасофіі ў дадзеным аспекце, яе мэты і задачы застаюцца па-за ўвагай даследчыкаў. З вышэй адзначанага вынікае актуальнасць дадзенага даследавання.

Асноўная частка Першапачаткова сістэма Св. Ігнацыя Лаёлы не была арыентавана на развіццё школьнай ці ўніверсітэцкай педагагікі, у цэнтры яе ўвагі была падрыхтоўка прапаведніка, здольнага да эфектыўнай місіянерскай дзейнасці. Найбольш яркім выразам падрыхтоўкі місіянера ў філасофскім плане з'яўляюцца знакамітыя «Духоўныя практыкаванні» Ігнацыя Лаёлы. Аднак, як відавочна з ходу гістарычных падзей, потым адбылося зрушэнне акцэнтаў на фарміраванне пэўнай педагагічнай сістэмы, накіраванай на навучанне асоб дзіцячага і юнацкага ўзросту. Падставай дадзенай сістэмы з'яўлялася праграма Ratio Studiorum. І «Духоўныя практыкаванні», і Ratio Studiorum былі праграмнымі творамі, якія аказалі ўплыў на станаўленне педагагічнай традыцыі Таварыства Езуса.

Філасофскія ідэі ў «Духоўных практыкаваннях» невідавочныя, іх уплыў, а таксама пытанне іх сувязі з рэлігіяй – адной з асноўных праблем схаластычнай традыцыі – прадстаўлены ўскосным чынам. Большая ўвага надаецца фармаванню светапогляду, а менавіта – адпаведным этычным устаноўкам, якія не губляюць для многіх вернікаў актуальнасці і дагэтуль. У саміх «Практыкаваннях» сцвярджаецца, што іх мэта – «ўсялякі спосаб выпрабавання сумлення, разважанні, сузіранні, малітвы славеснай і разумовай, а таксама іншых духоўных дзеянняў» [1, с. 19]. Сярод этычных устаноў неабходна адзначыць стаічныя ідэалы дасягнення атараксіі ў адносінах да знешніх падзей [1, с. 39], містычнае пазнанне Абсалюту [1, с. 81], практыку трох ступеняў пакоры [1, с. 107], правілы здзяйснення здаровага і добрага выбару [1, с. 115], наяўнасць смутку і ўнутранай пакуты [1, с. 125]. Можна зрабіць выснову, што "Практыкаванні" прысвечаны развіццю індывідуальнага патэнцыялу чалавека, у той час як Ratio Studiorum накіраваны на калектыўнае.

Ratio Studiorum мае мэтай адначасовы духоўны прагрэс усёй супольнасці на падставе хрысціянскага светапогляду, Безумоўна, важнае месца ў гэтым навучальным плане займала тэалогія, але ў той жа час вялікая ўвага надавалася і філасофіі, якая таксама адносіцца да часткі гуманітарнага цыклу. Нельга казаць аб супрацьпастаўленні або падпарадкаваным становішчы філасофіі і тэалогіі, а хутчэй аб сінтэзе гуманізму, тэалогіі і філасофіі.

Яшчэ адзін агульны фактар, які паўплываў на станаўленне навуковай і педагогічнай парадыгмы Полацкай езуіцкай акадэміі, – спецыфічная канцэпцыя ўніверсітэта езуітаў. Асноўны прынцып, які мае падставу ў Канстытуцыі ордэна езуітаў і вызначаны да гэтага Арыстоцелем у Нікамахавай этыцы, гучыць як *Bonum quo universalius, eo divinius* (Чым універсальней дабра, тым яно бліжэй знаходзіцца да Бога). У гэтых адносінах калектыўная педагогіка ў рамках універсітэта знаходзіцца значна вышэй, чым шлях індывідуальнага ўдасканалення асобы. Дзейнасць у межах універсітэтаў з'яўляецца пэўнай апостальскай місіяй ордэна, што пацвярджаецца і ў самой Канстытуцыі: «Неабходна, каб уплыў аказваўся ў шырэйшай галіне, не толькі ў асобных дысцыплінах навучальнага плана, але таксама і ў людзях, якія будуць вывучаць іх, і асабліва таму, што яны, атрымаўшы розныя акадэмічныя доктарскія ступені, самі працягнуць, быць можа, у іншых месцах і ў іншых краінах выкладаць, як аўтарытэты ў сваёй вобласці, таму, чаму яны навучыліся ў нашых універсітэтах, на славу Божую». [2, с. 178–179].

