

ISSN 2409-3785



9 772409 378004

2 4 0 0 1

# ВЕСНІК

Магілёўскага дзяржаўнага  
ўніверсітэта  
імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

*Выдаецца са снежня 1998 года*

Серыя С. ПСИХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ  
(педагогіка, псіхалогія, методыка)

*Выходзіць два разы ў год*

**1 (63)**  
**2024**

**Галоўная рэдакцыйная калегія:**

д-р гіст. навук прафесар Д. С. Лаўрыновіч (галоўны рэдактар);  
д-р экан. навук прафесар Н. У. Макоўская (нам. галоўнага рэдактара)  
д-р гіст. навук прафесар Я. Р. Рыер (нам. галоўнага рэдактара);  
д-р пед. навук прафесар А. І. Снапкова (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);  
канд. гіст. навук А. І. Галавач (адказны сакратар)

**Педагогіка:**

д-р пед. навук прафесар А. М. Радзькоў (Мінск)  
д-р пед. навук прафесар В. І. Загрэўскі (Магілёў)  
д-р пед. навук прафесар А. І. Мельнікаў (Мінск)  
канд. пед. навук дацэнт Т. А. Старавойтава (Магілёў)

**Псіхалогія:**

д-р псіхал. навук прафесар Л. І. Дзяменцій (Омск)  
д-р псіхал. навук прафесар Т. У. Казак (Мінск)  
д-р псіхал. навук прафесар К. В. Карпінскі (Гродна)  
д-р псіхал. навук дацэнт І. М. Андрэева (Полацк)  
канд. псіхал. навук дацэнт С. Л. Багамаз (Віцебск)  
канд. псіхал. навук дацэнт Ж. А. Барсукова (Магілёў)  
канд. псіхал. навук дацэнт М. Б. Аўчыннікава (Магілёў)

*Навукова-метадычны часопіс "Веснік Магілёўскага дзяржаўнага  
ўніверсітэта імя А. А. Куляшова" ўключаны ў РІНЦ  
(Расійскі індэкс навуковага цытавання),  
ліцэнзійны дагавор № 811-12/2014*

АДРАС РЭДАКЦЫІ:  
212022, Магілёў, вул. Касманаўтаў, 1,  
vesnik\_mdu@mail.ru

**MOGILEV STATE  
A. KULESHOV UNIVERSITY  
BULLETIN**

THEORETICAL-SCIENTIFIC JOURNAL

*Founded in December 1998*

Series C. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES  
(Psychology, Pedagogy, Methodology)

*Published twice per year*

**1 (63)  
2024**

**Editorial Board:**

Lavrinovich D. S., Chief Editor, Doctor of Historical Sciences, Professor  
Makovskaya N. V., Deputy Chief Editor, Doctor of Economic Sciences, Professor  
Riyer Y. G., Deputy Chief Editor, Doctor of Historical Sciences, Professor  
Snopkova E. I., Chairman of the Editorial Committee (Series C),  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Golovach E. I., Executive Secretary of the Editorial Board, Ph.D.

**Pedagogy:**

Radkov A. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Minsk)  
Zagrevsky V. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Mogilev)  
Melnikov A. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Minsk)  
Starovoitova T. A., Ph.D., Associate Professor (Mogilev)

**Psychology:**

Dementiy L. I., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Omsk)  
Kazak T. V., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Minsk)  
Karpinsky K. V., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Grodno)  
Andreyeva I. N., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Polotsk)  
Bogomaz S. L., Ph.D., Associate Professor (Vitebsk)  
Barsukova Zh. A., Ph.D., Associate Professor (Mogilev)  
Ovchinnikova M. B., Ph.D., Associate Professor (Mogilev)

*Theoretical-scientific journal*  
*“Mogilev State A. Kuleshov University Bulletin”*  
*is included in the bibliographic database*  
*“Russian Science Citation Index”*  
*License agreement № 811-12/2014*

The editorial board address:  
212022, Mogilev, Kosmonavtov Str., 1,  
vesnik\_mdu@mail.ru

## З М Е С Т

|   |    |
|---|----|
| <b>СТАРОВОЙТОВА Т. А.</b> Педагогическое наследие К. Д. Ушинского и современная педагогика .....  | 7  |
| <b>ПАЛИЕВА Т. В.</b> Полиэтничность и поликонфессиональность как условия формирования этнокультурной выразительности Беларуси в конце XVIII – начале XX века .....            | 11 |
| <b>БОЛБАС Г. В.</b> Статические факторы генезиса теоретических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. ....  | 18 |
| <b>ЛОЗИЦКИЙ В. Л.</b> Теоретико-методологические и организационные детерминанты становления и развития единой информационно-образовательной среды в Республике Беларусь ..... | 25 |
| <b>МАРИНЕНКО О. П., ЧЕНЬ М.</b> Преподавание русского языка в Китае .....   | 32 |
| <b>KUCHEROVA A. V.</b> A Structural-Functional Model of Physical Training Control of Ski-Racers .....   | 38 |
| <b>ТКАЧЕВА Е. А.</b> Эффективность методики блочно-модульного проектирования физической подготовки гребцов-академистов на этапе углубленной специализации .....               | 45 |
| <b>OVCHINNIKOVA M. B., SOTSENKO T. M., KRIVITSKAYA G. I.</b> The Relationship of Professional Burnout and Values of Teachers Working in Classes of Integrated Education ..... | 51 |
| <b>ЗАЙДОВА Г. Р., АНДРЕЕВА И. Н.</b> Эмоциональное насилие как форма психологического насилия в детско-родительских отношениях .....  | 58 |
| <b>ШАТЮК Т. Г., СЛЕСАРЕВА А. С.</b> Оценка психоэмоционального состояния медицинских работников во время пандемии COVID-19 .....  | 65 |
| <b>ВЫРВИЧ А. Ч.</b> Исследование социально-психологических факторов прокрастинации у учителей .....   | 73 |
| <b>ПЕРСАНАЛІІ</b>   |    |
| <b>ПРОКОФЬЕВА О. О. И. А. КОМАРОВА – ХАРИЗМАТИЧНЫЙ ПЕДАГОГ И ПРОФЕССІОНАЛ СВОЕГО ДЕЛА .....</b>   | 80 |

## C O N T E N T S

|   |    |
|---|----|
| <b>STAROVOITOVA T. A.</b> Pedagogical Heritage of K. D. Ushinsky and Modern Pedagogy .....  | 7  |
| <b>PALIYEVA T. V.</b> Polyethnicity and Polyconfessionality as Conditions for the Formation of Ethnocultural Expressiveness of Belarus in the late XVIII – early XX Century .....                       | 11 |
| <b>BOLBAS G. V.</b> Static Factors of the Genesis of the Theoretical Foundations of Nature-Like Education in Belarus in the X – early XXI Century .....   | 18 |
| <b>LOZITSKY V. L.</b> Theoretical-Methodological and Organizational Determinants of the Formation and Development of a Unified Information and Educational Environment in the Republic of Belarus ..... | 25 |
| <b>MARINENKO O. P., CHEN M.</b> Teaching the Russian Language in China .....  | 32 |
| <b>KUCHEROVA A. V.</b> A Structural-Functional Model of Physical Training Control of Ski-Racers .....   | 38 |
| <b>TKACHEVA E. A.</b> The Effectiveness of the Methodology of Block-Modular Design in Physical Training of Academic Rowers at the Stage of In-Depth Specialization .....                                | 45 |
| <b>OVCHINNIKOVA M. B., SOTSENKO T. M., KRIVITSKAYA G. I.</b> The Relationship of Professional Burnout and Values of Teachers Working in Classes of Integrated Education .....                           | 51 |
| <b>ZAIDOVA G. R., ANDREEVA I. N.</b> Emotional Violence as a Form of Psychological Violence in Parent-Child Relationships .....   | 58 |
| <b>SHATIUK T. G., SLESAREVA A. S.</b> Assessment of the Psychoemotional State of Medical Staff During the COVID-19 Pandemic .....   | 65 |
| <b>VYRVICH A. CH.</b> Study of Socio-Psychological Factors of Procrastination in Teachers .....   | 73 |
| <b>PERSONALIA</b>   |    |
| <b>PROKOFIEVA O. O.</b> I. A. Komarova – a Charismatic Teacher and a Professional in Her Field .....  | 80 |

# ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, МЕТОДИКА

УДК 370.13

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К. Д. УШИНСКОГО И СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА

**Т. А. Старовойтова**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В юбилейной статье, приуроченной к 200-летию со дня рождения великого русского педагога К. Д. Ушинского, даётся характеристика его педагогического наследия. Показана актуальность его взглядов на важные теоретические и практические проблемы воспитания и образования в настоящее время.*

**Ключевые слова:** педагогическое наследие, педагогика, воспитание, обучение, образование.

### Введение

Педагогическое наследие выдающегося представителя педагогической мысли второй половины XIX века К. Д. Ушинского многолико и, как показывает время, на многие сегодняшние вопросы воспитания и обучения учащихся можно найти ответы именно у него. Великий педагог предвидел развитие педагогической науки и педагогического опыта, убедительно выстроил логичную систему взглядов на педагогику. Основными чертами педагогического наследия К. Д. Ушинского являются: гуманистическая направленность, системность и перспективность.

### Основная часть

Диапазон творчества К. Д. Ушинского необыкновенно широк и разнообразен. В своих работах он излагает важные теоретические проблемы воспитания и образования, даёт ценные практические рекомендации по организации систематического (методического) и первоначального обучения. Одним из первых К. Д. Ушинский дал ответ на ряд вопросов зарождающейся дошкольной педагогики, а именно: её взаимосвязи и отличия от дошкольного обучения.

Систематическое обучение начинается с начального, в котором тоже выделяются два этапа – старшие и младшие классы. Первые два года начального обучения он называл первоначальным. Изданная К. Д. Ушинским в 1864 году книга «Родное слово» (годы первый и второй) предназначалась для работы с детьми именно на этом этапе обучения, которое могло осуществляться как в начальных классах школы, так и в условиях домашнего обучения.

Важными критериями готовности 6-летнего ребёнка к методическому школьному обучению он считал уровень развития речи, внимания, подготовленность руки к письму, интерес к занятиям, физическое здоровье ребенка. Например, о развитии речи К. Д. Ушинский советовал судить по умению выражать свои мысли, пользуясь достаточным запасом слов, «выражаться не отрывистыми словами, а полными предложениями», говорить связно и понятно. В советах К. Д. Ушинского

содержатся значимые идеи, а именно: школьному обучению должно обязательно предшествовать дошкольное, направленное на развитие, прежде всего, психики ребёнка и сообщение ему определенного круга знаний об окружающем, так как без них «ум – мыльный пузырь».

К. Д. Ушинский выстроил логичную систему взглядов на педагогику. Под педагогикой он понимает, прежде всего, целенаправленный процесс формирования человека в человеке. Ушинский считал, что воспитание имеет свои законы, знание которых необходимо педагогу для эффективного осуществления своей деятельности. Заслуга педагога в том, что он впервые разработал и обосновал такой методологический подход в педагогике, как антропологический. В его понимании – это системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях» [1, с. 11]. Это положение К. Д. Ушинского остается актуальным для современной педагогики.

С 1867 г. он начал создавать важнейший научный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Первый и второй томы вышли в 1868 г., третий том остался незавершенным. В этих работах Ушинский дал обоснование предмета педагогики, ее основных закономерностей и принципов, рассмотрел педагогику в связи с другими науками, изучавшими человека (философией, историей, психологией). По мнению Ушинского, педагогическая деятельность требует многосторонних знаний. Воспитатель должен знать природу своего воспитанника. Отсюда для него вытекает необходимость знания антропологии, которая открывает неисчерпаемые возможности воспитательных воздействий в природе самого человека (идея самовоспитания и саморазвития) [2, с. 18]. Вопросы воспитания Ушинский постоянно выдвигает на первое место, так как дело воспитания, по его мнению, является важнейшим вопросом человеческого духа, вопросом жизни, ведь «человек становится человеком путем воспитания», которое требует определенного направления и определенной цели. Цель воспитания он видел в воспитании совершенного человека, подготовке его к жизни. Это емкое определение включает гуманность, образованность, патриотизм, трудолюбие. По сути, речь идет о всестороннем гармоничном развитии человека.

Принцип народности является важной составляющей педагогической системы Ушинского. Идеи о народности воспитания он раскрывал в своих статьях «О народности в общественном воспитании» (1857), «Три элемента школы» (1858). Народность в его понимании – это идея служения своему народу. Ратуя за принцип народности в воспитании, он выступал против слепого копирования зарубежного опыта, отмечая недопустимость заимствования воспитательных идеалов Запада. Своеобразие каждого народа обусловлено историческими, географическими и природными условиями. Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у других народов. Народное воспитание складывается столетиями, сохраняет свою прелесть и самобытность. Все лучшее, что есть в народе, проявляется в воспитании, которое помогает развивать национальное самосознание народа. Всем известна крылатая фраза Ушинского: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным». Эта мысль, высказанная педагогом, приобретает особое звучание в наши дни. Идея народности проходит основным лейтмотивом через все творчество педагога. Она из-



ложена и обоснована во многих его произведениях («Труд в его психическом и воспитательном значении», «Родное слово»). В статье «Родное слово» Ушинский обосновал воспитательное значение языка в процессе развития личности. Язык для великого педагога – могучее средство передачи человеческого опыта из поколения в поколение. Родной язык развивает и укрепляет в человеке патриотическое чувство, оно является самым возвышенным и сильным. Нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу каждого. Главной задачей воспитателя он считал формирование у детей высокого чувства любви к своему народу, преданности ему. Только народ является носителем самого благородного и высокого человеческого качества – гуманизма. Действительно, как содержательно и точно выражена мысль педагога! Как злободневна она для сегодняшнего времени.

К. Д. Ушинский обратил внимание на значимость краеведческой деятельности в духовно-нравственном воспитании личности. Он призывал использовать краеведческий материал в процессе обучения, указывая на необходимость непосредственного общения школьников с окружающей природой: «Час, проведённый на природе с учащимися, может оказаться более полезным и значимым, чем многие дни школьных занятий» [3, с. 351].

В статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» Ушинский анализирует воспитательное значение труда и делает очень важный вывод: только личный «дельный труд» является естественным способом воспитания личности, а заодно и условием человеческого счастья и наслаждения. Ушинский формулирует свое педагогическое кредо: «Наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться» [4, с. 142].

Необходимо отметить, что в педагогике прошлого наиболее стройную классификацию уроков, которая и сегодня сохранила свое научное значение, дал К. Д. Ушинский. Он определил такие типы уроков:

- комбинированные уроки, которые имеют своей целью повторение пройденного, объяснение, закрепление нового материала;
- уроки устных упражнений;
- уроки письменных упражнений;
- уроки проверки и оценки знаний.

К. Д. Ушинский дал глубокое научное обоснование многих вопросов организации урока. Уделил большое внимание развитию мышления, памяти детей, рекомендовал включать в них вступительную беседу учителя, первоначальное и повторное чтение нового, нахождение главного, сопоставление фактов. Формирование правил и выводов [5].

Сегодня одной из актуальных задач образования является приобщение учащихся к учебно-исследовательской деятельности, развитие у них инициативности, способности творчески мыслить. Идеи развивающего обучения раскрыты и в трудах К. Д. Ушинского, который справедливо отмечал, что «учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдёт» [6, с. 429]. Он обращал внимание на то, чтобы «дети... собственным опытом и мышлением открывали правила» [7].

Как известно, воспитание – это сложный, длительный и противоречивый процесс, результаты которого видны не сразу. По этому поводу Ушинский считал, что воспитание представляет собой искусство, «самое высокое и необходимое из всех искусств». Но искусство требует знаний, оно опирается на множество обширных и

сложных наук, поэтому педагогика – это наука, в которой так же, как в искусстве, важны способности и наклонности. Искусство и наука соединены в педагогике так же, как соединены в ней теория и практика.

### Заключение

Роль педагогического наследия К. Д. Ушинского в современной теории и практике образования огромна. Оценивая значение педагогического наследия К. Д. Ушинского, можно с уверенностью сказать, что в его трудах заложен основной фундамент современного научного педагогического знания, изложены основы общей теории развития личности. По глубокому убеждению педагога, необходимо согласованное изучение человека многими науками. Сочетание различных наук в рамках педагогической антропологии является своеобразным выражением идеи целостности человека.

К. Д. Ушинский много внимания уделял проблемам образования и обучения, к решению которых подошел с учетом данных смежных наук – психологии и физиологии. Он всесторонне исследовал проблемы содержания образования, место и роль родного языка в обучении, воспитании и развитии личности, влияние личности учителя на детей, принципы обучения. Многие педагогические проблемы, которые рассмотрел К. Д. Ушинский во второй половине XIX века, и сегодня имеют большое жизненное и общекультурное значение как для личности, так и для всего социума.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Старовойтова, Т. А.* Концепции и стратегии развития педагогической науки и образования / Т. А. Старовойтова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова. – 60 с.
2. *Пуйман, С. А.* Педагогика: основное положение курса : справочное пособие / С. А. Пуйман. – Мн. : ТетраСистемс, 1999. – 128 с.
3. *Ушинский, К. Д.* Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1998. – Т. 2. – 492 с.
4. *Ушинский, К. Д.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.
5. История образования педагогической мысли : хрестоматия / авт.- сост. Е. А. Башаркина. – Могилёв : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 416 с.
6. *Ушинский, К. Д.* Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М. : АПН РСФСР, 1950–1952. – Т. 10. – 668 с.
7. *Ушинский, К. Д.* Материалы к 3 т. «Педагогической антропологии» // Собр. соч. : в 10 т. – М. ; Л. : Академия пед. наук РСФСР, 1950. – Т. 10. – 665 с.

Поступила в редакцию 10.12.2023 г.

Контакты: starovoitova\_ta@msu.by (Старовойтова Татьяна Алексеевна).

### **Starovoitova T. A. PEDAGOGICAL HERITAGE OF K. D. USHINSKY AND MODERN PEDAGOGY**

*The article dedicated to the 200<sup>th</sup> anniversary of the birth of the great Russian teacher K.D. Ushinsky describes his pedagogical heritage. It reveals the importance of his views on theoretical and practical issues of upbringing and education at the present time.*

**Keywords:** pedagogical heritage, pedagogy, upbringing, training, education.

УДК 37.01(091)(476)«17/19»

## ПОЛИЭТНИЧНОСТЬ И ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ БЕЛАРУСИ В КОНЦЕ XVIII – НАЧАЛЕ XX ВЕКА<sup>1</sup>

**Т. В. Палиева**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики  
Мозырский государственный педагогический университет  
имени И. П. Шамякина

*На основе анализа особенностей расселения различных этнических групп на территории Беларуси в конце XVIII – начале XX века, их социальной и религиозной структуры, статистических данных установлено влияние полиэтнической и поликонфессиональной ситуации на формирование этнокультурной выразительности края (наличие культурного плюрализма; создание условий для проявления множественной идентичности; необходимость осмысления биполярного соотношения «Я – Другой» и признания «Другого»; обострение задачи сохранения собственной национальной идентичности, самобытности и уникальности), что нашло отражение в организации образовательной системы в данный период.*

**Ключевые слова:** поликультурность и поликонфессиональность, этнокультурная выразительность Беларуси, образовательная система на территории Беларуси в конце XVIII – начале XX века.

### Введение

В условиях трансформации социальных систем, современных глобализационных и геополитических вызовов особую актуальность приобретает проблема формирования национального самосознания и патриотизма у подрастающего поколения. Решение этой задачи возможно только через образовательную систему, которая требует соответствующе подготовленных педагогических кадров. Поэтому научный проект «Формирование этнокультурной выразительности Беларуси в общественно-политической мысли и образовательной практике конца XVIII – начала XX века», реализуемый при финансовой поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований, направлен не только на выявление и осмысление особенностей становления и развития заявленного предмета исследования, но и на определение путей интегрирования данного исторического опыта в современную систему подготовки педагогических кадров. Осмысление исторического пути становления этнокультурной выразительности Беларуси, ее отражения в общественно-политической мысли и образовательной практике в изучаемый период является одним из действенных инструментов сохранения исторической и культурной памяти, укрепления национальной идентичности, воспитания чувства гражданской ответственности, повышения уровня историко-педагогических знаний у будущих педагогов.

В данной статье изложены результаты одного из этапов исследования, целью которого является установление влияния полиэтнической и поликонфессиональной ситуации, сложившейся в конце XVIII – начале XX века на территории Бе-

<sup>1</sup> Работа подготовлена при финансовой поддержке БРФФИ, грант № Г23ИП-026.

ларуси, на формирование этнокультурной выразительности края и организацию образовательной системы.