Фармальна пад паняццем філасофіі ў межах схаластычнай традыцыі аб'ядноўваліся тры дысцыпліны: логіка, натуральная філасофія і метафізіка. Дадзеная структура была запазычаная ў Арыстоцеля. Аднак, змястоўна ў рамках гэтых курсаў раскрываецца дастаткова багаты змест. Даследчыкі вылучаюць наступныя класічныя пытанні, якія разглядалі выкладчыкі ў межах пазначаных напрамкаў: эпістэмологія, логіка, рыторыка, псіхалогія, педагогіка, маральная тэалогія, метафізіка, палітычная філасофія [3, с. 7].

Другі аспект, які аказаў уплыў у тым ліку і на станаўленне ўсёй педагогічнай традыцыі Полацкай езуіцкай акадэміі, – гэта працэсы інстытуалізацыі філасофіі на беларускіх землях у якасці педагогічнай дысцыпліны, якія пачаліся ўжо ў XVI ст. і атрымалі далейшае развіццё на працягу перыяду Новага часу. Р. Плечкайціс адзначае, што на гэты час прыпадае «зараджэнне і распаўсюджванне прафесійнай філасофіі, філасофскай адукацыі свецкай моладзі, а таксама духавенства ў навучальных установах». Высока ацэньвае дадзены даследчык ролю і так званай «школьнай філасофіі» (г. зн. схаластычнай), адзначаючы, што яна інфармавала аб найноўшых дасягненнях у прыродазнаўстве, а таксама аб новых філасофскіх ідэях [4, с. 115].

Такім чынам, сярод перадумоў, якія паўплывалі на статус філасофіі ў Полацкай езуіцкай акадэміі, сталі, па-першае, праграмныя крыніцы, якія сфарміравалі педагогічную сістэму ордэна езуітаў, па-другое, наяўнасць філасофскай традыцыі на беларускіх землях.

Філасофская традыцыя Полацкай езуіцкай акадэміі з'яўлялася прадаўжальнікам ідэй схаластычнай філасофіі, якая ўжо мела месца на працягу дастаткова доўгага гістарычнага перыяду (Полацкі езуіцкі калегіум). Толькі паміж 1784–1800 гг. тут працавала цэлая пляяда таленавітых выкладчыкаў у галіне філасофіі, гэта Я.М. Магнані, а. М. Петух, а. Джузэпе Анджаліні, Пётр Естко, Ксаверый Навагк, Юзаф Каменскі і інш. [5, с. 17].

Прынцыпы педагогічнай дзейнасці Полацкай езуіцкай акадэміі заставаліся злучанымі з асноўнымі ідэямі, прадстаўленымі ў *Ratio Studiorum*, а менавіта – накіраванымі на дасягненне адной з вышэйшых каштоўнасцяў сацыяльнай сістэмы схаластычнай традыцыі – дасягненне агульнага дабра. Так Бжазоўскі адзначаў у адным са сваіх лістоў расійскаму імператару Аляксандру I: «Дамо магчымасць нашым канстытуцыям забяспечыць, каб у нас заўсёды была вялікая колькасць настаўнікаў, якія б выходзілі маладых людзей, каб яны сталі грамадзянамі, вернымі свайму манарху і затым здольнымі добра выконваць абавязкі, якія будуць давераны грамадствам» [5, с. 37].

Вывучэнне філасофіі ў Полацкай езуіцкай акадэміі падзялялася на тры часткі: логіку, дыялектыку і метафізіку ў адпаведнасці са схаластычнай традыцыяй. Логіка разглядала паняцце разважання і яго асноўных складнікаў, правілы разважання, крытэрыі праўдзівасці і ілжывасці меркавання. У межах метафізікі выкладаліся класіфікацыя тварнага і нетварнага быцця, пытанні тэорыі натуральнага права, у адпаведнасці з асноўнымі прынцыпамі вучэння Тамаша Аквінскага даследаваліся канцэпты душы (раслінная, жывёльная і чалавечая) і Абсалюту, у якасці асноватворнага вызначаўся прынцып крэацыянізму [5, с. 83]. Пасля вывучэння метафізікі студэнты пераходзілі да яшчэ адной філасофскай дысцыпліны – этыкі (маральнай філасофіі), асноўная праблематыка якой закранала паняцце шчасця чалавека, яго правы і абавязкі з пункту гледжання Св. Пісання і тэорыі натуральнага права [5, с. 83].