### Основная часть

Ключевое понятие нашего исследования – **этнокультурная выразительность** – рассматривается нами в логике исторического процесса становления и развития данного социально-культурного явления на уровне социальной общности. На наш взгляд, представленный термин имеет сложную природу и должен учитывать специфические исторические условия, социальную, культурную, конфессиональную и языковую ситуацию в каждой конкретной стране. Поэтому под термином **формирование этнокультурной выразительности Беларуси** мы понимаем исторический и социально-культурный процесс осознания белорусской культуры как целостной и уникальной, обеспечивающей становление социальной солидарности народа посредством национальной идентичности и репрезентации себя по отношению к другим культурам. Данный процесс на территории Беларуси активно осуществлялся в конце XVIII – начале XX века.

В качестве **условий**, оказавших значительное влияние на процессы формирования этнокультурной выразительности Беларуси, нами были выделены: *социально-экономические и политические*, а также *полиэтничность и поликонфессиональность*.

Период конца XVIII – начала XX века, когда белорусские земли находились в составе Российской империи, характеризуется глубокими социальными и культурными преобразованиями. Урбанизация, отмена крепостного права, земские и судебные реформы, развитие производства и буржуазных отношений и многие другие социальные и политические события существенным образом отражались на этнокультурных процессах. Именно в этот период происходит формирование современной белорусской нации. Медленно и непросто шел поиск национальной самоидентичности, который привел к подъему национального самосознания, развитию национальной культуры и в конечном счете к осознанию самостоятельности, целостности и единства белорусской общности.

Наличие полиэтничной и поликонфессиональной ситуации на территории Беларуси в конце XVIII – начале XX века, в свою очередь, было обусловлено воздействием целого ряда **факторов**: *природно-географических, исторических, государственно-политических, социально-экономических, конфессиональных, демографических*.

В различные исторические периоды на белорусских землях фиксируется компактное проживание представителей разных этнических групп (русских, евреев, поляков, литовцев, латышей, татар, цыган и др.). В данной статье мы более подробно остановимся на анализе трех из них – поляках, евреях и татарах.

**Поляки.** После вхождения Великого Княжества Литовского (далее – ВКЛ) в состав Речи Посполитой на белорусских землях наблюдается усиление польского этнокультурного влияния. Часть населения, преимущественно дворянского сословия (шляхта), сменила свое этническое самоопределение, приписывая себе польское происхождение, перешла в католическую веру и говорила на польском языке. Таким образом, до начала XX века доминирующий в науке принцип языковой идентификации национальной принадлежности вносил некоторую неоднозначность, лишая белорусский народ собственной элиты (белорусское дворянство

считали поляками по национальности). Однако, следует отметить, что на территории белорусско-литовского пограничья часть крестьян католического вероисповедания также причисляла себя к полякам, однако говорили они преимущественно по-белорусски.

На протяжении всего XIX века «польский вопрос» находил свое отражение в существовании «польской национальной идеи», одной из задач которой было возрождение Речи Посполитой. После подавления восстаний 1830–1831 гг. и 1863–1864 гг., которые по своей идеологической сущности были «шляхецкими» и «польскими», на территории Северо-Западного края начинается период реакционных действий. Употребление польского языка было запрещено в официальной переписке, общественных местах и др. Был взят ориентир на создание великорусской и православной системы образования на территории Беларуси. Однако, как отмечают современные ученые, русификаторский курс на белорусских землях несколько отличался от этнично польских земель, вошедших в состав Российской империи после наполеоновских войн под названием Царство Польское, где не ставилась задача уничтожения польского языка и культуры. На территории Беларуси царские власти были ориентированы на минимизацию польского влияния и при этом рассчитывали на поддержку белорусского православного крестьянства [1, с. 105–106].

По данным «Первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 года», 5% от общего количества населения белорусских губерний были поляками, что в численном выражении составляло 424 тысячи человек [2]. Отметим, что при организации переписи населения определяющим критерием этнической принадлежности были сведения о родном языке.

В соответствии с данными указанной выше переписи конфессиональный состав населения белорусских губерний на рубеже XIX–XX веков выглядел следующим образом: 60,1% от общей численности населения были православными, 22,9% – католиками, 14,2% – иудеями, 2,8% исповедовали иные религии [2]. Из представленных сведений мы видим, что население белорусских губерний не отождествляло национальную принадлежность с религиозным критерием. Так, приверженцев католической веры было значительно больше, чем людей, обозначивших польский язык в качестве родного. Представители польской национальности и католическое духовенство сыграли значительную роль в общественно-политической и культурной жизни белорусского народа.

Одним из основополагающих документов, регламентирующих развитие системы образования на белорусских землях, был документ 1863 года «Временные правила для учебных заведений белорусско-литовских губерний». Совместно с документами, определяющими направленность школьной реформы 1864 г. и цензурной реформы 1865 г., данные законодательные акты усиливали положение русского языка в образовательной системе Северо-Западного края, ограничивали использование польского языка, но в то же время способствовали установлению уже буржуазной по своей сути школьной системы, увеличению количества начальных школ, преемственности различных ступеней образования, расширению издательских возможностей.

Запретительным мерам противостояла постепенно складывающаяся на территории Беларуси система тайных школ, большая часть которых были польско-католическими. Борьба с такими учебными заведениями была усилена с 1892 года, когда были утверждены «Временные правила о наказаниях за тайное обучение в

губерниях: Виленской, Ковенской, Гродненской, Минской, Витебской, Могилевской, Подольской и Волынской» [3, с. 208–209].

**Евреи.** Начало активного расселения евреев на белорусских землях приходится на период ВКЛ. Белорусские евреи имели свою систему самоуправления, торговые и финансовые привилегии и традиционно сложившееся образование. Специфической особенностью еврейской культуры является ее теологический характер, основанный на иудаизме, активно влияющем на жизнедеятельность всей общины и обеспечивающем ее обособление.

Начиная с 1791 года, правительством Российской империи был принят ряд законодательных актов, ограничивающих места проживания еврейского населения, определяя так называемую «зону оседлости». Белорусские губернии также долгое время входили в черту оседлости. Закрытость еврейских общин, сохранение своей культуры на любом этническом пространстве, традиционность религиозной структуры способствовали высокой идентификации еврейского населения [4, с. 136]. Белорусские евреи занимались преимущественно ремеслом, торговлей и промышленным производством. Они внесли значительный вклад в социально-экономическое и культурное развитие края.

Первоначально традиционное еврейское образование, которое складывалось веками, было исключительно религиозным и замыкалось только в рамках еврейской этнокультуры. Мальчики, независимо от того, бедны они или богаты, должны были изучать основы еврейской веры. В круг учебных занятий на самой низшей ступени образования (от 3 до 9 лет) входили начальное обучение еврейскому чтению и заучиванию молитв. Далее следовало образование на второй ступени, которое преимущественно концентрировалось на изучении Талмуда и обучении еврейскому письму. В 13 лет обучение большинства еврейских мальчиков прекращалось.

Обеспеченные еврейские семьи давали своим детям домашнее образование. Более бедные евреи объединялись и нанимали своим детям одного учителя, который организовывал занятия у себя или в квартире одного из нанявших его родителей. Такие школы назывались хедерами. В хедерах дети были под надзором меламед (общественные няньки-учителя, не имеющие специального образования и работающие за крайне низкую плату практически полный рабочий день).

Дети-сироты и дети очень бедных евреев призывались и обучались за счет средств еврейских общин в так называемых талмуд-торах, которые являлись по сути воспитательными учреждениями с обязательным изучением основ еврейской веры. Высшими учебными школами были иешиботы. Сложившаяся система была очень архаична, давала некачественное и примитивное образование.

Целый ряд нормативных документов, принятых в Российской империи на протяжении XIX века, показывает, что правительством предпринимались серьезные попытки направить образование евреев по пути светского образования в противовес конфессионально-еврейскому и преодолеть «отчуждение евреев от окружавшего их христианского общества в образе жизни, обычаях, языке, одежде и полную замкнутость еврейской общины» [5, с. 3].

**Татары.** В конце XIV века началось массовое проникновение татар на территорию Беларуси. Благодаря наличию определенных привилегий и религиозной веротерпимости на территории ВКЛ были построены мечети и работали мусульманские школы. В XVI–XVII веках татары в ВКЛ утратили свой язык и пользовались

белорусским, но сумели сохранить свою религию и обычаи. В результате возник уникальный культурный феномен – белорусский язык арабским письмом. Белорусские татары создали богатое литературное наследие, написанное арабской вязью на белорусском языке – китабы (книги со сказочным нравственно-этическим и поучительным содержанием), тэжвиды (книги-учебники по чтению Корана), тэфсиры (книги-учебники с комментариями и объяснениями Корана), хамаилы (молитвенники) [1, с. 357–358]. Данные тексты имеют большое значение, в том числе для белорусоведения, потому что отображают историко-культурные особенности развития белорусского языка. В современном белорусском языке имеется более 2000 слов тюркского происхождения.

С конца XIX века практически в каждом населенном пункте, где жило значительное число татар, были созданы негосударственные мусульманские школы. Обычно у белорусских татар обучением детей занимался сам руководитель татарской общины (имам) или его помощник (муэдзин). Довольно часто обучение детей осуществляли наставники (годжии). Школы находились в специальных домах либо в частных усадьбах годжий. Основное содержание обучения было религиозно-ориентированным [6, с. 36–37].

Таким образом, в изучаемый нами период на территории Беларуси фиксируется полиэтничная ситуация. Однако национальная принадлежность в бытовом понимании часто заменялась конфессиональной или локальной идентичностью («тутэйшыя»).

Характерной особенностью **белорусского этноса** в начале XIX в., в отличие от евреев, поляков, русских, татар, исповедовавших одну религию, было их деление по вероисповеданию на православных, католиков и униатов.

Польское восстание 1830–1831 гг. определило судьбу униатской церкви. В 1839 году в Полоцке был подписан Соборный акт о присоединении униатской церкви к православию, что привело к закрытию католических монастырей и учебных заведений при них; 1,6 млн униатов были присоединены к православным.

После восстания 1863–1864 гг. в Северо-Западном крае усиливается политика контроля за католическим духовенством, сокращается количество костелов, увеличивается число православных храмов и учреждений образования. Результатом этой политики стало преобладание лиц православной конфессии. Согласно переписи 1897 года среди белорусов абсолютное большинство (81,2%) исповедовало православие [7, с. 9]. Таким образом, ключевым критерием национально-культурной идентичности белорусов во второй половине XIX века являлась принадлежность к православию.

В Российской империи в конце XIX – начале XX века широкое развитие получила система церковно-приходских школ, принадлежащих Святейшему Синоду. Данные типы учебных заведений на территории Беларуси не только решали задачи просвещения населения, но и стремились к распространению православия, а вместе с ним и русского языка, препятствуя «ополячиванию» и «окатоличиванию» белорусского народа. К 1906 году практически 70 % образовательных учреждений в Виленском учебном округе было сконцентрировано в руках православного духовенства [8].

Белорусский язык в государственных учреждениях образования на территории Северо-Западного края практически не использовался. Исключением можно считать факт введения попечителем Виленского учебного округа А. П. Ширин-

ским-Шихматовым в 1863 году в качестве дополнительного обучения белорусский язык [9]. Однако после восстания 1863–1864 годов данная инициатива была отменена. Белорусскоязычных тайных школ на территории Северо-Западного края было немного в связи с отсутствием средств у белорусских крестьян [3, с. 208].

Определенные изменения в реализации национального вопроса в системе образования наблюдались после принятия Комитетом Министров в 1905 году Положения «Об употреблении русского и местных языков в делопроизводстве частных обществ в губерниях Западного края». В соответствии с данным Положением всем местным языкам предоставлялась полная свобода использования во всех сферах общественной жизни. Однако, как отмечалось в архивных документах, русский язык необходимо «сохранить в качестве единого для всех разнообразных народностей, населяющих край, как звено объединяющее и связующее край с общеимперской жизнью» [10].

### Заключение

Обобщая все вышесказанное, отметим, что существовавшая на территории Беларуси этническая и религиозная мозаика привела к распространению культурного дискурса и необходимости налаживания межкультурного диалога, что значительно влияло на социальные, общественно-политические реалии и организацию системы образования. Процесс самоидентификации белорусского этноса в период с конца XVIII до начала XX века происходил через исторически сложившиеся на территории Беларуси культуры этнических и социальных общностей, объединенных в целостную государственную систему (Российская империя), что создавало условия для проявления множественной идентичности (этнической, религиозной, территориальной, языковой, общенациональной и др.).

Мы наблюдаем, что в этот период истории формы и способы становления и функционирования коллективных идентификационных механизмов сопряжены с процессами поликультурности и поликонфессиональности, что, с одной стороны, усложняло проблему самоидентификации и национально-государственного устройства, а с другой, служило основой биполярного соотношения «Я – Другой» и необходимости признания «Другого».

Индивидуальная интериоризация норм, правил, культурных образцов и ценностей осуществлялась через общественные и микросоциальные отношения с представителями различных этносов. Взаимодействуя и взаимопроникая, обогащая друг друга, разнообразные субкультуры постепенно формировали этнокультурную выразительность края. В условиях культурного плюрализма обострялась задача сохранения собственной национальной идентичности, самобытности и уникальности, формировались представления о своем этносе и его месте среди других народов.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гісторыя беларускай дзяржаўнасці : вучэб. дапам. для студэнтаў устаноў выш. адукацыі / [І. А. Марзалюк і інш.] ; пад агул. рэд. І. А. Марзалюка. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2022. – 447 с.
2. *Сенько, А. И.* Возрастной и национально-конфессиональный состав населения Беларуси на рубеже XIX–XX в. / А. И. Сенько // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2021. – № 1 (124). – С. 69–73.
3. *Снапковская, С. В.* Конфессионализация культурно-образовательных процессов на территории Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв. / С. В. Снапковская // Электрон-



ная бібліятэка БГУ [Электронны рэсурс]. – 2014. – Режим доступу: <http://www.elib.bsu.by/handle/123456789/7453/> – Дата доступу: 20.12.2023.

4. **Латышава, В. А.** Переписи населения 1897 и 1926 гг.: признаки национального самоопределения белорусов / В. А. Латышава // Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны : навук. зб. / рэдкал. : У. Н. Сідарцоў (адк. рэд.), С. М. Ходзін (нам. адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 2009. – Вып. 5. – С. 134–142.

5. **Белецкий, А. В.** Вопрос об образовании русских евреев в царствование императора Николая I / А. В. Белецкий. – СПб. : Журн. «Рус. шк.», 1894. – 160 с.

6. **Забайская, І. І.** Пачатковая адукацыя ў Беларусі ў кантэксце культуры этнічных супольнасцей (другая палова XIX – 30-я гг. XX ст.): вучэбна-метадычны дапаможнік / І. І. Забайская. – Мінск : БДПУ, 2005. – 68 с.

7. Гісторыя Беларусі : у 2 ч. Ч. 2. XIX–XX стст. : курс лекцый / П. І. Брыгадзін [і інш.]. – Мн. : РІВШ БДУ, 2002. – 656 с.

8. Воспітанне б'елоруссоў // В'естникъ Виленскаго Св.-Духовскаго братства [Электронны рэсурс]. – 1908. – № 1. – С. 4–5. – Режим доступу: <https://pravoslavnoe-duhovenstvo.ru/media/priestdb/materialattachment/attachment/27/bf/27bf20c5-b457-4b6d-8e69-1c44da89e084.pdf>. – Дата доступу: 25.01.2020.

9. **Карнилов, И.** Русское дело в Северо-Западном крае: материалы для истории Виленского учебного округа преимущественно в муравьевскую эпоху / И. Карнилов. – СПб. : Типография А. П. Лопухина, 1901. – XXVIII, 420 с.

10. Об употреблении русского и местных языков в делопроизводстве частных обществ в губерниях Западного края [Дело] : 24 нояб. 1905 г. – 27 марта 1906 г. Л. 3–14 // Президентская библиотека им. Б. Н. Ельцина [Электронны рэсурс]. – Режим доступу: <https://www.prlib.ru/item/354114>. – Дата доступу: 25.01.2020.

Поступила в редакцию 25.12.2023 г.

Контакты: 0605tanya1980@rambler.ru (Палиева Татьяна Владиславовна).

#### ***Paliyeva T. V. POLYETHNICITY AND POLYCONFESSIONALITY AS CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ETHNOCULTURAL EXPRESSIVENESS OF BELARUS IN THE LATE XVIII – EARLY XX CENTURY***

*Based on the analysis of the characteristics of the settlement of various ethnic groups on the territory of Belarus at the end of the XVIII century – the beginning of the XX century, their social and religious structure, and statistical data, the influence of the polyethnic and polyconfessional situation on the formation of the ethnocultural expressiveness of the region is established (the presence of cultural pluralism; the creation of conditions for the manifestation of multiple identities; the need to comprehend the bipolar “I – Other” relationship and recognize the “Other”; the aggravation of the task of preserving one’s own national identity, originality and uniqueness), which was reflected in the organization of the educational system in this period.*

**Keywords:** polyculturalism and polyconfessionalism, ethnocultural expressiveness of Belarus, educational system on the territory of Belarus in the late XVIII – early XX century.

УДК 37.013.2(476)

## СТАТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ГЕНЕЗИСА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В БЕЛАРУСИ X – НАЧАЛА XXI в.

**Г. В. Болбас**

кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики  
Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка

*В статье актуализируется феномен природосообразного воспитания, востребованность его идей в контексте современных цивилизационных вызовов и направленности на коэволюционное развитие природы и общества. Определяются детерминанты генезиса теоретических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси, начиная с ее зарождения на белорусских землях и завершая настоящим временем. Акцентируется внимание на этнопсихологических, природно-географических и геополитических факторах, которые отличаются относительной устойчивостью и неизменностью, а также коррелируют с внутренней сущностью исследуемого педагогического феномена.*

**Ключевые слова:** природосообразное воспитание, педагогическая мысль Беларуси, система статических факторов генезиса, этнопсихологические факторы, природно-географические факторы, геополитические факторы.

### Введение

Стремление человечества к устойчивому развитию во многом обусловлено происходящими цивилизационными изменениями, которые сопровождаются социально-политическим, экономическим, экологическим кризисами. Вызванные ими нестабильность, непредсказуемость и стрессогенность среды создают крайне неблагоприятные условия для жизнедеятельности человека и вынуждают изменять направленность развития мирового сообщества от антропоцентрической к коэволюционной парадигме, актуализирующей необходимость формирования устойчивых гармоничных отношений человека и окружающего мира.

В контексте данных задач особую остроту приобретают вопросы природосообразного воспитания, основанного на идеях безусловного приоритета общих законов развития природы, глубоком научном знании о природе человека, а также понимании необходимости гармонизировать отношения личности со средой ее жизнедеятельности. Их реализация способствует активизации человеческого фактора, культивированию природоохранного, ресурсосберегающего мышления и поведения подрастающего поколения, формированию у них мировоззрения целостного восприятия мира. В условиях цивилизационных вызовов именно такие идеи представляют реальное устойчивое основание для развития современной педагогической теории и практики.

Феномен природосообразного воспитания, как правило, связывают с педагогическим наследием Западной Европы эпохи Просвещения, однако глубокое изучение генезиса данного явления свидетельствует о том, что его осмысление находит отражение в истории педагогической мысли различных стран и исторических периодов. Более того, именно широкий временной и географический охват контекста развития феномена раскрывает его сущность во всей сложности и многомерности.

© Болбас Г. В., 2024

В историко-педагогическом наследии Беларуси также ярко и выразительно проявляются идеи природосообразного воспитания. Однако они остаются недостаточно изученными, несмотря на то, что усиливается историческое просвещение и актуализируется необходимость «интеграции в мировое образовательное пространство при сохранении и развитии традиций национальной системы образования» [1], а также «подготовки педагогических работников на основе национально-культурных традиций» [2].

Важным в исследовании исторического развития идей природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. является установление факторов, которые определяли ценностно-целевое и содержательно-процессуальное наполнение исследуемого педагогического явления, а также направленность, тенденции и особенности его развития. Ученый П. А. Соколов справедливо считает, что, «излагая историческое развитие и смену педагогических систем, история педагогики должна не только передать идейное содержание этих систем, но и выяснить, по возможности, те (общественные и личные) условия и влияния, под которыми оно слагалось, а также и те философские корни, общие миро- и жизнепонимания, – эпохи и педагогических мыслителей, – с которыми оно связано» [3, с. 1].