Тэкстуальная база падручнікаў па філасофіі Полацкай езуіцкай акадэміі прадстаўлена двума філасофскімі курсамі: «Пачаткі філасофіі» Дж. Анджаліні, выдадзенага ў 1819 г. у друкарні Полацкай езуіцкай акадэміі, а таксама В. Бучынскага пад той жа назвай, выдадзенага часткамі ў Вене цягам 1843–1844 гг. Апошні курс хоць і быў надрукаваны ў Аўстра-Венгерскай Імперыі, можа быць аднесены да спадчыны Полацкай езуіцкай акадэміі. Так, І. Гіжыцкі адзначае, што курс прадстаўлены лекцыямі, прачытанымі В. Бучынскім у перыяд працы ў Акадэміі.

Да гэтага часу неадаследаванымі застаюцца як форма, так і змест дадзеных курсаў. Такого кшталту творы былі шырока распаўсюджаны ў межах схаластычнай традыцыі ў перыяды так званай «другой схаластыкі» і «барочнай схаластыкі». Як і творы Дж. Анджаліні і В. Бучынскага, яны ўяўляюць сабой усёабдымныя філасофскія сістэмы, дзе развіццё філасофскай думкі ідзе па лініі ўзыходжання ад логікі да метафізікі, а адтуль да этыкі. Прадстаўленая полацкімі аўтарамі схема стасуецца з еўрапейскімі падручнікамі акадэмічнай філасофіі розных навучальных устаноў рэлігійнага кірунку.

У дачыненні да формы даследчыкамі (Я. Шмутц) выдзелены тры асобныя тыпы падобных курсаў. Першы – «класічны» прадстаўлены наступнымі часткамі: логіка, фізіка, псіхалогія, метафізіка, этыка. Такая структура была характэрна для большасці філасофскіх курсаў рэлігійных ордэнаў, у прыватнасці для працы вядомага камбрыйскага схаласта – Арыягі. Другі тып – «сучасны» падзяляецца на два падтыпы. Для падтыпу А характэрна наступная класіфікацыя – логіка, этыка, фізіка, метафізіка. Ён быў уласцівы прадстаўнікам французскіх рэлігійных ордэнаў, а таксама пратэстантам. Падтып Б прадстаўлены трыма часткамі – логіка, метафізіка, этыка, распаўсюджаны пасля з'яўлення філасофіі Р. Дэкарта [6, с. 250]. Курсы Дж. Анджаліні і В. Бучыньскага адносяцца да падтыпу Б. Я. Шмутц адзначае, што ў Італіі ён распаўсюджаўся праз працы філосафа-езуіта Джэнавіязі [6, с. 250]. У працы Дж. Анджаліні можна знайсці спасылкі на дадзенага аўтара [8, с. 91]. Такім чынам, ён з'яўляецца, магчыма, адной з тэарэтычных крыніц станаўлення філасофскай традыцыі Полацкай езуіцкай філасофіі.

Структуры работ Дж. Анджаліні і В. Бучыньскага – падобныя. Дзяленне курса філасофіі Дж. Анджаліні адпавядае яго бачанню філасофскіх ведаў. Паводле Анджаліні філасофія павінна разглядацца ў якасці 5 вялікіх вектараў: логіка як вучэнне і мастацтва думаць, метафізіка як пытанні суадносін розных відаў быцця, фізіка як даследаванне натуральных з'яў і іх прычын, этыка, якая вызначае правілы паводзін чалавека. У адпаведнасці з гэтым дзяленнем Дж. Анджаліні будзе і структуру свайго курсу, вылучаючы ў ёй наступныя вялікія часткі 1) логіка, 2) дыялектыка, 3) метафізіка.