### Основная часть

Факторы формирования теоретических основ природосообразного воспитания представляют собой целостную систему детерминант, охватывающих как различные сферы жизни белорусского народа и этноса, так и особенности его психического склада и естественных условий бытия. Особую группу, на наш взгляд, представляют этнопсихологические, природно-географические и геополитические факторы, которые не всегда явно просматриваются, однако, что самое важное, коррелируют с внутренними причинами генезиса идей природосообразного воспитания и обусловлены связью с природой этноса и средой его жизнедеятельности, что указывает на их исходный вектор от внутренней сущности исследуемого феномена. Данные факторы, в отличие от общественно-исторических и социально-культурных, характеризующихся динамичностью, отличаются относительной неизменяемостью, что позволяет отнести их в группу статических факторов процесса генезиса.

*Этнопсихологические факторы* включают в себя свойства национального менталитета и национального характера белорусов, которые отражают внутреннюю потребность народа в контакте с природным миром и его предрасположенность к гармоничным отношениям с окружающей средой. Национальный менталитет, согласно белорусским ученым, представляет собой «специфический способ мышления, мировосприятия или «мирочувствования», «осознаваемые и неосознаваемые представления, установки и стереотипы социального поведения» народа [4], проявление его «глубинного уровня индивидуального и коллективного сознания, умонастроения, мироощущения, интеллектуально-психологических установок и представлений» [5, с. 14]. Такие свойства формируются на протяжении всего периода существования народа, обуславливают его уникальность и влияют на образ жизни и деятельность.

Воспитание в согласии с природой обусловлено у белорусов особым к ней отношением, вызванным во многом устойчивостью языческих традиций, пантеистических и анимистических представлений, для которых свойственно обожествление

и одушевление объектов и явлений растительного и животного мира. Этнограф Дж. Фрезер в одной из своих работ подтверждает это историческим фактом: «Когда миссионер Иероним Пражский (ок. 1380–1416) стал убеждать язычников-литовцев вырубить свои священные рощи, толпа женщин убеждала короля Литвы его остановить: разрушая леса, уверяли женщины, он разрушает дом Божий, который ниспослал народу дождь и свет солнца» [6, с. 118–119]. Некоторые современные исследователи считают, что белорусская духовная традиция включает в себе экофильный потенциал, который может быть актуализирован в контексте современных поисков коэволюции природы и социума [7, с. 210].

Доминирование на протяжении долгого времени крестьянского образа жизни во многом определило поведенческий код белоруса, который заключается в том, чтобы «...жить не вопреки другим и даже не рядом с другими, а совместно с другими; чувство синхронности, необходимости согласования действий не только в производственно-хозяйственной жизни, но и в бытовой и сугубо личной жизни» [8, с. 121]. При этом коллективистические ценностные ориентации этноса, сформированные преимущественно в эпоху язычества и христианскую эпоху, гармонично сочетаются с индивидуалистическими, которые стали активно развиваться в период Ренессанса. Такой синтез проявился в белорусской культуре в стремлении к самосовершенствованию и собственному счастью, однако в рамках общего блага. В воспитании это отразилось в необходимости формирования у человека как социально значимых качеств, так и развития индивидуальных уникальных свойств его природы, позволяющих быть в контакте с самим собой и окружающей действительностью.

Баланс со средой у белорусского народа также обеспечивается единством рационального и иррационального начал в осмыслении себя и окружающего мира: «Традиционная культура белорусов не противопоставляет человека обществу (громаде), общество не противопоставляется природе – окружающему ландшафту, растительному и животному миру. Каждый человек обладает теми же качествами, которыми обладают его родичи (как у людей, так и у меня), а предметы природы одушевлены и обладают теми же свойствами, что и люди» [4, с. 79]. Такая слитность и гармония выражаются на эмоциональном уровне и находят выход в чувстве родного и близкого по отношению к природе и людям.

Национальный менталитет проявляется в конкретных свойствах национального характера, который представляет собой «совокупность устойчивых психологических черт, определяющих привычную манеру поведения и типичный образ действий представителей той или иной нации» [9, с. 102]. Их связь отражается в определении национального характера как «способа выявления (“объективации”) менталитета, его адаптации к конкретным социальным условиям через ценности и содержание культуры» [10, с. 20]. Его основным отличием от менталитета является то, что второй «определяет культурное содержание национальной психики, а характер – форму его проявления в реальном поведении этнофоров» [11, с. 7]. Национальный характер белорусов связывают, как правило, с такими чертами, как «спокойствие, любовь к труду, доброжелательность, толерантность, неприятие зла, жестокости и т. д.» [12, с. 115].

Толерантность как наиболее часто отмечаемая особенность белорусов обеспечивает гармоничные отношения с социальным окружением и заключается в уважительном отношении к другому человеку во всей сложности и многообразии его

индивидуальной природы. Такой характер взаимодействия с людьми объясняется как устойчивостью крестьянского образа жизни, так и формированием народности в условиях многонационального и многоконфессионального населения, что способствовало развитию терпимого отношения к другим. Кроме того, толерантность всегда выступала для белорусов, с одной стороны, условием, с другой – эффективным средством адаптации народа к постоянным изменениям социокультурной среды, к непростым политическим и историческим событиям, которыми насыщена история белорусского этноса. Высокие адаптационные возможности, в свою очередь, позволяли регулировать взаимодействие со средой.

Некоторые исследователи отмечают интровертированность характера белорусов и, как следствие, сфокусированность на себе и своем внутреннем мире, склонность к размышлениям и одиночеству [13], что, по сути, свидетельствует об их способности рефлексировать, быть в контакте со своей собственной природой, потребности проникать в глубины своего внутреннего мира. Баланс со средой во многом сохраняется благодаря умеренной автохтонности народа и его предрасположенности к традиционализму, которые, в свою очередь, стали результатом «многовековой жизненной направленности на эволюционное бытообживание меняющегося мира посредством постепенного преобразования и дополнения наследуемых традиций (ломка последних недопустима!)» [14, с. 32].

В меньшей степени определяют тесную связь белорусского народа с окружающей природой *природно-географические факторы*. Еще Л. Н. Гумилев указывал на зависимость черт национального характера от природно-климатических условий местности [15]. Э. С. Дубянецкий раскрыл и обосновал такого рода связь у белорусов: «Белорусская природа лишена резких переходов от одного рельефа к другому... что в конце концов предопределило формирование человека с таким же “округлым”, уравновешенным характером. Поэтому в отличие от многих горских народов белорусы менее энергичные, более спокойные и рассудительные» [13, с. 31].

Особенности географической среды и природно-климатических условий обуславливают менталитет этноса, род занятий и в целом культуру народа. Убедительным аргументом такой связи выступает выявленная Л. Н. Гумилевым закономерность о том, что «взаимодействие человечества с природой в сфере географической среды осуществляется именно через этнические коллективы [15, с. 78]. Сельскохозяйственная деятельность стала ведущей для белорусов, способствовала формированию чувства любви и трепетного отношения к родной земле, усиливала и без того тесную ментальную и эмоциональную связь с природой, подчинив все сферы жизни человека природным закономерностям. Жизнь среди лесов, болот и озер, которые занимали в предшествующие столетия большую площадь белорусских земель, предопределила необходимость приспособления к такой среде, подчинения жизни человека законам природного мира. Богатство окружающей среды, ведение хозяйства требовали знаний об особенностях растительного и животного мира, что нацеливало на их внимательное изучение, выявление посредством наблюдения закономерностей природы.

*Геополитические факторы* генезиса теоретических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. включают в себя особое геополитическое пространство формирования этноса. Пересечение западной и восточной цивилизаций и, соответственно, влияние различных традиций, культур и

вероисповеданий во многом обусловили содержательно-смысловое наполнение и направленность рассматриваемого педагогического феномена. Технократизм, рационализм и индивидуализм западной культуры определили приоритетное место человека в мире природы, важность раскрытия и выражения его индивидуального начала, а также развития интеллектуальной сферы личности. Восточная культура, основанная на традициях коллективизма, обусловила необходимость развития, прежде всего, социальной природы ребенка и формирования у него нравственного сознания. Также характерные для восточного типа цивилизации интуитивность и некоторая иррациональность определили в воспитании приоритетность развития эмоционально-чувственной сферы личности. Отношения с миром на Западе носят «характер перманентной экспансии в природу с целью ее преобразования и потребления ресурсов биосфере», в то время как на Востоке человек видится элементом космического целого, совершенствование которого основано на «благоговейном трепете перед гармонией мироздания» [7, с. 4]. Синтез противоположных западной и восточной ценностных систем и ориентиров, их сопряжение и взаимообусловленность стали причиной, с одной стороны, нестабильности развития белорусской культуры в целом, с другой – проявления богатства воспитательных идей, транслирующих разное и зачастую противоположное отношение к миру и человеку.

Различные формы национальной государственности, нахождение белорусских земель в период X – начала XXI в. в составе Древней Руси, Великого Княжества Литовского, Речи Посполитой, Российской империи, СССР также определили воздействие многообразных культур и политических интересов на развитие явлений педагогической культуры, что способствовало распространению всевозможных подходов в осмыслении феномена природосообразного воспитания. Связь и взаимовлияние педагогической мысли белорусского и русского (Ф. Косой, А. Курбский, И. Федоров, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и др.), украинского (К. Острожский, К. Сакович, К. Транквилион-Ставровецкий и др.), польского (Я. Кохоновский, С. Ориховский, А. Моджевский, Н. Рей, Г. Коллонтай и др.), литовского (И. Бреткунас, М. Мажвидас и др.) народов на разных исторических этапах стимулировали процесс взаимопроникновения и взаимообогащения воспитательных традиций и непосредственно идей природосообразного воспитания. Заметим, что такая особенность наряду с положительными эффектами для развития данного педагогического явления осложняет для современного исследователя выявление непосредственно национальной специфики осмысления феномена.

### **Заключение**

Таким образом, генезис теоретических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. детерминирован системой статических факторов, которые выступают движущими силами и наиболее глубокими причинами смысловых приращений и модификаций данного педагогического феномена, обуславливают направленность его формирования и развития. Этнопсихологические факторы определяют влияние на формирование идей природосообразного воспитания свойств национального менталитета и национального характера белорусов, в которых находит проявление единство народа с окружающей средой. Географическая среда и природно-климатические условия жизнедеятельности белорусов,

выступающие в роли природно-географических факторов, воздействуют как на ментальность этноса, так и его культуру, в том числе педагогическую. Геополитические факторы указывают на зависимость генезиса теоретических основ природосообразного воспитания от особенностей геополитического пространства формирования этноса. Результатом пересечения западной и восточной цивилизаций, а также вхождения белорусских земель в состав различных государств стал синтез разнонаправленных педагогических культур и традиций, что способствовало богатству и разнообразию идей природосообразного воспитания. Выявление факторов генезиса педагогического феномена позволяет прогнозировать его дальнейшее развитие с учетом современных реалий, а также создавать условия для реализации его идей в контексте коэволюционной концепции взаимоотношений природы и цивилизации.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf>. – Дата доступа: 14 октября 2023 г.
2. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://crpo.bspu.by/informational\\_resources/publication\\_crpo/koncersija-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovanija-v-respublike-belarus-na-2021-2025-gody-2/](https://crpo.bspu.by/informational_resources/publication_crpo/koncersija-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovanija-v-respublike-belarus-na-2021-2025-gody-2/). – Дата доступа: 20 октября 2023 г.
3. **Соколов, П. А.** История педагогических систем / П. А. Соколов. – Пг. : Изд. В. С. Клестов, 1916. – 707 с.
4. **Кириенко, В. В.** Менталитет белорусов и приграничье / В. В. Кириенко // *Беларуская думка*. – 2005. – № 8. – С. 64–74.
5. **Бабосов, Е. М.** Структурная архитэктоніка беларускай модели этнокультурнага развіцця / Е. М. Бабосов // *Этнічная, моўная і культурная разнастайнасць у сучасным грамадстве* : зб. навук. прац удзельнікаў Міжнар. навук.-практ. канф.; Магілёў, 29–30 мая. – Магілёў, 2014. – С. 13–18.
6. **Фрезер, Дж.** Золотая ветвь / Дж. Фрезер. – М. : Политиздат, 1983. – 703 с.
7. Антология экологической мысли. Восточные славяне / науч. ред. А. И. Зеленков. – Минск : Харвест, 2003. – 656 с.
8. **Кириенко, В. В.** Белорусская ментальность: истоки, современность, перспективы / В. В. Кириенко. – Гомель : ГГТУ им. П. О. Сухого, 2009. – 319 с.
9. **Крысько, В. Г.** Этническая психология / В. Г. Крысько ; 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 313 с.
10. **Моисеева, Н. А.** Национальный характер как основа объективации жизненных ценностей русской национально-духовной культуры / Н. А. Моисеева // *Вопросы культурологии*. – 2011. – № 5. – С. 18–23.
11. **Анисимова, Н. Н.** Национальный характер и национальный менталитет / Н. Н. Анисимова // *Вестник Донского гос. аграрного ун-та*. – 2019. – № 1 (31.2). Часть 2. – С. 5–10.
12. **Мельников, А. П.** К вопросу об истоках национального характера / А. П. Мельников // *Вестн. БДУ. Сер. 3, Гісторыя. Эканоміка. Права*. – 2016. – № 1. – С. 113–116.
13. **Дубянецкі, Э. С.** Беларускі нацыянальны характар: спроба даследавання / Э. С. Дубянецкі // *Адукацыя і выхаванне*. – 1995. – № 5. – С. 29–39.
14. **Ширшов, И. Е.** О белорусском национальном характере / И. Е. Ширшов // *Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусств*. – 2006. – № 6. – С. 32–39.
15. **Гумилев, Л. Н.** Хазария и Терек. (Ландшафт и этнос. II) / Л. Н. Гумилев // *Вестник ЛГУ*. – 1964. – Вып. 4. – № 24. – С. 78–88.

Поступила в редакцию 3.11.2023 г.

Контакты: [bgv78@mail.ru](mailto:bgv78@mail.ru) (Болбас Галина Владимировна).

***Bolbas G. V. STATIC FACTORS OF THE GENESIS OF THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF NATURE-LIKE EDUCATION IN BELARUS IN THE X – EARLY XXI CENTURY***

*The article actualizes the phenomenon of nature-like education, the relevance of its ideas in the context of modern civilizational challenges and the focus on the co-evolutionary development of nature and society. The determinants of the genesis of the theoretical foundations of nature-like education in the pedagogical thought of Belarus are determined, starting from its origin on the Belarusian lands and ending with the present time. The attention is focused on ethnopsychological, natural-geographical and geopolitical factors, which differ in relative stability and immutability, and also correlate with the inner essence of the studied pedagogical phenomenon.*

**Keywords:** nature-like education, pedagogical thought of Belarus, system of static genesis factors, ethnopsychological factors, natural-geographical factors, geopolitical factors.



УДК 378:004(476)

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЕДИНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

**В. Л. Лозицкий**

кандидат педагогических наук, доцент

Полесский государственный университет

*Статья посвящена изучению вопросов формирования и развития единой информационно-образовательной среды в Республике Беларусь. Рассмотрены факторы, детерминирующие этапность процесса становления специфической среды взаимодействия субъектов образовательных отношений в условиях качественных изменений информационно-коммуникационного пространства и технологизации образования. В рамках научной рефлексии актуализируется проблематика использования средового технико-технологического и дидактического потенциала в аспекте обеспечения преемственности уровней общего среднего и высшего образования.*

**Ключевые слова:** информационное общество, образовательное пространство, информатизация образования, цифровизация образования, информационно-образовательная среда, образовательная деятельность, преемственность общего среднего и высшего образования.

### Введение

Решительные социокультурные изменения, происходящие в современном всё более технологизируемом обществе, не могут не затрагивать сферу образования, развитие которой во многом определяет качественную направленность социума нарождающейся эпохи цифровизации. Мощная интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в бытие человека и общества детерминирует системные изменения в образовании и актуализирует внимание к проблемам, связанным с адаптацией субъектов образовательных отношений и педагогического взаимодействия к динамичным переменам в информационно-коммуникационном пространстве. Одним из примеров инновационных изменений является создание в Республике Беларусь единой республиканской информационно-образовательной среды (РИОС). Завершение первой четверти текущего столетия и реализация положений Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 гг. [1] делают актуальным анализ теоретико-методологических подходов в понимании специфической среды взаимодействия субъектов образовательных отношений, её феноменологических характеристик, факторов становления и развития.

В качестве основного метода исследования нами использован контент-анализ источниковой базы, представленной массивом актов информационного права по нормативно-правовому обеспечению процесса формирования и функционирования РИОС [1–9], а также существующие научные публикации по заявленной проблематике [10–25]. Применение современных методологических подходов (системно-средового, деятельностного, компетентностного, личностно-ориентиро-

ванного и др.) позволяет обеспечивать в рамках научной рефлексии необходимый теоретико-методологический уровень анализа.

### Основная часть

Анализ нормативно-правовых актов – документов программного характера, принятых на государственном уровне (государственные и национальные программы, стратегии и концепции) [1–9], позволяет выделить качественные изменения содержания процессов информатизации и цифровизации образовательной сферы, а также формирование детерминантов, определяющих процессуальное развитие от этапа создания информационной среды системы образования Республики Беларусь [2; 3; 8] до завершения формирования единой РИОС и её образовательного сегмента в условиях осуществления мероприятий Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 гг. [1]. В постановлении правительства «О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года» от 30 ноября 2021 г. [7] при чётком определении основной целевой направленности предлагаемых мероприятий – обеспечении совершенствования процессов в системе образования в Республике Беларусь на основе развивающихся цифровых технологий в целях формирования информационного общества и конкурентоспособного человеческого потенциала – обозначены сроки финализации формирования РИОС к 2025 году. В рамках совершенствования нормативно-правового обеспечения цифровизации определение термина «Республиканская информационно-образовательная среда» закреплено в новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании в формулировке «совокупность государственных автоматизированных информационных систем (ресурсов) в сфере образования, обеспечивающих взаимодействие государственных органов и организаций, учреждений образования и иных субъектов образовательных отношений и удовлетворение их информационных потребностей» [9, с. 7].

Наличие адаптируемой к потребностям функционирующей и развивающейся РИОС системы информационного права является одним из детерминантов, учёт которого чрезвычайно важен в условиях качественных изменений информационно-коммуникационного пространства и технологизации образования. Динамика и решительность изменений объективно требуют синхронизации полноценного правового обеспечения с учетом существующего отставания в практике разработки и принятия нормативно-правовых актов. Преодоление существующей рассинхронности нормотворчества по отношению к процессуальному развитию информационного общества и цифровой трансформации образовательной сферы представляет собой проблему, решение которой находится в механизмах кодификации области информационного права, развитии правотворчества и правоприменительной практики на основе глубоких научных обобщений.

Наряду с разработанностью нормативно-правовой базы, обеспечивающей процесс становления и развития РИОС в Республике Беларусь, в качестве фактора, его детерминирующего, целесообразно рассматривать теоретико-методологическую разработанность научных подходов в изучении феномена информационно-образовательной среды (ИОС) учреждения образования в исследованиях белорусских авторов (Н. В. Аксенчик, С. Н. Анкуда, Ю. И. Воротницкий, А. И. Жук, П. А. Мандрик, В. З. Сулейманов, А. Ф. Оськин, И. А. Тавгень, И. Л. Шевлякова-Борзенко [10; 11; 14; 16; 22–25]). В аспекте рассмотрения проблемы обеспечения преем-

ственности общего среднего и высшего образования в рамках научной рефлексии представляется важным диссертационное исследование организационно-педагогических условий развития информационно-образовательной среды учреждения общего среднего образования, осуществлённое В. З. Сулеймановым [23]. В качестве важнейших направлений исследований, связанных с проблематикой ИОС, целесообразно отметить аналитику феноменологических характеристик информационно-образовательной среды учреждения образования, изучение ее полифункциональности во взаимосвязи с пониманием технико-технологического и дидактического потенциала, а также алгоритмизацию процесса создания функциональной модели ИОС, ценные практики её применения в образовании.

Научный задел отмеченных нами авторов позволил развить уровень изучаемой проблематизации в исследованиях, посвящённых вопросам разработки и функционирования РИОС (практикоориентированные работы О. М. Белоцкой, А. Б. Бельского, В. А. Богуща и Е. Н. Шнейдерова, И. В. Карпенко, Д. А. Качана, В. П. Кочина, А. Н. Курбацкого и М. Г. Зекова, П. А. Лиса и В. И. Слиж [12; 13; 17–21]). Коллективом исследователей АН Республики Беларусь под руководством В. Г. Гусакова [15] в комплексном и разнонаправленном исследовании процессов становления и развития цифровой трансформации и информационного общества (IT-страны) в Республике Беларусь рассмотрены приоритетные междисциплинарные (социально-философский, социологический, экономический, образовательный и правовой) аспекты проектирования и перспективы процессуального функционирования РИОС.