Логіка і дыялектыка ўяўляюць сабой два кірункі логікі, але першая з іх разглядаецца як элементарная: прадстаўлена раздзеламі «Чатыры аперацыі розуму» (паняцце, меркаванне, абгрунтаванне, метада), а таксама «Аб мэце логікі», якой з'яўляецца лагічная ісціна, так Дж. Анджаліні піша: «Ісціны логікі бываюць двух відаў: фармальная і аб'ектыўная. Фармальная – гэта адпаведнасць ідэі сабе самой, аб'ектыўная – адпаведнасць ідэі вызначанай рэчы» [7, с. 70]. Раздзел логікі пабудаваны ў форме гатовых пытанняў і адказаў.

Дыялектыка закранае пытанні крытэрыў ісціны і агульных правілаў аргументацыі, аўтар адыходзіць ад формы пытанняў і адказаў, ужываючы метада дыспутацыі (*methodus disputationis*), спачатку даецца асноўная тэза і яе тлумачэнне, затым прыводзяцца пярэчэнні, наступнымі ідуць адказы на пералічаныя вышэй пярэчэнні.

Метафізіка падзелена на агульную і прыватную. Першая даследуе пытанні быцця ў цэлым, апошняя – быццё цялесных аб'ектаў [7, с. 148]. Агульная метафізіка падзяляецца на анталогію, якая разглядае быццё і яго віды, этыялогію, якая даследуе прычыны, віды прычыннасцяў і аксіяматычныя сцвярджэнні, а таксама касмалогію, якая разглядае пытанні пабудовы свету, яго паходжання, дасканаласці і законаў.

Нажаль, другая частка метафізікі недаступная. Таксама Р. Дароўскі адзначае, што была, відаць, частка, прысвечаная этыцы, [8, с. 232], але яна страчана.

Твор В. Бучыньскага складаецца з трох, выдадзеных асобна ў розны час, частак. Першая частка, прысвечаная праблемам логікі, была апублікавана ў Вене (1843 г.), мае два раздзелы, першы – чыстая ці элементарная логіка, разглядае праблемы паняцця, меркавання, высновы і метаду, структурна адпавядае курсу Дж. Анджаліні. Складаецца з чатырох частак, дзе даследуюцца паняцце знака як адлюстравання ідэі, класіфікацыі сужэнняў і сувязі паміж імі, а таксама законы, на падставе якіх сужэнні будуецца, таксама разглядаецца паняцце высновы, яе форм, метады аналізу і сінтэзу.

Прыкладная логіка прысвечана разгляду магчымых памылак у працэсе разважання, а таксама шляхах дасягнення ісціны, асобна ставіцца пытанне аб магчымасях розуму да зразумення ісціны і крытэрыях ісціны [9, с. 81–157]. Дадзеная частка таксама адпавядае структуры курса Дж. Анджаліні.

Метафізіка была апублікавана ў Вене ў 1844 г. [10]. Складаецца з раздзелаў, якія разглядаюць праблемы анталогіі, касмалогіі, псіхалогіі і тэалогіі. Анталогія даследуе паняцце быцця ўвогуле, пытанні суадносін існага і магчымага, субстанцыі і яе модусаў, а таксама розных відаў і класаў быцця. Касмалогія прысвечана пытанням прычын і мэт існавання свету, яго паходжання, натуральным законам яго існавання і ўплыву на натуральныя законы звышнатуральных прычын. Асобна вывучаецца пытанне дасканаласці свету як адказ на ідэю Лейбніца аб лепшым з магчымых светаў [10, с. 21–151]. Псіхалогія аналізуе паняцце душы і яе асноўныя характарыстыкі: здольнасць да валення і пазнання, суадносін душы і цела [10, с. 152–235]. Тэалогія разглядае пытанні існавання Бога і адносін са светам [11, с. 236–299].