Детерминирующим фактором становления и развития РИОС является создание системно-средовой инфраструктуры, содержание и качество которой во многом будет определять её технико-технологический потенциал и соответствующую функциональность. В содержании процесса модернизации современного образования это создание инфраструктуры учреждений образования, позволяющей применять инновационные ИКТ в образовательном процессе через концептуально представляемое «электронное образование» (в том числе и дистанционное), как и реализация мощных проектов в области модернизации информационно-аналитической системы управления в образовании, динамичная интеграция ИКТ в массовых сегментах образовательной системы. Создаются и обновляются электронные образовательные ресурсы, в том числе и с использованием технико-технологического и дидактического потенциала Национального образовательного портала, на базе которого с сентября 2021 г. функционирует единый информационно-образовательный ресурс (ЕИОР) Республики Беларусь – один из компонентов образовательного сегмента РИОС. В своей функциональности его элементы обеспечивают научно-методическую составляющую в организации и осуществлении образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования. Эффективное применение потенциала данного компонента образовательного сегмента РИОС в рамках предоставляемых образовательных услуг и сервисов позволяет расширить возможности доступа к ним всех субъектов образовательной деятельности.

Осуществлённые теоретико-методологические обобщения позволяют обратить внимание на вызовы и угрозы, которые несёт в себе динамичная технологизация образовательной сферы, её цифровая трансформация. Важным видится определения предела, по мере достижения которого функциональность образовательной модели или технологии становится всё менее эффективной. В условиях замещения

неэффективных моделей и технологий инновационными, основанными на применении новейших технических средств, потенциально существует угроза возникновения функционально-технологического разрыва, в рамках которого субъект деятельности в силу своей низкоуровневой функциональной и компетентностной подготовленности не адаптирован к качественным изменениям информационно-образовательной среды и информационно-коммуникационного пространства. Проявления подобного разрыва могут выражаться, прежде всего, в снижении качества результатов деятельности, в проявлениях девиантного учебного поведения. Тупиковым и неэффективным представляется экстенсивный вариант увеличения объёма вкладываемых средств в устаревающую модель и обеспечивающие её существование технологии.

В условиях складывания подобного противоречия одним из механизмов его преодоления может выступать и инструментарий образовательного сегмента РИОС. В этой связи следует учитывать, что важным фактором формирования и функционирования РИОС является эффективность деятельности системы непрерывного образования, реализующей в современных условиях механизмы обеспечения преемственности на всех её уровнях. Сущностная феноменологичность находящейся в технологизируемой сфере образования эффективной и качественной реализации совершенствуемой и развиваемой (в том числе и в системных рамках среды) подготовки квалифицированных специалистов состоит в её триединстве. Данная характеристика проявляется в объединении процессуальной и результирующей составляющих, а также и самого условия реализации в изменяющемся информационно-коммуникационном пространстве. В таком понимании решение задачи по преодолению функционально-компетентностного разрыва в адаптации субъектов образовательного взаимодействия и многообразной учебной деятельности к системно-средовым изменениям представляется в плоскости комплексного применения технико-технологического и дидактического потенциала механизмов, наработанных как педагогическими традициями классики, так и инновациями. Возрастает значимость формирования информационной культуры как одного из базисных мировоззренческих оснований ноосферного мышления в понимании взаимодействия личностного, социального и техногенного начала в условиях реализуемой парадигмы «Образование через всю жизнь».

### **Вывод**

Осуществленный нами анализ позволяет рассматривать процесс формирования и развития единой Республиканской информационно-образовательной среды как этапное и чрезвычайно важное в своей ориентированности на прогнозируемые результаты и перспективу развитие достигаемого качественного состояния с учётом детерминирующих факторов. К диалектически взаимосвязанным теоретико-методологическим и организационным детерминантам становления, развития и эффективного функционирования РИОС в Республике Беларусь мы относим следующие:

- глубокая теоретико-методологическая проработанность проблематики вопросов, определяющих практикоориентированные аспекты применения технико-технологического и дидактического потенциала среды;
- формирование и развитие информационной культуры, высокий уровень сформированности которой в социуме позволяет иметь мировоззренческий базис ноосферного мышления человека будущего и не утратить его;

- функционирование развивающейся системы непрерывного образования, эффективно реализующей свою задачу-целевую направленность развития и совершенствования личности и общества;
- создание эффективно функционирующей системно-средовой программной и технико-технологической инфраструктуры;
- разработанность адаптированной обеспечивающей нормативно-правовой базы;
- развитие педагогической практики и опыта осуществления эффективной учебной и образовательной деятельности субъектов взаимодействия в предоставляемых системно-средовых условиях;
- преодоление противоречий функционально-компетентностного разрыва в адаптированности субъектов образовательной деятельности и педагогического взаимодействия по отношению к качественным изменениям системно организуемой информационно-образовательной среды и информационно-коммуникационного пространства в условиях динамичной технологизации образования, его цифровой трансформации в эпоху цифровизации.

Выделенные нами факторы, обуславливающие эффективное функционирование создаваемой в Республике Беларусь единой Республиканской информационно-образовательной среды, целесообразно определять в качестве требований императивного характера, выполнение которых позволит рассматривать перспективы развития РИОС в условиях обострения вызовов и угроз глобального характера.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://drive.google.com/file/d/1T0v7iQqQ9ZoxO2IIwR\\_OlhqZ3rjKVqY/view](https://drive.google.com/file/d/1T0v7iQqQ9ZoxO2IIwR_OlhqZ3rjKVqY/view). – Дата доступа: 04.07.2023.
2. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/statistics/informatizatsiya-obrazovaniya/>. – Дата доступа: 04.07.2023.
3. Национальная программа ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 28 марта 2011 г., № 384 : в ред. постановления Совета Министров Респ. Беларусь от 12.06.2015 г., № 492 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C21500492>. – Дата доступа: 04.07.2023.
4. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года // Экономический бюллетень Научно-исследовательского экономического института Министерства экономики Республики Беларусь. – 2015. – № 4. – С. 6–99.
5. Об утверждении Государственной программы развития цифровой экономики и информационного общества на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 23 марта 2016 г., № 235 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C21600235&p1=1>. – Дата доступа: 04.07.2023.
6. О Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 янв. 2021 г., № 57 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100057&p1=1>. – Дата доступа: 04.07.2023.
7. 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. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683>. – Дата доступа: 04.07.2023.

8. О стратегии развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года и плане первоочередных мер по реализации стратегии развития информационного общества в Республике Беларусь на 2010 год [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 9 авг. 2010 г., № 1174 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: [https://pravo.by/document/?guid=2012&oldDoc=2010-197/2010-197\(010-023\).pdf&oldDocPage=1](https://pravo.by/document/?guid=2012&oldDoc=2010-197/2010-197(010-023).pdf&oldDocPage=1). – Дата доступа: 04.07.2023.

9. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сентября 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512.

10. **Аксенчик, Н. В.** Научные принципы и закономерности эффективного функционирования и развития информационно-образовательной среды современного учреждения высшего образования / Н. В. Аксенчик // Педагогическая наука и образование. – 2021. – № 1. – С. 90–95.

11. **Анкуда, С. Н.** Образовательная среда: теория и реальность / С. Н. Анкуда. – Минск : МГВРК. – 2014. – 398 с.

12. **Белоцкая, О. М.** Развитие республиканской информационно-образовательной среды / О. М. Белоцкая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bsac.by/sites/default/files/content/basic/2022/2368/files/10-10/10-belockaaminobg.pdf>. – Дата доступа: 04.07.2023.

13. **Богуш, В. А.** Цифровизация образования: проблемы, вызовы и перспективы / В. А. Богуш, Е. Н. Шнейдеров // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 1. – С. 14–21.

14. **Воротницкий, Ю. И.** Информационно-образовательная среда университета: опыт создания и сопровождения / Ю. И. Воротницкий, П. А. Мандрик // Информационные системы и технологии : материалы Междунар. науч. конгр., Минск, 31 окт. – 3 нояб. 2011 г. : в 2 ч. / БГУ ; редкол. : С. В. Абламейко [и др.]. – Минск, 2011. – Ч. 1. – С. 329–335.

15. **Григянец, Р. Б.** Становление и развитие цифровой трансформации и информационного общества (IT-страны) в Республике Беларусь / Р. Б. Григянец [и др.]; под ред. В. Г. Гусакова. – Минск : Белорусская наука. – 2019. – 230 с.

16. **Жук, А. И.** Современный электронный учебно-методический комплекс – основа информационно-образовательной среды вуза / А. И. Жук, Ю. И. Воротницкий, П. А. Мандрик // Информатизация образования – 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 27–30 окт. 2010 г. / БГУ ; редкол. : С. В. Абламейко [и др.]. – Минск, 2010. – С. 197–201.

17. **Карпенко, И. В.** Формирование новой образовательной среды / И. В. Карпенко // Наука и инновации. – 2020. – № 7 (209). – С. 66–68.

18. **Качан, Д. А.** Развитие Республиканской информационно-образовательной среды / Д. А. Качан, П. А. Лис, М. В. Мирончик // Цифровая трансформация. – 2018. – № 2 (3). – С. 46–52.

19. **Курбацкий, А. Н.** О концепции создания и развития Республиканской информационно-образовательной среды / А. Н. Курбацкий [и др.] // Развитие информатизации и государственной системы научно-технической информации : РИНТИ – 2019 : XVIII Междунар. конф., Минск, 21 нояб. 2019 г. : доклады / науч. ред.: А. В. Тузиков, Р. Б. Григянец, В. Н. Венгерров. – Минск, 2019. – С. 19–23.

20. **Лис, П. А.** Формирование информационной системы управления в секторе образования и развитие системы образования Беларуси на основе опыта Эстонии / П. А. Лис [и др.] // Цифровая трансформация. – 2018. – № 4 (5). – С. 5–15.

21. **Лис, П. А.** Формирование республиканской информационно-образовательной среды как одно из ключевых направлений развития электронного правительства Республики Беларусь / П. А. Лис, А. Б. Бельский, В. И. Слиж // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. – 2019. – № 2-1. – С. 508–511.

22. **Лозицкий, В. Л.** Информационно-образовательная среда учреждения образования в аспекте ее полифункциональности / В. Л. Лозицкий // Педагогическая наука и образование. – 2017. – № 4. – С. 84–90.

23. **Сулейманов, В. З.** Организационно-педагогические условия развития информационно-образовательной среды учреждения общего среднего образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. З. Сулейманов ; [работа выполнена: Нац. ин-т образования М-ва образования Республики Беларусь ; место защиты: Белорусский гос. пед. ун-т им. Максима Танка]. – Минск, 2015. – 29 с.

24. *Тавгень, И. А.* Информационно-образовательная среда сетевого дистанционного обучения в ИПК / И. А. Тавгень, А. Ф. Оськин // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века : материалы IX Междунар. научно-метод. конф., Минск, 3-4 дек. 2015 г. – Минск : БГУИР, 2015. – С. 113.

25. *Шевлякова-Борзенко, И. Л.* Образовательная среда как экосистема: подготовка будущих учителей к реализации идей опережающего образования / И. Л. Шевлякова-Борзенко // Университетский педагогический журнал. – 2021. – № 2. – С. 3–6.

Поступила в редакцию: 5.07.2023 г.

Контакты: bakalaur@yandex.ru (Лозицкий Вячеслав Леонтьевич).

***Lozitsky V. L. THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND ORGANIZATIONAL DETERMINANTS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF A UNIFIED INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE REPUBLIC OF BELARUS***

*The article is devoted to the study of the formation and development of a unified information and educational environment in the Republic of Belarus. The factors determining the stages of the formation of specific environment of the interaction of subjects of educational relations in the conditions of qualitative changes of information and communication space and technologization of education are considered. Within the framework of scientific reflection, the issues of using the environmental technical, technological and didactic potential in the aspect of ensuring continuity of the levels of general secondary and higher education are updated.*

**Keywords:** information society, educational space, informatization of education, digitalization of education, information and educational environment, educational activities, continuity of general secondary and higher education.

## ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ

### О. П. Мариненко

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Гуманитарные дисциплины»

Белорусско-Российский университет

### Чень Менлинь

аспирант факультета педагогики и психологии детства

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В данной статье актуализирована проблема преподавания русского языка в Китае и представлена история данного процесса, которую можно разделить на три этапа: имперский период, период Китайской Демократической Республики и период Китайской Народной Республики. Обозначены основные позитивные изменения и проанализированы сложности преподавания русского языка в иноязычной среде, включающие затруднения лингвистического и культурологического характера, устаревшие технологии и методы преподавания и невысокий уровень научно-методического обеспечения в китайских вузах.*

**Ключевые слова:** преподавание русского языка, китайские учащиеся, русский язык как иностранный, методика обучения

### Введение

В современном глобальном мире Республика Беларусь и Китай рассматриваются как серьезные стратегические партнеры, свидетельством чего является отмена визового режима между двумя странами и целый ряд двусторонних проектов. С развитием отношений с Беларусью, Россией и другими постсоветскими странами Китайская Народная Республика начала предпринимать усилия по популяризации изучения русского языка, чтобы иметь возможность привлекать для организации взаимодействия отечественные кадры.

В данной статье актуализируется проблема обучения русскому языку в неязыковой среде и ставятся задачи рассмотрения истории преподавания русского языка в Китае, изучения системы языковой подготовки на современном этапе и определения основных сложностей данного процесса. Актуальность данной работы обусловливается необходимостью повышения эффективности языковой подготовки китайских студентов, которые в последние годы часто выбирают для получения образования русскоязычные страны, включая Республику Беларусь. Теоретическая значимость статьи обоснована незначительным количеством исследований проблемы преподавания русского языка вне языковой среды.

### Основная часть

Изучение русского языка в Китае имеет более чем трехсотлетнюю историю. Первая Школа русского языка была основана в 1708 г. в Пекине по личному приказу императора Канси Цинской династии [1]. Династия императоров Цин проводила активную завоевательную политику в отношении близлежащих государств, в том числе против Российской империи. Соответственно, открытие Школы рус-



ского языка должно было решить задачу подготовки переводчиков, поскольку при решении спорных вопросов и проведении переговоров императорскому двору приходилось прибегать к языкам-посредникам.

Первыми преподавателями Школы русского языка были монахи и немногочисленные русские подданные, живущие на территории Китая, которые, хотя и владели русским языком, были недостаточно компетентны в методике преподавания. По мнению китайского исследователя Л. Ван [2], текучесть кадров явилась основной проблемой низкого качества преподавания русского языка на начальном этапе.

В качестве первого учебного пособия, используемого в школе русского языка, выступила «Грамматика» М. Смотрицкого, которая была сложна для восприятия иностранных учащихся и не могла обеспечить качественный образовательный процесс. В результате отсутствия эффективной методики обучения русскому языку выпускники учебного заведения могли переводить тексты, но испытывали значительные проблемы с устным общением [1; 2].

В 1862 году Школа русского языка была закрыта, а ее преподаватели продолжили работу в Училище иностранных языков, также открытом в Пекине [2]. В данном учебном заведении кроме русского языка преподавали также французский и немецкий, поэтому в контексте современной ситуации важно подчеркнуть, что русский язык стал первым из европейских языков, организованное изучение которого было начато в Поднебесной.

В последние годы имперского периода преподавание иностранных языков интенсифицировалось. Были утверждены специальные Уставы обучения, которые закрепляли обучение неродным языкам как на уровне среднего, так и на уровне высшего образования. Правительством династии Цин были открыты высшие школы иностранных языков в Пекине (1898 год), а также русские учебные заведения в Шанхае, Гонджуне, Хубэ и других городах.

Более активный период в изучении русского языка местными жителями Китая наступил на рубеже XIX–XX веков, когда был реализован совместный с Российской империей проект по строительству Китайско-Восточной железной дороги. Русскими специалистами, задействованными в строительстве дороги, был основан город Посад (позже переименованный в Харбин), где на сегодняшний день находится большинство учебных заведений, в которых преподается русский язык.

Революционные события начала XX века привели к массовым миграциям. Свержение монархии и окончание правления династии Цин в Китае в 1911 году, Февральская и Октябрьская Революция изменили судьбы тысяч людей. По оценкам историков, примерно 200 тысяч русских проживало в Китае в 20-х годах XX века [3]. Эмиграция бывших русских граждан приводила их к необходимости интеграции в новое общество, к многочисленным межнациональным бракам и, следовательно, необходимости изучения русского языка местным населением.

Образование Китайской Демократической Республики и создание Министерства образования привело к ряду инноваций, в том числе в системе образования. Например, был введен стандарт обучения иностранным языкам, и в средней школе русский язык преподавался шесть-восемь часов в неделю, а в вузах – четыре-шесть часов [2]. При этом основным методом обучения был грамматико-переводной, а основными преподавателями – русские эмигранты.

Наиболее плодотворным этапом в истории преподавания русского языка в Китае являются годы после создания Китайской Народной Республики (1949). Пред-

седатель Мао Цзэдун призвал всю страну к изучению языка СССР, который «получил статус обязательного и единственного иностранного языка для китайского населения» [2, с. 578]. Советский Союз активно поддержал образование нового социалистического государства, а КНР, соответственно, массово продвигала изучение русского языка, который стал первым иностранным языком во всех учебных заведениях.

Уже в начале становления КНР в Пекине был основан колледж русского языка (позднее, после уменьшения количества изучающих данный язык, он был реорганизован в Пекинский университет иностранных языков) и Шанхайский колледж русского языка (сейчас это Шанхайский университет иностранных языков). В 1950 году была организована работа Всекитайской комиссии, задачами которой являлась популяризация русского языка и широкомасштабная деятельность, связанная с преподаванием, научными исследованиями, публикационной активностью и пр. Деятельность по распространению русского языка привела к значительным результатам. В 1960 году был издан «Большой китайско-русский словарь», публиковались русскоязычные газеты, работали каналы на радио и телевидении. В итоге, по утверждению историков образования, многие китайские граждане в середине XX века изучали русский язык не только на специальных курсах, но и самостоятельно [2; 3].

Период сокращения преподавания русского языка пришелся на 60-е годы XX века, т. к. постепенно стала наблюдаться нехватка квалифицированных специалистов и китайское правительство пришло к необходимости преподавания других европейских языков, таких как английский, немецкий, французский и испанский. Еще одной причиной сокращения влияния русского языка стала «культурная революция», которая, несмотря на ее пафосное название, продвигала идеи ограничения иностранного влияния на китайскую экономику, политику и образование.

Отношения между КНР и СССР ухудшились из-за отхождения от коммунистического курса, который случился в Советском Союзе после смерти И. Сталина, и либералистской позиции Н. Хрущева. Мао Цзэдун объяснил причину экономических неудач Китая следованием неправильной политике СССР. Политические отношения между двумя странами осложнились, и, как следствие, упал спрос на изучение русского языка среди китайского населения.

Результатами «культурной революции» стали многочисленные репрессированные жители и уничтоженные культурные и исторические памятники. После смерти Мао Цзэдуна Китай вступил в эпоху «реформ и открытости», одной из задач которой являлось восстановление системы образования [2]. В частности, в 1964 году был создан Комитет по планированию изучения иностранных языков, который предложил значительно расширить преподавание английского языка, ставшего наиболее востребованным для изучения в качестве иностранного. Кроме того, для развития контактов с различными странами предлагалось поощрять изучение менее популярных языков: французского, испанского, арабского, урду и пр. Таким образом, хотя в 70-е годы XX века в китайских учебных заведениях начали снова изучать иностранные языки, русский язык утратил свой приоритет (порядка 70% учеников средних школ выбирают английский в качестве иностранного языка) [4].

Важным этапом в распространении русского языка в Поднебесной является создание в 1981 году Китайской ассоциации преподавателей русского языка и литературы, которая ставила задачу стандартизации процедуры совершенствования

методик и ресурсного обеспечения обучению русскому языку как иностранному. В результате работы ассоциации китайскими русистами была утверждена единая программа специальности «Русский язык и литература» и разработаны учебные пособия, задачей которых являлось формирование коммуникативной компетентности учащихся. В частности, по инициативе профессора Пекинского университета иностранных языков Дин Шуци был разработан учебный комплекс, охватывающий четыре ступени обучения (от начального до продвинутого уровней). Позднее международной командой методистов под руководством данного профессора был опубликован учебный комплекс «Русский язык – Восток», который, по утверждению китайских специалистов [5], на сегодняшний день является наиболее востребованным при преподавании русского языка в Китае.

Начиная с конца 80-х годов отношения между Китаем и СССР начали стабилизироваться, развитие политического и экономического сотрудничества показало недостаток кадров, владеющих русским языком, и преподавание русского языка активизировалось с новой силой. В 1992 году было подписано соглашение между правительствами КНР и вновь созданной Российской Федерации о культурном сотрудничестве, включающее взаимную популяризацию изучения китайского и русского языков в иноязычной среде. Такое же соглашение было подписано в ноябре 1992 года между КНР и Республикой Беларусь.

По мнению старшего научного сотрудника института языкознания РАН М. Я. Голик, «на данный момент самым важным соглашением, имеющим отношение к изучению русского языка в Китае», является подписанное в 2005 году «Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики об изучении русского языка в Китайской Народной Республике и китайского языка в Российской Федерации» [4, с. 109]. Данное соглашение реализуется в организации студенческих обменов, взаимных стажировок научно-педагогических кадров, проведении мероприятий, направленных на повышение интереса к изучению русского языка и т. д. Как результат, в настоящее время функционирует 6 центров русского языка в Китае (в Пекине, Шанхае, Чанчуне, Сиане, Даляне, Гуанчжоу) и два на территории Тайваня и Макао [там же].

Абсолютное большинство изучающих русский язык китайцев являются студентами вузов. По данным Министерства образования КНР, в Китае ежегодно выпускается семь тысяч специалистов, владеющих русским языком, а также в трехстах университетах студенты изучают русский язык как иностранный [4]. В средних учебных заведениях русский язык не так популярен, как английский, однако порядка 83 тысяч учащихся школ, тем не менее, постигает его азы [там же]. Большинство этих школ располагается в приграничных с Российской Федерацией районах: провинциях Хэйлунцзян, Цзилинь, Ляонин.

Расширение преподавания русского языка привело к необходимости совершенствования самого процесса обучения, модернизации используемых методов, внедрения современных технологий и пр. В последнее десятилетие в области методики обучения отмечены следующие изменения: расширение предметного поля в научных публикациях; интеграция различных методов обучения; использование компьютерных, мультимедийных, проектных и прочих технологий; повышение качества квалификации преподавательских кадров [5; 6].

Вместе с тем, несмотря на совершенствование преподавания русского языка и используемые инновации, изучение языка вне языковой среды является энерго-

затратным процессом. Лингвисты, исследующие процесс преподавания русского языка в китайязычной аудитории свидетельствуют о многочисленных сложностях [6; 7], которые можно разделить на три группы:

- 1) сложности культурного и лингвистического характера;
- 2) сложности, связанные с используемыми методами и технологиями преподавания;
- 3) сложности научно-методического обеспечения.

Русский язык представляет значительные трудности для китайских студентов, прежде всего, в силу расхождений между системами двух языков. Китайский язык не имеет звуко-буквенной системы, в нем значение слов определяется правильным тонированием, а в предложениях строгий порядок слов. Трудности русского языка для китайских учащихся включают трудности лингвистического и экстралингвистического характера. Лингвистические проблемы проявляются, прежде всего, на фонетическом уровне. Они характеризуются нарушениями в произношении отдельных звуков и слов и обусловлены различиями, существующими между фонетическими системами двух языков [6]. Значительную проблему для китайских учащихся представляет также русское ударение, интонация, изменяемость слов русского языка и пр.

Проблемы культурного характера связаны с эмоциональной сдержанностью, повышенной вежливостью, терпеливостью китайской нации. Данные особенности могут выражаться в нежелании китайских студентов выразить свою точку зрения, сделать вывод, что в целом обусловлено как китайским менталитетом, их высокими моральными принципами, так и приоритетом письменных форм работы в китайских учебных заведениях [6].

Китайские студенты выражают беспредельное уважение к учителю. Соответственно, они не склонны проявлять инициативу. Студент выступает в качестве объекта, который пассивно усваивает материал, услышанный на занятии или прочитанный в учебнике [6]. Высокий интеллект китайских учащихся помогает им в заучивании отдельных лексических единиц, конструкций и этикетных выражений. В результате студенты хорошо выполняют грамматические тесты и письменные задания, но мало вовлечены в процесс коммуникации и, как правило, плохо говорят по-русски.

С самого начала преподавания русского языка в Китае стоит проблема эффективного ресурсного обеспечения и отсутствия полноценного учебно-методического оснащения образовательного процесса. Этот вопрос касается качества учебников, пособий и других учебно-методических материалов: значительная их часть не обновляется и содержит устаревшие понятия, реалии, названия и др. Как утверждает преподаватель РУДН А. К. Новикова, «в обучении аудированию до сих пор главным образом используются материалы, выпущенные в 80-х годах» [7, с. 69].

Представленные сложности преподавания русского языка китайязычной аудитории, таким образом, снижают эффективность образовательного процесса и являются основанием для проведения будущих полномасштабных исследований в данной области.

### **Заключение**

На основании проведенного исследования можно констатировать, что трехсотлетняя история преподавания русского языка в Китае может быть разделена на три

в разной степени плодотворных этапа. Одним из наиболее активных периодов в преподавании русского языка являются последние двадцать лет, что обусловлено взаимодействием Китайской Народной Республики с постсоветскими странами, прежде всего Российской Федерацией и Республикой Беларусь.

В последние годы наблюдаются очевидные изменения в процессе преподавания русского языка в иноязычной среде, связанные с повышением качества преподавания, совершенствованием используемых методов и ресурсного обеспечения. Однако, несмотря на данные инновации, преподавание языка в иноязычной среде сталкивается с рядом проблем. Китаезычная среда, в частности, обуславливает три группы сложностей обучения русскому языку: сложности культурного и лингвистического характера, не всегда эффективные методы и технологии преподавания и низкое качество научно-методического обеспечения.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Лапин, П. А.* Первая школа русского языка в Китае / П. А. Лапин. – Москва : Восточная литература, 2009. – 127 с.
2. *Ван, Л.* Преподавание русского языка в Китае: историко-методологический опыт становления / Л. Ван // Педагогический журнал. – 2018. – № 5 (8). – С. 574–582.
3. *Боревская, Н. Е.* Очерк истории школы и педагогической мысли в Китае / Н. Е. Боревская. – Москва : Институт Дальнего Востока РАН, 2002. – 145 с.
4. *Голик, М. Я.* Русский язык в Китае: прошлое и настоящее / М. Я. Голик // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 1–2 (55). – С. 108–110.
5. *Ло, С.* Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) / С. Ло // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 2 (8). – С. 18–22.
6. *Тулунова, С. В.* Содержательно-технологические аспекты преподавания русского языка в Китае / С. В. Тулунова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 1. – С. 93–98.
7. *Новикова, А. К.* Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности / А. К. Новикова // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 1. – С. 68–75.

Поступила в редакцию 08.12.2023 г.

Контакты: marinenkoo@mail.ru (Мариненко Ольга Петровна, Чень Менлинь).

### **Marinenko O. P., Chen M. TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA**

*The article updates the problem of teaching the Russian language in China and presents the history of this process, which can be divided into three stages: the imperial period, the period of the Democratic Republic of China and the period of the People's Republic of China. The main positive changes are identified and the difficulties of teaching the Russian language in a foreign environment are analyzed, which include linguistic and cultural challenges, inefficient technologies and teaching methods, and the low level of scientific and methodological resources in Chinese universities.*

**Keywords:** Russian language teaching, Chinese students, Russian as a foreign language, teaching methods.

УДК 796.92

## A STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PHYSICAL TRAINING CONTROL OF SKI-RACERS

**A. V. Kucherova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Mogilev State A. Kuleshov University

*The article substantiates the development of a structural-functional model of physical training control of ski-racers. It reveals a specialized status of the model taking into account an individual level of specific qualities of a ski-racer. The emphasis is placed on creating the components of the physical training system and their interacting, as well as on the essence of this process in athletic training of ski-racers. The article reveals the content component of the model's physical training system in the most orderly and integrated structure of interaction that increases the effectiveness of the training process.*

**Key words:** a model, control, a system, physical training, a structural-functional model, ski-racers.

### Introduction

Analyses of scientific and methodological publications show that there exist an insignificant number of works by I. M. Butin (1988) [1]; V. D. Evstratov, P. M. Virolainen, G. B. Chukardin (1988) [2]; V. N. Manzhosov, I. G. Ogoltsov, G. A. Smirnov (1979) [3], V. D. Evstratov, B. I. Sergeev, G. B. Chukardin (1989) [4], in which the issues of physical training of ski-racers are comprehensively considered. They partially take into account the specificity of the process. At the same time, organization of physical training of ski-racers is represented only by its types (general and special) and various techniques of developing physical qualities.

While analyzing the scientific sources, we did not discover in them the structuring of physical training as an independent component in an overall scheme of the training process. There is also a shortage of scientific and methodological publications that substantiate the biological process of adaptation of a skier's body to load components of physical training. It should be noted that some techniques are not relevant and do not meet modern requirements for training ski-racers.

The content of techniques for developing physical qualities is reasoned by subjective empirical criteria, is inadequate in understanding the issues of introducing the latest sports technologies and is often divorced from fundamental sciences. It is problematic for trainers to choose techniques for the development of physical qualities, as they lack clarity of presentation and systematization of methods with the ability to differentiate means of physical training, taking into account characteristics of an individual profile of physical fitness. These circumstances have a rather negative impact on the quality of physical training of athletes in cross-country skiing.

This disorder, the lack of systematized knowledge and the diversity of empirical and analytical information cause the absence of structured physical training of ski-racers as an integral system, which made it possible to identify the following contradictions:

- between the need to improve the quality of the educational and training process and the lack of theoretical and methodological foundations of the essence and content of physical training of ski-racers as an integral system;

- between the objective need to use new modern techniques for developing physical qualities of ski-racers and insufficient knowledge of the process of their organization, structuring the order of application and control of the physical training system.

In addition to these contradictions, there are a number of organizational and methodological issues that are open to discussion. Hence, the relevance of the problem of developing a physical training model that allows improving the training process of ski-racers becomes obvious.

**Main Body**

An analytical study of the works of P.K. Anokhin (1978) [5], V.P. Bepalko (1977) [6], V.V. Guzeev (1999) [7], N.V. Kuzmina (2002) [8 ], devoted to modeling educational process and educational systems, made it possible to systematize the main components of physical training and compare them in terms of structural and procedural correlation with the components of the educational system.

In our opinion, physical training has similar *structural components* to those of the educational system. The structural components of physical training correspond in content and quantity to the model of the educational system. Thus, at each stage of a multi-year plan in the structure of physical training there are such components as a teacher (a trainer), the content of education (the content of training), a form of education (a training session), a student (an athlete), a goal (a sport result).

From the perspective of the objectives of our research, we logically compared the structural components and arranged them into a system.

*A trainer ( a subject)* as a teacher carrying out guiding activities, in *the form* of a training session, affecting an athlete (a student), introduces *the content* of physical training in the form of exercises with regulated physical load *an athlete (an object)* implements training and cognitive activities, masters and assimilates the content of physical training, this activities form his physical fitness, which is *the goal* of the system.

Данные структурные компоненты процесса физической подготовки характеризуют ее как образовательную систему (рис. 1).

These structural components of the physical training process characterize it as *an educational system* (Fig. 1).

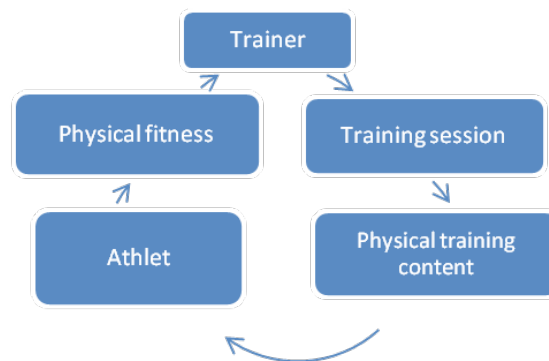


Figure 1 – Physical training as an educational system

In this logical chain, structural components interact between themselves, wherein performing certain independent procedures. These procedures can be called *process components*. The interaction of structural and process components corresponds to the

fact that physical training, which has traditionally been considered as process, has every reason to be classified as a “functional system”.

According to the principle of synergy, the components interaction enhances the functional efficiency of the entire system in the educational and training process of ski-racers. The result of the interaction of these components is the formation of new integrative properties in the system, which are not identical to the properties of the components that form the system itself. Therefore, the physical training system is presented as an integrative structure, including four components: target, content, technological and effective. The model of the physical training system is presented in Figure 2.

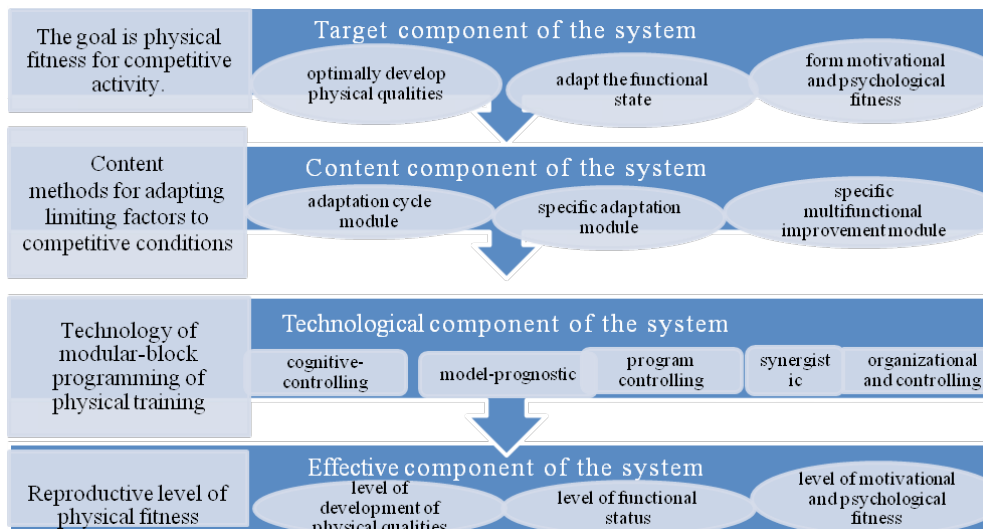


Figure 2 – A model of the physical training system of ski-racers

*The target component* includes the goal and objectives. The purpose of the system is to optimize creation of the structural components of the athlete’s physical training, the functioning of which purposefully causes changes in the functional state of the skier, promotes the development of individual training and physical fitness for certain competitive activities.

The setting of physical training goals is carried out on the basis of the athlete’s individual fitness, analysis of the experience in competitive activities, taking into account the model characteristics of recent competitions, practice of organizing the training process at previous stages and periods of the athlete’s training. Objectives determine the way to achieve quantitative indicators of the athlete’s physical performance in relation to the development of a certain physical quality, functional readiness, expressed in indicators of the athlete’s functional state, as well as indicators of psychological readiness for the planned training activities.

A comprehensive, cyclical and successive solution to the problems posed in the annual macrocycle is possible with targeted planning of microcycles, mesocycles and periods. At the same time, each of these structural elements has its own specific list of tasks, which is in full connection with the main target orientation in the macrocycle towards the formation of high physical fitness of the athlete.

*The content component* is represented by methods of adapting the limiting factors of the athlete’s physical training to competitive conditions, which are programmed as



a plan and are realized on condition of its implementation. From a certain group of methods, programs of training exercises and coordinated interaction of all components of the system are formed. The content of the methods consists of load components that logically interact with each other. These include means, quantitative indicators of the load: volume, intensity, intervals and character of rest.

The adaptation cycle module is represented by the organization of means and methods, the primary focus of which is the mobilization and current activity of the morphofunctional systems of the athlete's body in relation to the activation of specific homeostatic reactions caused by a specific load in the previous adaptation cycles of the training process. Yu. V. Verkhoshansky in his studies represents this state of the athlete as a phase of urgent adaptation [9]. And the scientist notes that the appearance of this phase is ensured mainly through the following means: special physical training of optimally large volume and relative intensity, activating the functioning of the motor apparatus, as well as vegetative and energy systems, potentiating their activity [9, p. 43].

The specific adaptation module is represented by means and methods that cause a stress syndrome in the functional systems of the skier's body. The occurrence of the stress syndrome is a very important factor for the process of transition to long-term adaptation of the athlete's body. Yu. V. Verkhoshansky indicates its importance for the entire adaptation system of the body and points out that hormonal changes, occurring in a state of stress, induce adaptive protein synthesis and its supply of amino acids. The stress syndrome potentiates the formation of structural transformations that form the basis of its specific adaptation to a given mode of operation. Metabolites act as biosynthesis inducers, which makes it possible to coordinate the plastic support of a function with its actual activity, as well as the correspondence between the breakdown of obsolete cellular elements and their renewal [9, p. 63].

The specific multifunctional improvement module is the final module of the entire system, which is the result of the work of the previous modules. In his studies Yu.V. Verkhoshansky presents this phase as the completion of the adaptation cycle. The main sign of the onset of this phase is the athlete's manifestation of a higher level of performance. In this regard, in the content of this module we included means and methods that, in addition to the process of improving the adaptation effect, also solve the research problem of identifying the onset of this phase. The corrective element of the system in this module is the quantitative indicators of the athlete's physical, psychological and functional fitness in accordance with the stage of preparation.

*The technological component* is represented by the technology of modular-block programming, which consists in choosing and implementing, correcting the structural and functional components of the physical training system. The content of technology functions is presented by ways and techniques of interaction between the trainer and the athlete in creating a model of the athlete's individual physical training. A special role in this process is given to the use of information technology means of collecting information for the purpose of self-control and pedagogical control. The rational choice of means and methods of physical training is carried out on the basis of taking into account the specific characteristics of those involved, indicators of the training effects and, in general, the dynamics of the athlete's performance level.

*The effective component* reflects the final result of the physical training process and is expressed in indicators of the athlete's physical fitness: the optimal level of development

of physical qualities, an increased level of the functional state and motivational and psychological readiness for competitive activities.

The interaction of all components must have a certain control structure, special ordering and hierarchy, which ensures the full functionality of the model. In this regard, we have developed *a structural-functional model of physical training system control*, which is a targeted, dynamically progressing structure containing theoretical, methodological, technological information that predetermines the logic of implementing the physical training system of ski-racers. The model sets the goal and a general scheme for the control over the entire physical training system. This model takes into account the peculiarities of building the training process of ski-racers, harmoniously integrating physical training into the overall educational and training process, and it also allows you to form an individual trajectory of the athlete's physical fitness.

Control implementation involves the systematic passage of three periods: preparatory, competitive and recovery. Each period should be considered as a subsystem, which has its own organization, continuity of tasks and relationship with other periods. Despite the fact that each period has a certain specificity of processes, in general it is aimed at solving the common problems of the entire system.

From the point of view of a system approach, the presented model includes morphological, structural and functional objects that combine functional elements into a single whole - a pedagogical system.

Process components corresponding to the goals and objectives of the athlete's physical training have been identified, and on this basis *a structural-functional model of physical training system control of ski-racers* has been developed. It is presented in Figure 3.

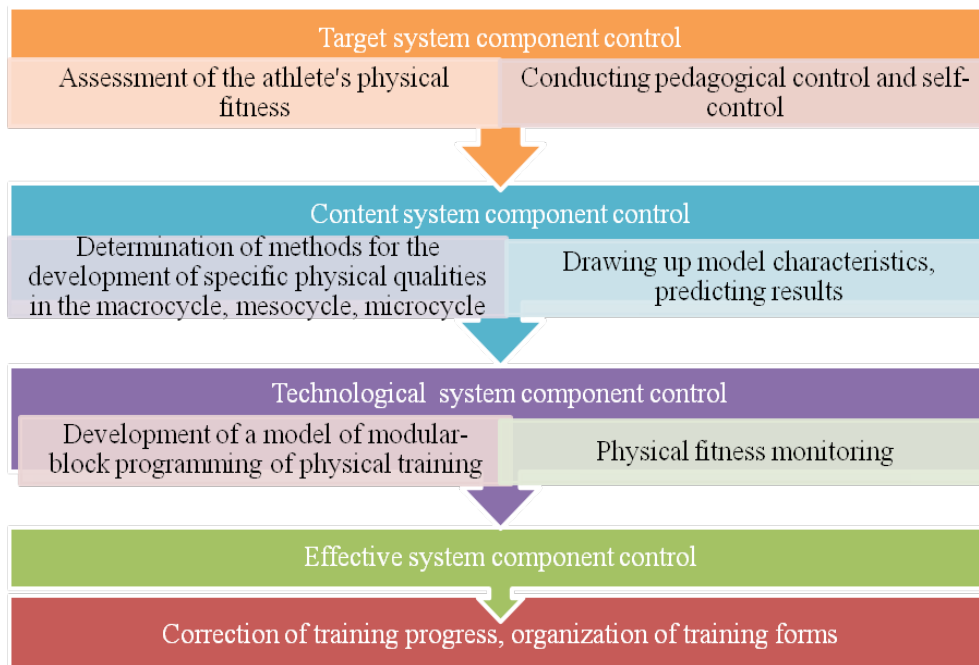


Figure 3 – A structural-functional model of physical training system control

Physical training system control is based on informative data about the athlete's capabilities, which are constantly changing under the influence of load components. The informative data include the following information:

- about the current state of the athlete, his physical condition, motivation, mood to perform the upcoming load;
- about the completed volume of the training load, its intensity, complexity;
- about the dynamics of the functional and psychological state;
- about indicators of the athlete's training and fitness state, the immediate, delayed and cumulative effects.