Вянчае сістэму В. Бучыньскага этыка, апублікаваная ў 1844 г. [11]. Гэта дастаткова рэдкі ўзор сістэматызацыі ідэй маралі і права ў рамках творчай спадчыны прадстаўнікоў Полацкай схаластыкі. Складаецца з увядзення ў этыку, якое апісвае прыроду і межы так званай "практычнай філасофіі", кароткі нарыс яе гісторыі развіцця, а таксама прадмет вывучэння этыкі, падзеленай на агульную і прыкладную. Першая частка разглядае пытанні падстаў чалавечага дзеяння, у тым ліку і дзеяння маральна арыентаванага, суадносін агульных і натуральных законаў, а таксама асноўных прынцыпаў, якія ляжаць у падмурку натуральнага права. В. Бучыньскі надае ўвагу суадносін знешніх законаў і ўнутранага закону чалавека. Завяршае гэтую частку пытанне суадносін заган і цнотаў у чалавечым жыцці [11, с. 113–115]. Другая частка прысвечана абавязку чалавека і яго абавязкам адносна Бога, самога сябе і іншых людзей. Фундаваная канцэптамі *justicia* (справядлівасці з закону) і *benevolentia* (справядлівасці з міласэрнасці). Завяршаецца

этыка раздзелам, які па сутнасці з'яўляецца пераходным ад маральнай філасофіі да філасофіі права [11, с. 116–203].

Асобную цікавасць уяўляюць тэарэтычныя крыніцы, якія выкарыстоўваліся аўтарамі для абгрунтавання сваёй філасофскай пазіцыі. Дж. Анджаліні спасылкаецца на Арыстоцеля [7, с. 24], Сенеку [7, с. 101], аўтарытэт Тамаша Аквінскага і Св. Аўгустына [7, с. 178, 179, 214], найбольш значнага прадстаўніка Другой счаластыкі – Фр. Суарэса [7, с. 200]. Сярод сучаснікаў ёсць спасылкі на філосафа Антоніа Джэнавізі, які лічыцца адным з заснавальнікаў каталіцкай асветніцкай публіцыстыкі [7, с. 91], а таксама яшчэ аднаго прадстаўніка Таварыства Езуса – прафесара Інсбургскага ўніверсітэта, аднаго з асноўных апанентаў І. Канта – Якуба Цалінгера [7, с. 104, 105], вядомага французскага тэолага др. пал. XVIII ст., крытыка французскай Асветы Нікаласа-Сільвестра Берж'е [7, с. 107], малавядомага, але ўплывовага прадстаўніка рэлігійнай думкі XVIII ст. Іаана Іванчыча [7, с. 180].

У працах В. Бучыньскага, акрамя тэндэнцыі спасылка на прадстаўнікоў сярэднявечнай традыцыі – Св. Аўгустына [10, с. 44], Тамаша Аквінскага [9, с. 99], Тэртуліяна [9, с. 39], маюцца ідэі ўжо згаданых вышэй Антоніа Джэнавізі [9, с. 36] і Якуба Цалінгера [9, с. 36]. Адметнай рысай дадзенага курса з'яўляецца таксама дастаткова вялікая колькасць спасылак на крыніцы, якія засяроджваюцца на крытыцы ідэй філасофіі І. Канта (напрыклад, Петэр Міёці «Аб хлусні і бязбожнасці кантыянскай сістэмы» [9, с. 21]). Ступень іх уплыву на фарміраванне ідэй прадстаўнікоў Полацкай неасчаластыкі патрабуе далейшага вывучэння.

Высновы. На спецыфіку выкладання філасофіі, а таксама і на само станаўленне філасофскай традыцыі Полацкай неасчаластыкі паўплывалі два асноватворныя фактары: па-першае, філасофская традыцыя, сфарміраваная ў межах інтэлектуальнай спадчыны Вялікага Княства Літоўскага, па-другое, наяўнасць уласнага педагогічнага стандарту адукацыйнай дзейнасці Таварыства Хрыста – Ratio Studiorum.

Ratio Studiorum мела на мэце стварэнне «ідэальнага грамадства» (societas perfecta), заснаванага на хрысціянскіх цнотах, важнае значэнне для дасягнення дадзенага сацыяльнага ідэалу мела і філасофія, асабліва яе апошні элемент – этыка (маральная філасофія). Маральнае удаканаленне было адной з галоўных задач педагогічнай сістэмы Таварыства Езуса. Класічнай схемай выкладання філасофіі ў сценах Полацкай езуіцкай акадэміі была па сутнасці счаластычная, прадстаўленая ў рамках філасофіі чатырма дысцыплінамі: логіка, анталогія, метафізіка і маральная філасофія.