Physical training system control of ski-racers is a more detailed function carried out by the trainer with the active motivated participation of the athlete, while the object of control is the athlete and his condition.

### Conclusion

1 The structural-functional model of physical training system control of ski-racers is represented by a logically ordered structure of components in the form of organizational units and coordination mechanisms, including target settings, content, technology and result of physical training of skiers.

2. The structural-functional model of physical training system control of ski-racers reveals and grounds the hierarchical order of the control over functional connections between the structural components of the system. The model is represented by the following functional components: assessment of the athlete's fitness; conducting pedagogical control and self-control; determination of methods for the development of specific physical qualities of the skier in the macrocycle, mesocycle, microcycle; drawing up model characteristics, predicting results; development of a model of modular-block programming of physical training; physical fitness monitoring; correction of training progress, organization of physical training forms that regulate the interaction of processes in the organizational structural components of the physical training system: target, content, technological and effective.

### REFERENCES

1. **Бутин, И. М.** Лыжный спорт : [по спец. № 1910 «Физич. культура»] / И. М. Бутин. – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.
2. **Евстратов, В. Д.** Коньковый ход? Но не только / В. Д. Евстратов, П. М. Виролайнен, Г. Б. Чукардин. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 128 с.
3. **Манжосов, В. Н.** Лыжный спорт : учеб. пособие для вузов / В. Н. Манжосов, И. Г. Огольцов, Г. А. Смирнов. – М. : Высш. шк., 1979. – 151 с.
4. Лыжный спорт : учеб. для ин-тов и техн. физич. культуры / под ред. В. Д. Евстратова, Б. И. Сергеева, Г. Б. Чукардина. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 319 с.
5. **Анохин, П. К.** Философские аспекты теории функциональных систем : избр. тр. / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 399 с.
6. **Беспалько, В. П.** Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с. : ил.
7. **Гузев, В. В.** Системные основания интегральной образовательной технологии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. В. Гузев. – М., 1999. – 17 с.
8. **Кузьмина, Н. В.** Педагогическая система, ее структурные и функциональные компоненты / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Нар. образование, 2002. – С. 16–18.
9. **Верхошанский, Ю. В.** Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю. В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 330 с.

Received by the editor on December 19, 2023.

Contacts: kucherova@msu.by (Kucherova Anzhelika Vladimirovna).

**Кучерова А. В. СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ**

*В статье обосновывается разработка структурно-функциональной модели управления системой физической подготовки лыжников-гонщиков. Раскрывается ее специализированный статус, основанный на учете индивидуального уровня развития специфических качеств лыжника-гонщика. Акцентируется аспект построения и взаимодействия компонентов системы физической подготовки и сущности этого процесса в спортивной тренировке лыжников-гонщиков. Раскрывается содержательный компонент новой модели системы физической подготовки в наиболее упорядоченной и комплексной структуре взаимодействия, повышающей эффективность тренировочного процесса.*

**Ключевые слова:** модель, управление, система, физическая подготовка, структурно-функциональная модель, лыжники-гонщики.

УДК 797.123

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДИКИ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ГРЕБЦОВ-АКАДЕМИСТОВ НА ЭТАПЕ УГЛУБЛЕННОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

**Е. А. Ткачева**

магистр педагогических наук, аспирант

Белорусский государственный университет физической культуры

*В статье представлены материалы исследований внедрения методики блочно-модульного проектирования физической подготовки в тренировочный процесс гребцов-академистов на этапе углубленной специализации. Приводятся результаты проверки эффективности использования разработанной методики. Отмечается, что экспериментальная методика способствовала росту эффективности повышения уровня физической подготовленности гребцов-академистов.*

**Ключевые слова:** методика, блочно-модульное проектирование, физическая подготовка, физическая подготовленность, академическая гребля.

### Введение

Современные тенденции в развитии спорта определяются длительным и планомерным процессом подготовки к достижению высокого спортивного мастерства [1]. Этот процесс требует системы спортивного резерва, и академическая гребля не является исключением. Одной из ключевых задач в этой области является подготовка квалифицированного спортивного резерва, который может в будущем достичь выдающихся результатов [2, 3]. На сегодняшний день существующая система физической подготовки гребцов основана на устоявшихся методах и принципах с акцентом на развитии общей и специфической выносливости, силы, координации и техники движений. Однако с учетом быстрого развития современного спорта возникла необходимость в совершенствовании системы подготовки гребцов в академической гребле. Эта необходимость обусловлена как изменениями, происходящими в мире современного спорта, так и текущими требованиями к тренировке спортсменов на различных этапах многолетнего тренировочного процесса. В этом контексте одним из перспективных методов разработки тренировочных программ для спортсменов может стать организация тренировочных воздействий по принципу блочно-модульного проектирования физической подготовки.

Блочно-модульное проектирование представляет собой систему, в которой тренировочный процесс разбивается на отдельные блоки, каждый из которых имеет четко определенные цели и задачи. Это позволяет более гибко адаптировать тренировки под конкретные потребности спортсменов, уделяя особое внимание развитию определенных физических качеств или аспектов подготовки [4]. Такой подход обеспечивает более системное и научно обоснованное управление тренировочным процессом, что способствует более эффективной подготовке гребцов-академистов в академической гребле.

Основным и фундаментальным принципом блочно-модульной периодизации в тренировке спортсменов на этапе углубленной специализации является высокая концентрация тренировочных нагрузок. Это объясняется тем, что только интенсив-

ные тренировки с высокой концентрацией могут стимулировать значительное увеличение уровня проявления определенных двигательных и технических навыков у спортсменов.

Из этой концепции вытекают следующие ключевые принципы:

1. Концентрированная тренировочная нагрузка требует сосредоточения на ограниченном количестве способностей одновременно. Это означает, что тренировочный процесс должен быть нацелен на развитие конкретных навыков или качеств.

2. Последовательное развитие – это единственно правильный подход, который позволяет максимально эффективно развивать физические способности. Важно разрабатывать и улучшать каждое двигательное качество или технический навык последовательно и поэтапно.

3. Мезоцикловые блоки должны быть специализированы и адаптированы таким образом, чтобы достичь определенных целей:

1) первая цель – накопление базовых двигательных и технических навыков;

2) вторая цель – трансформация, то есть преобразование общих способностей в специфическую подготовленность для конкретного вида спорта;

3) третья цель – реализация, где спортсмены применяют свою подготовленность и достигают запланированных результатов на соревнованиях.

Исходя из этого, тренировочные периоды средней продолжительности выступают примером применения концепции блочно-модульного проектирования физической подготовки гребцов-академистов на этапе углубленной специализации. В данных периодах тренировочная нагрузка сосредотачивается, становится более специализированной и легче управляемой в рамках общей тренировочной программы, что позволяет спортсменам достигать выдающихся результатов.

### Основная часть

Исследование было направлено на проведение эксперимента с целью подтверждения эффективности методики блочно-модульного проектирования физической подготовки гребцов-академистов на этапе углубленной специализации. Главной задачей педагогического эксперимента было улучшение физической подготовленности спортсменов.

Экспериментальная методика блочно-модульного проектирования физической подготовки гребцов-академистов была спроектирована с целью достижения более заметного увеличения общей и специальной физической работоспособности, а также повышения физической подготовленности спортсменов в экспериментальной группе. Это предполагалось достичь путем тщательного отбора и оптимального сочетания тренировочных нагрузок.

Были созданы 4 группы испытуемых – 2 экспериментальные группы (ЭГ1 и ЭГ2), в каждую из которых входило 10 девушек и 10 юношей, и контрольные группы (КГ1 и КГ2) с таким же количеством спортсменов. Участники обеих групп входили в состав юниорской сборной Республики Беларусь по академической гребле, характеризовались схожим физическим развитием и уровнем подготовленности, а их возраст составлял 16-18 лет. Тренировочные занятия обеих групп проходили на базе Республиканского центра олимпийской подготовки по гребным видам спорта в г. Заславль во время подготовительного периода. У испытуемых, включенных в контрольную группу, тренировочный процесс был представлен 10-разовыми тре-

нировочными занятиями в неделю по традиционной системе. У испытуемых экспериментальной группы тренировочные занятия проводились по блочно-модульной методике также 10 раз в неделю.

До и после экспериментальной тренировки гребцы-академисты обеих групп были тестированы по единой программе. Программа тестирования участников эксперимента предусматривала оценку физических качеств и включала в себя выполнение следующих упражнений: прохождение дистанции 2000 и 5000 м на гребном эргометре «Сонсерт-II» [5; 6], тяга штанги лежа (4 мин, юноши – 40 кг, девушки – 30 кг); 5 поточных прыжков; бег (1500 м); напрыгивания на гимнастическую скамейку (4 мин) [7; 8; 9].

В результате проведенного исследования в экспериментальной группе гребцов-академистов наблюдается значительный прирост физической подготовленности, что отразилось в заметном увеличении большинства изучаемых показателей. Анализ двигательной подготовленности показал, что в обеих группах гребцов-академистов произошло статистически значимое улучшение. Однако следует отметить, что у спортсменов из экспериментальной группы наблюдалось более значительное улучшение ключевых показателей в основных двигательных тестах.

При тестировании девушек величина показателя, отражающая общую выносливость при прохождении дистанции 5000 м на гребном эргометре «Сонсерт-II» [8], увеличилась в экспериментальной группе на 3.10 %, тогда как в контрольной группе всего на 0.36 %. Силовая выносливость (тест – тяга штанги лежа) в экспериментальной группе повысилась на 6.39 % против 3.42 % контрольной группы. Показатели скоростно-силовой выносливости при прохождении дистанции 2000 м на гребном эргометре «Сонсерт-II» увеличились в экспериментальной группе на 1.62 %, а в контрольной – на 0.27 %.

При выполнении «поточных прыжков» в экспериментальной группе результат повысился на 7.28 %, в контрольной группе – на 3.90%. В упражнении «напрыгивание на гимнастическую скамейку» результат экспериментальной группы увеличился на 8.01 %, в контрольной группе – на 4.08%. В беге на дистанции 1500 м прирост результата экспериментальной группы составил 1.58 %, в контрольной группе – 0.12 % (таблица 1).

Таблица 1 – Изменение показателей физической подготовленности в результате эксперимента у девушек

| Показатели                            | КГ1 (n=10)            |                       | %    | ЭГ1 (n=10)            |                       | %    |
|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|------|-----------------------|-----------------------|------|
|                                       | В начале эксперимента | В конце эксперимента  |      | В начале эксперимента | В конце эксперимента  |      |
| Гребля 2000 м (мин)                   | 7.39±0.34             | 7.37±0.36<br>p<0,05   | 0.27 | 7.40±0.26             | 7.28±0.31<br>p<0,05   | 1.62 |
| Гребля 5000 м (мин)                   | 19.59±0.25            | 19.52±0.30<br>p<0,05  | 0.36 | 20.01±0.30            | 19.39±0.22<br>p<0,05  | 3.10 |
| Тяга штанги лежа 4 мин*30 кг (кол-во) | 85.78±23.5            | 88.71±26.2<br>p<0,05  | 3.42 | 86.95±20.15           | 92.51±24.3<br>p<0,05  | 6.39 |
| Напрыгивания 4 мин (кол-во)           | 92.65±21.06           | 96.43±18.03<br>p<0,05 | 4.08 | 93.24±22.09           | 100.71±14.7<br>p<0,05 | 8.01 |
| 5 поточных прыжков (м)                | 9.74±0.85             | 10.12±0.83<br>p<0,05  | 3.90 | 9.62±0.94             | 10.32±0.41<br>p<0,05  | 7.28 |
| Бег 1500 м (мин)                      | 8.20±0.57             | 8.19±0.37             | 0.12 | 8.22±0.37             | 8.09±0.43<br>p<0,05   | 1.58 |

У юношей при прохождении данных тестов результаты оказались следующими: при прохождении дистанции 5000 м результат в экспериментальной группе увеличился на 1.35 %, тогда как в контрольной группе всего на 0.17 %. В упражнении «тяга штанги лежа» – в экспериментальной группе повысилась на 7.32 %, в контрольной группе на 2.11%. При прохождении дистанции 2000 м в экспериментальной группе улучшение результата на 1.44 %, а в контрольной на 0.32 %.

При выполнении «поточных прыжков» в экспериментальной группе результат повысился на 6.82 %, в контрольной группе – на 1.24 %. В упражнении «напрыгивание на гимнастическую скамейку» в экспериментальной группе улучшение произошло на 8.80 %, в контрольной группе – на 1.79%. В беге на дистанции 1500 м прирост результата экспериментальной группы – 2.44 %, контрольной – 0.61 % (таблица 2).

Таблица 2 – Изменение показателей физической подготовленности в результате эксперимента у юношей

| Показатели                            | КГ2<br>(n=10)         |                        | %    | ЭГ2<br>(n=10)         |                        | %    |
|---------------------------------------|-----------------------|------------------------|------|-----------------------|------------------------|------|
|                                       | В начале эксперимента | В конце эксперимента   |      | В начале эксперимента | В конце эксперимента   |      |
| Гребля 2000 м (мин)                   | 6.29±0.5              | 6.27±0.9<br>p<0,05     | 0.32 | 6.27±0.7              | 6.18±0.6<br>p<0,05     | 1.44 |
| Гребля 5000 м (мин)                   | 17.26±0.30            | 17.29±0.28<br>p<0,05   | 0.17 | 17.27±0.31            | 17.04±0.24<br>p<0,05   | 1.35 |
| Тяга штанги лежа 4 мин*40 кг (кол-во) | 89.75±22.68           | 91.64±25.13<br>p<0,05  | 2.11 | 92.64±24.02           | 99.42±18.41<br>p<0,05  | 7.32 |
| Напрыгивания (кол-во)                 | 114.95±17.27          | 112.89±19.09<br>p<0,05 | 1.79 | 111.42±18.46          | 121.23±15.27<br>p<0,05 | 8.80 |
| 5 поточных прыжков (м)                | 12.06±0.96            | 12.21±1.02<br>p<0,05   | 1.24 | 11.59±0.67            | 12.38±0.54<br>p<0,05   | 6.82 |
| Бег 1500 м (мин)                      | 6.53±0.50             | 6.49±0.57<br>p<0,05    | 0.61 | 6.55±0.49             | 6.39±0.41<br>p<0,05    | 2.44 |

Результаты проведенного исследования подтверждают действенность разработанной методики на основе представленных данных и анализа результатов. В ходе исследования были выявлены следующие ключевые аспекты, которые свидетельствуют о успешности данной методики.

1. Улучшение физических показателей: использование методики привело к заметному улучшению физических характеристик у испытуемых. Это включает в себя увеличение выносливости, силы и скорости.

2. Положительные результаты в спортивных достижениях: спортсмены, применяющие данную методику, продемонстрировали лучшие результаты на соревнованиях и смогли достичь высших спортивных достижений.

3. Продолжительность эффекта: действенность методики подтверждается не только краткосрочными результатами, но и продолжительным улучшением физической формы при регулярном применении.

Таким образом, разработанная методика блочно-модульного проектирования физической подготовки гребцов-академистов является действенной и способной значительно улучшить физические характеристики гребцов-академистов высокой квалификации. Эти результаты подтверждаются как научными исследованиями, так и практическим опытом применения методики в реальных условиях.



На основе вышеперечисленных факторов можно утверждать, что разработанная методика блочно-модульного проектирования физической подготовки гребцов-академистов на этапе углубленной специализации является эффективной и адаптивной системой, способной оптимизировать подготовку спортсменов, повышая их производительность и спортивные результаты. Это позволяет гребцам достичь высоких результатов в своей спортивной дисциплине.

### Заключение

Представленная статья ясно демонстрирует, что блочно-модульное проектирование оказывает положительное и значительное влияние на физическую подготовку гребцов-академистов. Этот инновационный подход к тренировочному процессу приводит к улучшению физических характеристик спортсменов, включая выносливость, силу и скорость.

Проведенный педагогический эксперимент подтвердил, что использование методики блочно-модульного проектирования в организации физической подготовки способствует более эффективному достижению целей, которые ставятся перед гребцами-академистами на определенном этапе и в конкретный период подготовки, по сравнению с традиционным подходом к построению тренировочного процесса.

Основываясь на данных и анализе результатов исследования, можно уверенно сказать, что блочно-модульное проектирование является эффективным инструментом для оптимизации физической подготовки гребцов-академистов. Этот подход не только способствует улучшению физической формы спортсменов, но и помогает им достигать лучших результатов на соревнованиях. Более того, долгосрочное применение этой методики подтверждает ее эффективность и способность поддерживать и улучшать физическую форму гребцов-академистов в течение продолжительного времени.

Таким образом, блочно-модульное проектирование представляет собой важное новшество в области физической подготовки гребцов и может способствовать достижению выдающихся результатов в этой спортивной дисциплине. Результаты этой статьи являются ценным вкладом в развитие методологии тренировок и могут быть полезными для тренеров, спортсменов и исследователей, работающих в этой области.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Иссурин, В. Б.* Подготовка спортсменов XXI века: научные основы и построение тренировки / В. Б. Иссурин. – 2-е изд. стер. – М.: Спорт, 2019. – 464 с.
2. *Solli, G. S.* Block vs. Traditional Periodization of HIT: Two Different Paths to Success for the World's Best Cross-Country Skier / G. S. Solli, E. Tønnessen, Ø. Sandbakk / *Front Physiol.* – 2019. – Vol. 10. – P. 375.
3. *Гурулева, Т. Г.* Моделирование тренировочного процесса иностранных студентов в модульно-блочном варианте / Т. Г. Гурулева // *Научный альманах.* – 2020. – № 4-2(66). – С. 78–82.
4. *Иссурин, В. Б.* Блочная периодизация спортивной тренировки: моногр. / В. Б. Иссурин. – М.: Советский спорт, 2012. – 282 с.
5. *Егоренко, Л. А.* Исследование тренировочных нагрузок на гребном тренажере «Concept-2» в подготовке юношей-новичков в академической гребле / Л. А. Егоренко, Л. Я. Андреева // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта.* – 2006. – № 19. – С. 22–26.
6. *Клешнев, В. В.* Особенности гребли на эргометрах и их значение в подготовке гребцов-академистов / В. В. Клешнев, А. М. Эпштейн // *Теория и практика физической культуры.* – 1996. – № 6. – С. 21–26.

7. Сасс, А. Ф. Срочный тренировочный эффект и классификация специальных упражнений гребцов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. Ф. Сасс. – Малаховка, 1981. – 28 с.

8. Сараева, Л. А. Индивидуализация тренировочных нагрузок гребцов-академистов на основе анализа функциональных и морфологических показателей специальной работоспособности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. А. Сараева. – М., 1999. – 156 с.

9. Малик, В. В. Оценка тренировочных нагрузок и результаты их использования в целях повышения работоспособности у гребцов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Малик. – Л., 1973. – 18 с.

Поступила в редакцию: 9.10.2023 г.

Контакты: tkacheva\_ea@msu.by (Ткачева Евгения Андреевна).

***Tkacheva E. A. THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGY OF BLOCK-MODULAR DESIGN IN PHYSICAL TRAINING OF ACADEMIC ROWERS AT THE STAGE OF IN-DEPTH SPECIALIZATION***

*The article presents research materials on the implementation of the methodology of block-modular design in the training process of academic rowers at the stage of in-depth specialization. The results of testing the effectiveness of the developed methodology are presented. It is noted that the experimental technique contributes to the increase in the effectiveness of improving the level of physical fitness of academic rowers.*

**Keywords:** methodology, block-modular planning, physical training, physical fitness, academic rowing.

УДК 159.944.4:37.043.2:316.752.4

## THE RELATIONSHIP OF PROFESSIONAL BURNOUT AND VALUES OF TEACHERS WORKING IN CLASSES OF INTEGRATED EDUCATION

**M. B. Ovchinnikova**

Head of the Department of Psychology and Correctional Work,  
Candidate of Psychological Sciences  
Mogilev State A. Kuleshov University

**T. M. Sotsenko**

Associate Professor of the Department of Preschool Education Methods,  
Candidate of Psychological Sciences  
Belarusian State Maxim Tank University

**G. I. Krivitskaya**

Educational psychologist  
Mikheevskaya Secondary School

*The article presents the results of a study of the main stress factors in the activities of teachers working in classes of integrated education, it also describes the features of their professional burnout syndrome. The relationship between the personal values of the teachers and their resistance to professional burnout has been established.*

**Key words:** stress factors; professional burnout; personal values; a teaching staff, classes of integrated education.

### Introduction

To realize the principle of inclusion in education is one of the priority directions for the implementation of state policy in the field of education in our country [1]. According to the Concept for the Development of Inclusive Education for Persons with Special Needs in the Republic of Belarus, all students can study together in all cases where this is possible, regardless of any complexity and/or differences that exist between them [2, With. 4].

School teachers primarily ensure the quality of inclusion of children with special needs in the educational process together with other students, thereby contributing to their successful socialization. In this regard, the problem of psychological support for teachers working in classes of integrated education is one of the key components of an effective solution to the problem of implementing the principle of inclusion in the educational system.

At the same time, the issue of maintaining professional health and preventing emotional burnout among this category of teachers is of particular importance. The study of personal characteristics that prevent the development of burnout seems necessary for carrying out targeted work to prevent and correct the negative consequences of this phenomenon.

In modern psychological science, professional burnout is considered as a state of physical, mental and emotional exhaustion that emerges as a result of prolonged

exposure to emotional and interpersonal stress factors in the professional environment [3; 4]. According to the model of K. Maslach and S. E. Jackson, the burnout syndrome includes such components as emotional exhaustion, depersonalization and reduction of achievements [5].

According to modern psychologists (V.V. Boyko, N.E. Vodopyanova, T.L. Kryukova, V.E. Orel, E.S. Starchenkova), burnout develops as a result of the interaction of external and internal factors [3; 4; 6; 7; 8]. In this case, external factors play the role of a sufficient condition, while personal factors, determining a person's reaction to ongoing events, act as a necessary condition.

A number of scientific studies have noted the significant influence of the value-meaningful sphere of a person on the manifestation, development and resistance to burnout among representatives of a teaching profession [3; 9]. Thus, I. A. Kurapova establishes the role of value and moral regulation of emotional burnout among teachers of secondary and higher schools [10]. The work of M. V. Borisova shows that the discrepancy in the value sphere of teachers of secondary schools causes the emergence of intense negative emotional experiences and, as a consequence, leads to psycho-emotional exhaustion [11]. We believe that the values of participants of the pedagogical activities act as internal conditions that mediate the influence of negative factors in the pedagogical activities.

According to S. Schwartz, values are a motivational construct that expresses supra-situational goals that serve as guiding principles in the lives of people and groups. Personal values exist at the level of normative ideals and at the level of an individual. The first level is quite stable; it correlates with a person's ideas about how to act. The second level reflects specific human actions and is more dependent on environmental factors [12].

Values are stable personal formations that regulate a person's perception and ideas, determine the interpretation of events, allow an individual to take a certain position, express his point of view and give an assessment. In addition, values, as meaning-forming structures of a person's inner world, determine the choice of ways to achieve goals, and can also help increase resistance to adverse influences [13; 14].

Being the basic, deep formations of an individual, values determine professional behavior, regulate activities and states and also determine the attitude towards the activities performed [15]. A significant role of individual values in the context of the implementation of the pedagogical activities in the conditions of special and inclusive education is noted in the works of V. V. Khitryuk [16; 17].

Meanwhile, the analysis of the research indicates that the issue of the relationship between professional burnout and the values of teachers working in the conditions of implementing the principle of inclusion with different categories of children, including children with special needs, has not been sufficiently studied.

### **Main Body**

*The purpose of the study* is to determine the relationship between personal values and emotional burnout of teachers working in classes of integrated education.

Since the professional activities are carried out in a certain situational context, the study also examines the main stress factors in the activities of the teaching staff.

The study sample consisted of 60 teachers from secondary schools in Mogilev and the Mogilev region, working in classes of integrated education with the following categories

of students with special needs: children with intellectual disabilities and children with learning difficulties (36 primary school teachers and 24 subject teachers). All examinees were women aged from 23 to 66 years.

The empirical study was carried out using the “Professional Burnout” questionnaire developed by K. Maslach and S. E. Jackson (adapted by N. E. Vodopyanova, E. S. Starchenkova) [18], the S. Schwartz questionnaire for studying values at the individual level ( adapted by V.N. Karandyshev) [19], a written survey. The following methods of mathematical statistics were used: the descriptive statistics, the correlation analysis using the r-Spearman correlation coefficient. Mathematical data processing was carried out using the PASW Statistics 18.0 program. The qualitative data were analyzed through the content analysis.

Initially, we analyzed the results of the respondents’ written survey conducted to determine the main stress factors of the professional activities.

It should be noted that each respondent named from 4 to 7 stress factors. Using the content analysis of the responses received, 13 variables were identified (Table 1).

Table 1 – Stress factors in the professional activities of teachers

| Content Analysis Categories   | Total number of responses % |
|---|-----------------------------|
| a large amount of work  | 45                          |
| intensity of interpersonal communication  | 31                          |
| difficulties with the inclusion of students with special needs in the joint educational process                           | 42                          |
| a lack of mutual understanding with legal representatives of students with special needs on education and training issues | 42                          |
| a lack of competencies for working with children with special needs   | 34                          |
| a large number of reporting documents   | 37                          |
| conflicts and disagreements with the management of the educational institution  | 25                          |
| team relationships  | 21                          |
| presence of supervisors during the lesson   | 25                          |
| inspections of regulatory bodies  | 30                          |
| dissatisfaction with material and moral rewards   | 37                          |
| certification   | 19                          |
| decline in the prestige of a teaching profession  | 43                          |

As can be seen from Table 1, the teachers most often indicate stress factors associated with a large amount of work. It should be noted that a significant portion of the teachers cited the need for frequent and intense interpersonal contacts and difficulties in including “special children” in the joint educational process and social interaction as stressors. In addition, the emergence of subjective difficulty in this category of teachers is often due to a lack of mutual understanding with legal representatives of students on issues of education and training, conflicts and disagreements with colleagues and management, a lack of special psychological and pedagogical knowledge for organizing the education of children with special needs, a large number of reporting documents, control by inspection bodies, certification, as well as dissatisfaction with the material reward and a drop in the prestige of the profession.

Thus, the activities of modern teachers working in classes of integrated education are associated with the influence of many stressors caused by the conditions and specifics of the work, difficulties in interaction with various participants of the educational process

and insufficient development of competencies necessary for working with children with special educational needs and opportunities.

Next, we analyzed indicators of professional burnout among the teachers (Table 2).

Table 2 – Distribution of the respondents by levels of professional burnout

| Scales of the "Professional burnout" method | Low level | Average level | High Level |
|---|-----------|---------------|------------|
| Emotional exhaustion                        | 29%       | 44%           | 27%        |
| Depersonalization                           | 10%       | 40%           | 50%        |
| Reduction of professional achievements      | 32%       | 45%           | 22%        |

The analysis has shown that manifestations of burnout are quite common among this category of teachers. Thus, a high level of emotional exhaustion is recorded in 29% of the respondents, an average level – in 44% of the teachers and a low level – in 27% of the respondents.

Accordingly, a third of the teachers are characterized by a feeling of decreased emotional tone, emptiness and depletion of their own mental resources and loss of interest in the work and those around.

It should be noted that 50% of the examinees have a high level of depersonalization, 40% have an average level and only 10% of the respondents have a low level. The results obtained indicate that the majority are characterized by a feeling of “satiety” with interpersonal communication, accompanied by a desire to limit their social contacts and take a formal approach to the performance of their professional duties. Such teachers often experience internal irritation, which can manifest itself in a form of anger and aggression in interaction with other participants of the educational process.

The analysis of indicators according to the “reduction of achievements” scale indicates that 22% of the teachers are characterized by a low assessment of the significance of the achieved professional results. At the same time, 45% of the examinees have an average level, and 32% of the teachers have a high level of satisfaction with their achievements. This means that the majority positively assess their own professional competence and productivity of the teaching activities.

Next, we analyzed the indicators of the S. Schwartz questionnaire to study values at the individual level. It has been found that at the level of normative ideals, the highest priority for the respondents are such values as “safety” ( $M = 5.36$ ), “kindness” ( $M = 5$ ), “conformity” ( $M = 4.86$ ). The least significant values are characterized by such normative values as “hedonism” ( $M = 3.38$ ), “stimulation” ( $M = 3.5$ ), “power” ( $M = 3.66$ ).

The established facts allow us to assert that a leading place in the system of value priorities of the teachers at the level of normative ideals is taken by values associated with collective security, the stability of the society and relationships, and preservation of well-being of the people with whom they are in daily interaction. Besides, most teachers are focused on deterrence of actions that do not meet social expectations. The least significant for the respondents are values oriented towards receiving sensual pleasures, dominance and control over people and means, obtaining new experiences.

At the level of individual priorities (behavior, life experience), the highest priority values for the teachers are “safety” ( $M = 2.68$ ), “independence” ( $M = 2.42$ ) and “kindness” ( $M = 2.3$ ). The least important values for the respondents are “power” ( $M = 1.67$ ), “stimulation” ( $M = 1.3$ ) and “traditions” ( $M = 1.49$ ).

Thus, the data obtained indicate a high degree of similarity in the structure of value priorities of the teachers at the normative and individual levels. In their professional

activities, they are focused on showing initiative, independence and care for other people, ensuring collective security, harmony and stability of the society. Content interpretation of the priority values of the teachers in accordance with the concept of S. Schwartz indicates that the respondents are focused on universal human values, their involvement in social life, a tendency to accept responsibility, demonstrate self-discipline, respect, honesty and loyalty in interaction with other people. The values associated with achieving high social status and influence, obtaining a variety of experiences and sensory pleasures and preserving religious traditions and ideas are of the least importance for the teaching staff. We believe that the designated values correlate with the values of educational policy in the Republic of Belarus in the context of implementing the principle of inclusion.

To establish the relationship between personal values and indicators of the teachers' emotional burnout, the correlation analysis was carried out using the r-Pearson correlation coefficient (Table 3).

Table 3 – Relationships between indicators of emotional burnout and personal values (the r-Pearson correlation coefficient)

| Values                                | Scales of the "Professional Burnout" method |                                    |                        |
|---------------------------------------|---|------------------------------------|------------------------|
|                                       | Depersonalization                           | Reduction of personal achievements | Integral burnout index |
| <i>Level of normative ideals</i>      |   |                                    |                        |
| Safety                                | - 0,272*                                    | -                                  | - 0,285*               |
| Conformity                            | - 0,256*                                    | -                                  | -                      |
| <i>Level of individual priorities</i> |   |                                    |                        |
| Kindness                              | -   | 0,255*                             | -                      |

Note: reduction of personal achievements is a reverse scale, i.e. high values of the subscale correspond to low severity of burnout; \* -  $p \leq 0,05$

The correlation analysis has revealed significant relationships between the burnout indicators and the values of conservatism ("safety" and "conformity") and self-transcendence ("kindness"). Thus, the values of "safety" ( $r = -0,285, p \leq 0,01$ ) and "conformity" ( $r = -0,285, p \leq 0,01$ ), manifested at the level of normative ideals, are negatively correlated with indicators of depersonalization and the integral burnout index. The analysis of the empirical data allows us to conclude that the orientation of the teachers towards a social order, personal and public safety, mutual assistance, deterrence and prevention of actions that cause harm to other people and the community as a whole, helps to reduce the likelihood of experiencing feelings of emotional emptiness and meaninglessness, and also acts as a factor preventing the emergence of a negative and callous attitude towards students.

A negative correlation has been established between the reduction of personal achievements and the value of "kindness", manifested at the behavioral level ( $r = -0,255, p \leq 0,01$ ). This means that the teachers who strive in real behavior to be useful, honest, responsible, friendly and show concern for others are less likely to devalue their professional achievements and experience disappointment and dissatisfaction with the results of their activities to a lesser degree. Accordingly, the teacher's focus on the interests of a child, as well as the orientation towards ensuring his psychological well-being, is directly related to the teacher's experience of positive emotions the professional activities and satisfaction with the work.

As we have already noted, the values of "safety" and "kindness" are leading, professionally specific and most relevant to the content of the teaching activities in the

context of implementing the principle of inclusion. We believe that in the case of integration of professional values with personal values, a teacher is less likely to experience a state of stress and, accordingly, is less susceptible to professional burnout [20]. The data we obtained correlate with the point of view of V. E. Orel, who considers burnout as a result of a discrepancy between a personality and work [21].

### Conclusion

The work of a modern teaching staff carrying out the professional activities in the context of implementing the principle of inclusion is characterized by complexity, emotional intensity and high responsibility for the results of education and socialization of children. The emergence of stress in the activities of teachers working in classes of integrated education is mainly associated with a large amount of work, insufficient development of competencies for working with students with special needs and the emergence of disagreements in interaction with other participants of the educational process.

The educators of this category are characterized by an increased level of professional burnout. Wherein, the teachers show the most pronounced manifestations of depersonalization, which can be expressed in negative changes in the sphere of relations with other participants of the educational process.

A leading place in the system of value priorities of the teachers is taken by values associated with public and personal safety, stability of the society and relationships, responsibility, concern for well-being of other people and deterrence of actions that do not meet social expectations. These values are professionally important, characteristic of the teaching activities in the context of the principle of inclusion and are important correlates of the teachers' resistance to burnout.

The results of the study can be used in the development of psychological training programs, the purpose of which is psychological prophylaxis and correction of the professional burnout syndrome among a teaching staff; and can also be used in the system of professional training, retraining and advanced training of participants of the teaching activities while implementing the principle of inclusion.

### REFERENCES

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : Закон Республики Беларусь, 14 янв. 2022 г., № 154-3 // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://etalonline.by/document/?regnum=H12200154>. – Дата доступа: 15.03.2023.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : приказ Министра образования Респ. Беларусь, 22 июля 2017 г., № 608 // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5801>. – Дата доступа: 15.03.2023.
3. **Водопьянова, Н. Е.** Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда: на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / Н. Е. Водопьянова. – СПб., 2014. – 460 л.
4. **Орел, В. Е.** Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орел. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 363 с.
5. **Maslach, C.** Burnout : a Social Psychological Analysis / C. Maslach // The Burnout Syndrome : Current Research, Theory, Interventions / L. W. Jones. –London, 1992. – P. 30–53.
6. **Бойко, В. В.** Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 363 с.
7. **Крюкова, Т. Л.** Стресс, психическое выгорание и совладающее поведение на рабочем месте учителя / Т. Л. Крюкова // Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Ю. В. Бессонова [и др.] ; под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М., 2011. – С. 453–472.



8. **Водопьянова, Н. Е.** Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер. – 2005. – 336 с.
9. **Бабич, О. И.** Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. И. Бабич ; Дальневост. гос. ун-т путей сообщ. – Хабаровск, 2007. – 23 с.
10. **Курапова, И. А.** Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней школы) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / И. А. Курапова ; Ин-т психологии РАН. – М., 2009. – 25 с.
11. **Борисова, М. В.** Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 99–108.
12. **Schwartz, S. H.** Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications / S. H. Schwartz, W. Bilsky // J. of Personality a. Social Psychology. – 1990. – Vol. 58, № 5. – P. 878–891.
13. **Овчинникова, М. Б.** Психологические ресурсы совладающего поведения руководителей среднего звена : монография / М. Б. Овчинникова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2022. – 146 с.
14. **Каширский, Д. В.** Психология личностных ценностей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Д. В. Каширский ; Рос. гос. гуманитар. ун-т. – М., 2014. – 58 с.
15. **Дикая, Л. Г.** Психическая саморегуляция функционального состояния человека: системно-деятельностный подход / Л. Г. Дикая. – М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2003. – 318 с.
16. **Хитрюк, В. В.** Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта. – 2013. – № 11. – С. 72–79.
17. **Хитрюк, В. В.** Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 276 с.
18. **Водопьянова, Н. Е.** Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – Москва [и др.] : Питер : Питер Пресс, 2009. – 329 с.
19. **Карандашев, В. Н.** Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004 – 70 с.
20. **Овчинникова, М. Б.** Взаимосвязь личностных ценностей и особенностей когнитивного оценивания руководителями трудных профессиональных ситуаций / М. Б. Овчинникова, Т. М. Соценко // Когнитивные штудии: эмерджентность и сложность, когнитивные практики : материалы VIII Междунар. междисциплинар. конф., Минск, 16–18 мая 2019 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. – Минск, 2019. – С. 290–296.
21. **Орел, В. Е.** Синдром психического выгорания личности: от диагностики к коррекции / В. Е. Орел // Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Ю. В. Бессонова [и др.] ; под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М., 2011. – С. 386–404.

Received by the editor on November 29, 2023.

Contacts: ovchinnikova@msu.by (Ovchinnikova Marina Borisovna), tani839@yandex.by (Sotsenko Tatyana Mikhailovna), glafira.kr@yandex.by (Krivitskaya Glafira Ivanovna).

**Овчинникова М. Б., Соценко Т. М., Кривицкая Г. И. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В КЛАССАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

*В статье представлены результаты исследования основных стресс-факторов деятельности педагогов, работающих в классах интегрированного обучения и воспитания, а также описаны особенности проявления у них синдрома профессионального выгорания. Установлена взаимосвязь между личностными ценностями субъектов и их резистентностью к профессиональному выгоранию.*

**Ключевые слова:** стресс-факторы; профессиональное выгорание; личностные ценности; педагогические работники, классы интегрированного обучения и воспитания.

УДК 159.922

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НАСИЛИЕ КАК ФОРМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

**Г. Р. Заидова**

преподаватель кафедры технологии и методики преподавания  
Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой

**И. Н. Андреева**

доктор психологических наук, профессор,  
профессор кафедры технологии и методики преподавания  
Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой

*В статье проводится теоретический анализ проблемы эмоционального насилия как формы психологического насилия. Авторами предложено определение эмоционального насилия, рассматриваемого как форма психологического насилия, которое заключается в умышленном и систематическом создании агрессором условий для переживания определенных негативных эмоций (страха, обиды, стыда, вины, печали, гнева) и одновременно – препятствий для свободного выражения истинных эмоций у жертвы. Кроме этого, выделены признаки эмоционального насилия и его последствия для жертв; представлены последствия эмоционального насилия для лиц женского пола.*

**Ключевые слова:** насилие, психологическое насилие, эмоциональное насилие.

### Введение

Проблема насилия изучается специалистами различных научных направлений: психологии, социологии, философии, права. Актуальность данной проблемы для современного общества заключается в том, что любой вид насилия оказывает значительное воздействие на детей, которые растут в подобной атмосфере. Согласно краткому отчету Национального исследования по оценке ситуации с насилием в отношении детей в Республике Беларусь, проведенному в 2018 году, каждый шестой обучающийся 5-7 классов (10-13 лет) и каждый четвертый обучающийся 8-11 классов (13-17 лет) учреждений общего среднего образования сообщили о том, что они подвергались физическому и/или психологическому насилию дома [1].

В психологии под насилием понимается:

- применение индивидом или социальной группой различных форм принуждения с целью приобретения или сохранения господства, в том числе психологического, завоевания прав и привилегий (И. М. Пономарева) [2];
- любой поступок, любой способ поведения, основная цель которого – управлять мыслями, чувствами, поступками другого, против его желания, воли (И. Г. Малкина-Пых) [3];
- преднамеренное нанесение вреда одним человеком (одной группой людей) другому человеку (другой группе людей);
- принудительное воздействие на кого-либо (В. А. Ситаров, Е. В. Христенко) [4].

На основе анализа приведенных выше определений насилие понимается нами как распространенная деструктивная форма взаимоотношений, которая нарушает безопасность отдельной личности и общества, препятствует открытой коммуникации, наносит вред психике участников и свидетелей такого взаимодействия. Насилие представляет собой длительное осознанное или неосознанное поведение. Его главная цель – заставить жертву испытать определенное чувство (например, унижение, страх) или совершить определенное действие или поступок против желания.

Насильственная коммуникация встречается в общественных местах, однако нередко она осуществляется именно дома. В роли агрессора может выступать любой член семьи. Домашнее насилие препятствует формированию и развитию личности ребенка, нарушает коммуникацию и взаимодействие между членами семьи, дискредитирует институт брака и нарушает безопасность общества. Дети, живущие в атмосфере домашнего насилия, чаще других демонстрируют подавленное состояние, агрессивность, свехуступчивость, свехугодливость, неразвитые коммуникативные навыки, повышенный уровень тревожности, нарушения пищевого поведения, плохую успеваемость. Одним из видов насилия в семье, наряду с физическим, экономическим, сексуальным, является психологическое насилие.