Змястоўная частка курсаў, якія выкладаюцца ў Полацкай езуіцкай акадэміі, можа быць рэканструявана на падставе работ Дж. Анджаліні «Пачаткі філасофіі для студэнтаў акадэміі» і В. Бучыньскага «Пачаткі філасофіі» ў трох тамах. Структура падобных курсаў, якая атрымала афармленне ў перыяд Другой счаластыкі, да пачатку XIX стагоддзя зведала значныя змены. Курсы Дж. Анджаліні і В. Бучыньскага адносяцца да пазнейшага так званага «сучаснага» тыпу, сфармаванага пад уплывам італьянскага філосафа-езуіта А. Джэнавізі. Таксама неабходна адзначыць структурнае падабенства курсаў Дж. Анджаліні і В. Бучыньскага.

Тэарэтычныя крыніцы, якія выкарыстоўваюцца для абгрунтавання пазіцыі полацкіх счаластаў, падзяляюцца на тры вялікія блокі. У першым – аўтары класічнай антычнай і счаластычнай традыцыі: Арыстоцель, Платон, Тэртуліян, Фама Аквінскі, Св. Аўгустын. Да другога адносяцца рэлігійныя філосафы перыяда Асветы, змушаныя займаць апалагетычную пазіцыю ў адносінах да філафскіх сістэм гэтага часу: Н.С. Берж'е, А. Джэнавізі, Томас Рыд. Асобна неабходна вылучыць блок, звязаны з крытычным асэнсаваннем ідэй І. Канта, – гэта праграмныя ўстаноўкі, запазычаныя з прац Я. Цалінгера, П. Міёці.

Такім чынам, філасофія ў Полацкай езуіцкай акадэміі была адным з асноўных курсаў, неабходных для фармавання светапогляду студэнта. Выкладанне было арыентавана на рэалізацыю некалькіх задач: па-першае, яно выконвала ролю злучальнага звяна паміж прыродазнаўчымі навукамі і тэалогіяй, па-другое, мела таксама выхаваўчую мэту: фарміраванне члена грамадства, які кіруецца хрысціянскімі дабрадзейнасцямі. Каранямі традыцыі Полацкай неасчаластыкі былі як духоўныя ўстаноўкі Таварыства Езуса, так і філасофская традыцыя, якая існавала на полацкіх землях задоўга да з'яўлення тут Полацкай езуіцкай акадэміі. Структурна курсы філасофіі адпавядаюць тыпу акадэмічнай філасофіі, якая ідзе ад А. Джэнавізі. Што да філасофскіх аўтарытэтаў, то гэта прадстаўнікі антычнай традыцыі, класічнай сярэднявечнай счаластыкі, крытыкі ідэй Асветы, а таксама ідэйныя апаненты І. Канта.

ЛІТАРАТУРА

1. Лойола, И. Духовные упражнения. Духовный дневник / И. Лойола. – М. : Ин-т теологии, философии и истории Святого Фомы, 2006. – 376 с.
2. The constitutions of the Society of Jesus and their complementary norms: a complete English translation of the official Latin texts. – Saint Louis, 1996. – 527 p.
3. Jesuit philosophy on the Eve of Modernity. – Leiden, Boston : Brill, 2019. – 463 p.
4. Плечкайтис, Р. Зарождение философского образования в Великом Княжестве Литовском / Р. Плечкайтис // Топос. – 2004. – № 2. – С. 108–116.
5. Giżycki, J.M.A. Materiały do Dziejów Akademii Połockiej i szkół od niej zależnych / J.M.A. Giżycki. – Kraków, 1905. – 288 s.
6. Oxford Handbook to Medieval Philosophy. – Oxford University Press, 2012. – 245 p.

7. Angiolini, G. Institutiones philosophicae ad usum studiosorum Academiae Polocensis / G. Angiolini. – Polock, 1819. – 319 p.
8. Darowski, R. Filozofia jezuitów na ziemiach dawnej rzechypospolitej w XIX wieku / R. Darowski. – Kraków : Akademia Ignatianum, 2013. – 390 s.
9. Buczyński, V. Instutiones philosophicae, pars prima continens logicam cum praevis universam philosophiam introductione / V. Buczyński. – Viennae, 1843. – 159 p.
10. Buczyński, V. Instutiones philosophicae, pars secunda continens metaphisicam / V. Buczyński. – Viennae, 1844. – 303 p.
11. Buczyński, V. Instutiones philosophicae, pars tertia continens ethicam / V. Buczyński. – Viennae, 1844. – 206 p.

Пастыніў 28.10.2022

THE STATUS OF PHILOSOPHY AS AN ACADEMIC DISCIPLINE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE POLOTSK JESUIT ACADEMY

H. KLIMOVICH

(Belarusian State Medical University, Minsk)

The article examines the main characteristics of philosophy courses presented in the curriculum of the Polotsk Jesuit Academy. The purpose of the study is to determine the status of philosophy as an academic discipline within the educational environment of the Polotsk Jesuit Academy. There are considered authentic sources of the pedagogical system of the Society of Jesus, which influenced the formation of the philosophical tradition of the Polotsk Jesuit Academy, as well as the specifics of the courses taught by its main representatives - G. Angiolini and V. Buczyński. The scientific novelty of the work consists in the introduction of new material into the scientific circulation, the reconstruction of the philosophical views of the Polotsk Neo-Scholastic representatives, as well as the definition of a single structural concept that united the philosophical courses of the authors, the identification of the main philosophical authorities that influenced the formation of the ideas of the Polotsk authors. There are also reconstructed the main aims and objectives of the course.

Keywords: Polotsk Jesuit Academy, Polotsk Neo-Scholasticism, Society of Jesus, academic philosophy, philosophy course.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Довгяло Н.В., Борун Е.Н.</i> Технологии развития soft skills у будущих специалистов (на примере Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой)	2
<i>Старченко В.Н., Сергеенко А.Н.</i> Функциональная грамотность как ориентир реформирования систем образования	7
<i>Чекина Е.В.</i> Организация практики для магистрантов-иностранцев, осваивающих англоязычную образовательную программу дистанционно	12
<i>Кузякова О.Д.</i> Проблемы формирования у студентов специальности «дизайн» объемно-пространственных представлений	17
<i>Минич О.А.</i> Методологические основания подготовки педагогов к комплексному применению методов электронного обучения и сетевого взаимодействия в развивающейся цифровой среде	22
<i>Пасютина Ю.Н.</i> Кейс-технология на уроках литературы: Джон Р.Р. Толкин и его повесть-сказка «Хоббит, или Туда и обратно»	29
<i>Путро П.Д., Молоток Е.В.</i> К методике использования кейс-технологии при изучении химии студентами технических специальностей	34
<i>Елсаков И.В.</i> Анализ развития физических качеств слушателей учреждения дополнительного образования Следственного комитета Республики Беларусь	43
<i>Захаревич А.А.</i> Методика развития физических и нравственно-волевых качеств детей старшего дошкольного возраста на основе олимпийских ценностей	48
<i>Шахлай А.М., Круталевич М.М., Либерман Л.А., Онищук О.Н.</i> Повышение эффективности подготовки высококвалифицированных борцов на предсоревновательных этапах	53
<i>Широканова Л.И., Гавриловец К.С., Широканов А.Б., Круглик И.И.</i> Семидесятилетие участия белорусских спортсменов в Олимпийских играх современности	59

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Андриевская С.В., Джумахонзода Г.</i> Интроверсия-экстраверсия и стили поведения в конфликте у белорусских и иностранных студентов	65
<i>Баранчук Г.Р., Андриевская С.В.</i> Анализ эффективности тренинговых методов по повышению устойчивости личности к психологическому и гендерному насилию	70
<i>Куриленко Д.М.</i> Национальное самосознание и социальные установки в отношении к своей стране у студентов	77
<i>Остапчук С.В., Стрижонок Е.А.</i> Развитие личностных проявлений гендерной идентичности посредством тренинга	83
<i>Портнова П.Г.</i> Когнитивно-аффективные свойства личности и социальные и индивидуальные ценности у индивидов с чертами Темной триады	86
<i>Шейнов В.П., Медведская Е.И.</i> Связь зависимости от смартфона с уверенностью в себе, эмоциональным интеллектом и стилем поведения в конфликте	92

ФИЛОСОФИЯ

<i>Беляцкая Е.В.</i> Дискурс и власть в концепции М. Фуко: точки пересечения	100
<i>Клімовіч Г.І.</i> Статус філасофіі як вучэбнай дысцыпліны ў адукацыйным асяроддзі Полацкай езуіцкай акадэміі	105