Психологическое насилие понимается различным образом:

- как систематическое разрушение чувства собственного достоинства и/или ощущение личной безопасности, возникающие в отношениях, где существует разница в доминировании и контроле (Д. Р. Фоллингстад, Д. Д. Дехарт) [5];

- как периодическое длительное или постоянное психическое воздействие на человека, вызывающее психическую травму, или приводящее к формированию у него патологических свойств характера, или же тормозящее развитие личности (Е. П. Ильин) [6].

Таким образом, психологическое насилие – это длительное и вредоносное воздействие на психику человека.

Психологическое насилие может служить основанием для реализации других видов насилия. Некоторые исследования (в частности, Д. Доэрти, Д. Берглунд) продемонстрировали, что длительное психологическое насилие формирует у жертв более серьезные психологические травмы, чем единичные случаи физического насилия [7].

К формам психологического насилия относят издевательства, крик, унижение достоинства личности, игнорирование, отвержение, изоляцию от друзей и членов семьи, угрозы, газлайтинг, негативное оценивание, чрезмерные и непоследовательные требования, нерасположенность и нелюбовь к ребенку, принуждение к выполнению бесполезной и нелепой работы. Психологическое насилие также включает в себя манипуляции, которые косвенно приводят человека к поведению, наносящему вред самому себе.

В отечественной психологии подробно изучена сущность, виды и формы насилия в семье, факторы, обуславливающие насильственные отношения, психологические последствия для жертв насилия. Многие авторы (в частности, Я. К. Нелюбова [8], Е. Н. Волков [9], Г. П. Афонькин, О. Е. Додонов [10], Е. П. Ильин [6], Р. М. Садыков, Н. Л. Большакова [11]), упоминающие в своих работах виды домашнего насилия, отождествляют психологическое и эмоциональное насилие, используя данные термины в качестве синонимов. Однако четкое определение понятия «эмоциональное насилие» отсутствует. Определение данного понятия нуждается в уточнении ввиду

того, что, являясь формой психологического насилия, эмоциональное насилие характеризуется отличительными особенностями, которые заключаются в целенаправленном насильственном воздействии на эмоции и чувства жертвы.

### Основная часть

В современной отечественной психологии также наблюдается дефицит исследований по проблеме эмоционального насилия, не определены его характеристики, а также краткосрочные и долговременные последствия для жертвы. В соответствии с этим **цель исследования** – предложить определение эмоционального насилия, выделить его признаки и последствия для жертв (прежде всего для индивидов женского пола).

В соответствии с изложенными выше представлениями мы предлагаем определить эмоциональное насилие как форму психологического насилия, которое заключается в умышленном и систематическом создании агрессором условий для переживания определенных негативных эмоций (страха, обиды, стыда, вины, печали, гнева) и одновременно – препятствий для свободного выражения истинных эмоций у жертвы. При этом жертве приходится подавлять либо маскировать собственные эмоции, чтобы остаться в безопасности и в дальнейшем не встретиться с негативными последствиями в виде психологического давления или жестоких действий со стороны агрессора.

К признакам эмоционального насилия, в частности, относятся:

- обесценивание эмоций;
- отсутствие безопасности при выражении истинных эмоций у жертвы, непредсказуемое поведение агрессора;
- эмоциональная отстраненность и холодность [7];
- навязчивое подбадривание со стороны агрессора во время переживания жертвой негативных эмоций;
- эмоциональное нагнетание со стороны агрессора во время переживания жертвой позитивных эмоций [12];
- формирование агрессором чувства вины у жертвы за проявление истинных эмоций.

Эмоциональное насилие может быть системообразующим фактором, поддерживающим на протяжении длительного времени стабильность функционирования семейной системы, т. е. ее гомеостаз [13]. Родители, систематически использующие эмоциональное насилие, во время коммуникации с ребенком не могут эмпатически отражать естественным образом эмоциональное состояние ребенка, не проявляют безусловную любовь. Ребенок делает выводы о себе, считывая тон голоса родителей, выражение лица. Когда родители большую часть времени враждебны и отстранены по отношению к собственному ребенку, это может сформировать у него чувство неприятия самого себя. У него может поддерживаться представление о том, что с ним что-то не так, что он не заслуживает хорошего отношения к себе, а это существенно снижает качество жизни.

Общими последствиями для личностей, переживших эмоциональное насилие в детстве, являются:

- плохое физическое здоровье (нарушение функции иммунной системы, гипертония, ожирение, заболевания, передающиеся половым путем, хроническая усталость);

- нарушения психического здоровья (тревога, депрессия, посттравматическое стрессовое расстройство);
- когнитивная дисфункция (нарушение развития речи, дефицит внимания, снижение навыка решения проблем);
- искаженный образ Я, снижение чувства собственного достоинства и ценности;
- выраженное чувство беспомощности и страха вследствие смены мировоззрения ребенка: мир воспринимается как опасный, поэтому никому нельзя рассказать о произошедшем насилии [14];
- неспособность вовремя определить формы насилия, хрупкость границ собственного Я [15; 16];
- рискованное поведение (снижение возраста первого добровольного полового акта, большое число сексуальных партнеров, беременность в подростковом возрасте, злоупотребление алкоголем и другими психоактивными веществами);
- девиантное поведение (подростковая преступность, агрессия, насильственное поведение) [17; 18];
- нарушение функции регуляции эмоций, обесценивание и подавление собственных чувств, переживаний, нарушение способности радоваться и наслаждаться жизнью, что приводит к устойчивым личностным изменениям;
- социальные трудности (нарушение доверительных отношений со сверстниками и взрослыми вследствие ненадежной привязанности к опекунам в детстве, нарушение социальной адаптации из-за формирования негативных представлений о самом себе и других людях) [13; 19];
- дисфункция романтических отношений во взрослом возрасте (проблемы с установлением близости и разрешении межличностных конфликтов) [20].

Переживание эмоционального насилия в школьном и подростковом возрасте связано с низкой самооценкой и высоким уровнем агрессии [21].

Далее в соответствии с целью нашего исследования мы рассмотрим последствия эмоционального насилия для лиц женского пола. Выбор половой принадлежности в данном случае обусловлен тем, что у девочек вследствие пережитого насилия развиваются в большей степени, чем у мальчиков, следующие психологические симптомы: соматические жалобы, беспокойство, уход от действительности, депрессия [22].

Девочка, систематически сталкиваясь с посланиями «Девочки должны всегда улыбаться», «Хорошие девочки не злятся», «Девочка должна терпеть, быть снисходительной и понимающей», «Нельзя раздражаться на близких людей», начинает воспринимать отдельные эмоции как запретные, не позволяя себе в дальнейшем выражать их, а затем и вовсе испытывать. Вместо того, чтобы осознать и признать наличие у себя гнева, научиться конструктивно им управлять, девочка, а затем женщина предпочитает думать, что данная эмоция у нее отсутствует. Личность стремится подавить неприятную эмоцию либо страдает от чувства вины в ситуации, если ее не удалось спрятать от себя и окружающих: «Как же я могла разозлиться на близкого человека? Это значит, что я злая и неблагодарная».

Во взрослом возрасте девушке может быть трудно отстаивать свои интересы, уверенно принимать решения, достигать своих целей в тех ситуациях, где злость могла бы оказаться полезной. Здесь речь идет о потере значимого ресурса для личностного и профессионального развития.

В семье может актуализироваться запрет на проявление грусти и печали. Примером такого запрета может служить навязчивое подбадривание: «Не кисни! Развеселись!», «Хватит расстраиваться по пустякам!», «Иди в комнату и успокойся!», хотя время от времени любому человеку нужно побыть в состоянии легкой печали и светлой грусти, которые создают основания для анализа и размышлений об уровне удовлетворенности своих потребностей. Дети и взрослые могут переживать потери и разочарования, и печалиться в таких случаях естественно.

Иногда девочка получает запрет на чувство радости и веселья: «Много смеха – к слезам», «Смех без причины – признак дурачины». У многих людей существует установка, что не стоит испытывать интенсивную радость из-за того, что после нее обязательно последует какое-то разочарование или негативное событие. Такая установка не позволяет человеку ощутить подлинную радость, снижает уровень эмоциональной осознанности и экспрессии, что, в свою очередь, ухудшает способность управлять своим состоянием [12].

Когда девочка получает систематические запреты на выражение чувств и эмоций, она впоследствии запрещает сама себе признавать, а затем и вовсе испытывать обиду, стыд, злость в ситуациях, где данные эмоции уместны и адекватны. Усваивая приемы подавления эмоций для того, чтобы «не расстраивать мать» или «не разочаровывать отца», девочка перестает верить в то, что ее чувства важны, не знает, как о них разговаривать.

Женщины, пострадавшие от эмоционального насилия, интенсивнее ощущают травматическое переживание по сравнению с женщинами, пережившими насилие физическое. Девушки в возрасте от 17 до 25 лет сталкиваются с выраженной психопатологической симптоматикой посттравматического стресса – тревожностью и депрессией. Эмоциональное насилие, произошедшее с девушками именно в подростковом возрасте, относится к наиболее психотравмирующим событиям. Личность, переживающая посттравматический стресс, испытывает сильное напряжение, ожидая повторения травмирующей ситуации [23].

Эмоциональное насилие может стать бессознательной причиной бесплодия женщины. Его конкретными причинами могут быть: 1) ненависть женщины к своей матери, вследствие чего невозможна идентификация с материнским объектом; 2) отказ матери в двух «подарках»: в маленьком ребенке, которого та может «присвоить» и в подчинении возможности стать такой же, как она. Радикальный отказ дочери от матери проявляется в отказе самой быть матерью [24].

### Заключение

В заключение можно отметить, что домашнее насилие реализуется в виде систематических умышленных действий физического, психологического, экономического, сексуального характера, которые наносят психологический и физический ущерб личности ребенка, нарушают его права и свободы. Психологическое насилие является одним из видов домашнего насилия. Оно лишает жертву ощущения безопасности, подрывает чувство собственного достоинства, может тормозить развитие личности. Эмоциональное насилие – это форма психологического насилия, которая заключается в умышленном и систематическом создании агрессором условий для переживания определенных негативных эмоций (страха, обиды, стыда, вины, печали, гнева) и одновременно – препятствий для свободного выражения истинных эмоций у жертвы. Признаками насилия являются обесценивание эмо-

ций, отсутствие у жертвы чувства безопасности при выражении истинных эмоций, эмоциональная холодность, навязчивое подбадривание, эмоциональное нагнетание и формирование агрессором чувства вины у жертвы при выражении истинных эмоций. К последствиям эмоционального насилия относятся стойкие личностные изменения, ухудшение здоровья, нарушение эмоциональной и когнитивной сферы, социальные трудности, отклоняющееся поведение. Девочки, подвергающиеся эмоциональному насилию, не принимают себя, в дальнейшем сами себе запрещают испытывать и выражать определенные эмоции, что негативно сказывается на их эмоциональном и физическом состоянии, психологическом благополучии. Перенесенное эмоциональное насилие может стать бессознательной причиной бесплодия у взрослой женщины.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Оценка ситуации с насилием в отношении детей в Республике Беларусь / Краткий отчет по результатам исследования. – 2018.
2. **Пономарева, И. М.** Работа психолога в кризисных службах / И. М. Пономарева. – СПб. : СПбГИПСР, 2014. – 147 с.
3. **Малкина-Пых, И. Г.** Виктимология. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2010. – 864 с.
4. **Маралов, В. Г.** Педагогика и психология ненасилия в образовании: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2015. – 424 с.
5. **Follingstad, D.** Defining psychological abuse of husbands toward wives: Contexts, behaviors, and typologies / D. Follingstad, D. DeHart // Journal of Interpersonal Violence. – 2000. – № 15 (9). – P. 891–920.
6. **Ильин, Е. П.** Насилие как психологический феномен / Е. П. Ильин // Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1. – С. 167–173.
7. **Doherty, D.** Psychological Abuse: A Discussion Paper / D. Doherty, D. Berglund // National Clearinghouse on Family Violence Ottawa: Public Health Agency of Canada, 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.canada.ca/en/public-health/services/health-promotion/stop-family-violence/preventionresource-centre/family-violence/psychological-abusediscussion-paper.html>. – Дата обращения: 29.08.2019.
8. **Нелюбова, Я. К.** Помощь детям, пострадавшим от насилия в семье: правовые аспекты, тренинговые занятия, рекомендации / Я. К. Нелюбова. – Волгоград : Учитель, 2009. – 171 с.
9. **Волков, Е. Н.** Критерии и признаки психологического ущерба и психологического насилия / Е. Н. Волков // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2002. – № 6. – С. 84–95.
10. **Афонькин, Г. П.** Современные проблемы правового обеспечения уголовной ответственности за семейное (домашнее) насилие в России / Г. П. Афонькин, О. Е. Додонов // Полицейская и следственная деятельность. – 2013. – № 3. – С. 175–181.
11. **Садыков, Р. М.** Насилие в семье: сущность и виды / Р. М. Садыков, Н. Л. Большакова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – Новосибирск, 2022. – С. 81–84.
12. **Шабанов, С.** Эмоциональный интеллект. Российская практика / С. Шабанов, А. Алешина. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 448 с.
13. **Быховец, Ю. В.** Эмоциональное насилие с точки зрения теории привязанности и системной семейной психотерапии / Ю. В. Быховец, М. В. Дан // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 6. – С. 59–66.
14. **Аптикиева, Л. Р.** Последствия психологического насилия для разных возрастных категорий / Л. Р. Аптикиева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 1 (224). – С. 6–13.
15. **Фурманов, И. А.** Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства / И. А. Фурманов, А. А. Аладьин, Н. В. Фурманова. – М. : Тесей, 1999. – 160 с.
16. **Христенко, Е. В.** Психология поведения жертвы / Е. В. Христенко. – Ростов н/Дону : Феникс, 2004. – 416 с.

17. A Coordinated Response to Child Abuse and Neglect: The Foundation for Practice. Child Abuse and Neglect User Manual Series / J. Goldman [et al.]; ed.: J. L. Jenkins, R. A. MacDicken, N. J. Ormsby. – 3rd ed. – Washington : Caliber Associates, 2003. – 108 p.
18. **Hagele, D. M.** The impact of maltreatment on the developing child / D. M. Hagele // North Carolina Medical Journal. – 2005. – № 66 (5). – P. 356–359.
19. **Taussig, H. N.** Impact of a mentoring and skills group program on mental health outcomes for maltreated children in foster care / H. N. Taussig, S. E. Culhane // Archives of pediatrics & adolescent medicine. – 2010. – № 164(8). – P. 739–746.
20. **Carbone, D. J.** Using cognitive therapies to treat unstable attachment patterns in adults with childhood histories of social rejection / D. J. Carbone // Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma. – 2010. – № 19(1). – P. 105–134.
21. **Reyome, N. D.** Childhood emotional maltreatment and later intimate relationships: Themes from the empirical literature / N. D. Reyome // Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma. – 2010. – Vol. 19, № 2. – P. 224–242.
22. **Петрова, Р. Г.** Гендерология и феминология : учебное пособие / Р. Г. Петрова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2010. – 272 с.
23. **Дымова, Е. Н.** Эмоциональное насилие как психотравмирующее событие в жизни молодых девушек / Е. Н. Дымова, Н. Е. Шаталова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 2. – С. 32–40.
24. **Мордас, Е. С.** Детско-родительские отношения в психогенезе женского психогенного бесплодия (психоаналитический взгляд) / Е. С. Мордас, А. Г. Рудакова // Психолог. – 2021. – № 5. – С. 70–104.

Поступила в редакцию 7.07.2023 г.

Контакты: baranchuk.g@inbox.ru (Заидова Галина Рафиковна, Андреева Ирина Николаевна).

### **Zaidova G. R., Andreeva I. N. EMOTIONAL VIOLENCE AS A FORM OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE IN PARENT-CHILD RELATIONSHIPS**

*The article provides a theoretical analysis of the problem of emotional violence as a form of psychological violence. The authors propose a definition of emotional violence, considered as a form of psychological violence, which consists in the aggressor's deliberate and systematic creation of conditions for experiencing certain negative emotions (fear, resentment, shame, guilt, sadness, anger), and at the same time – obstacles to the free expression of true emotions by the victim. In addition, the signs of emotional violence and its consequences for victims are highlighted; the consequences of emotional violence for women are presented.*

**Keywords:** violence, psychological violence, emotional violence.



УДК 159.913:159.942.5:614.253:616-036.21:578.834.1

## ОЦЕНКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19

**Т. Г. Шатюк**

заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии,  
кандидат педагогических наук, доцент  
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

**А. С. Слесарева**

магистрант специальности «Психология» факультета психологии  
и педагогики  
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

*В статье представлены результаты лонгитюдного исследования психоэмоционального состояния медицинских работников, оказывавших помощь пациентам с COVID-19 в первую и четвертую волну. У работавших в «красной зоне» в первую волну диагностирован высокий уровень эмоционального истощения и деперсонификации, низкий уровень редукации персональных достижений, симптомы тревоги и депрессии высокой степени. В четвертую волну у тех же работников был выявлен низкий уровень редукации персональных достижений, умеренная интенсивность симптомов тревоги и депрессии. Таким образом, если в начале пандемии медицинский персонал испытывал повышенные психоэмоциональные нагрузки, то с течением времени, получив новый профессиональный опыт, сумел адаптироваться и совладать с нагрузками, несколько стабилизировав психоэмоциональное состояние.*

**Ключевые слова:** медицинские работники, психоэмоциональное состояние, тревожность, депрессия, профессиональное выгорание, пандемия COVID-19.

### Введение

Согласно результатам проведенных исследований, опубликованным в отечественной и зарубежной научной литературе, медицинский персонал в процессе борьбы с различными пандемиями подвергается воздействию неблагоприятных условий труда, которые повышают риск возникновения профессиональных заболеваний, эмоционального выгорания, депрессивных и тревожных расстройств, что ведет к ухудшению здоровья и снижению работоспособности. В условиях пандемий происходят изменения в организации рабочего процесса учреждений здравоохранения, значительно возрастает физическая и психологическая нагрузка на медицинских работников. В чрезвычайных ситуациях работники здравоохранения вынуждены работать в нештатных и порой нетипичных условиях. Отмечаются нарушения режима труда и отдыха, в том числе наличие ночных и суточных дежурств, вероятность вызова на работу в любое время, сверхнормативное увеличение рабочей смены. Медицинские работники вынуждены работать в течение длительного времени, при этом не имея возможности отдохнуть и восстановить силы, что, в свою очередь, обуславливает рост физической и психологической нагрузки [1, с. 74].

Также исследователями отмечается, что медицинские работники женского пола во время пандемии находятся в более тяжелых условиях исполнения профессионального долга и повышенных требований, так как на них ложатся обязанности организовывать семейную и бытовую жизнь, заботиться о родных, особенно о детях, пациентах или инвалидах [2, с. 119].

Специфической особенностью труда медицинского персонала в период пандемий является наличие биологических вредных профессиональных факторов, которые подразумевают использование индивидуальных средств защиты. Ношение средств индивидуальной защиты в течение всей смены может причинять дискомфорт из-за жары, раздражения кожи и затруднённого дыхания, снижать работоспособность.

В условиях пандемий многократно увеличивается количество пациентов, возрастает нагрузка на медицинский персонал, непосредственно работающий в контакте с инфицированными больными, во многих случаях с тяжелыми формами заболевания, многочисленными осложнениями со стороны различных органов и систем. Отсутствуют четкие алгоритмы лечения. Соответственно, повышаются требования к профессионализму медицинских работников, что вполне закономерно обуславливает очень высокие и даже сверхвысокие эмоциональные нагрузки [3, с. 212; 4, с. 1036].

Последствием принятия трудных решений может стать чувство тревоги, вплоть до стресса и посттравматического расстройства. Понимание медицинскими работниками реальной опасности возможного заражения с последующим непредсказуемым трагическим исходом, немалое количество случаев инфицирования своих коллег, устоявшаяся практика размещения специалистов, работающих в «красной зоне», изолированно от внешнего мира и семьи, резкое нарушение привычного уклада жизни служат дополнительным источником эмоционального истощения. На медицинский персонал и его психическое здоровье влияет и общая атмосфера беспоконья среди населения. Возрастает моральная нагрузка, связанная с несением ответственности за жизнь и здоровье пациентов и пристальным вниманием средств массовой информации. Кроме упомянутых негативных факторов, медицинские работники испытывают еще и влияния специфических факторов, связанных с необходимостью сообщать плохие новости и видеть страдания и смерть пациентов, пониженной способностью пользоваться социальной помощью, недостаточной личной способностью реализовывать базовую заботу о себе [5, с. 80].

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что в условиях пандемий работники здравоохранения сталкиваются с высокой нагрузкой, которая отрицательно сказывается на выполнении профессиональных обязанностей и личной жизни. Основными факторами стресса являются увеличение количества пациентов и длительности смен, ношение средств индивидуальной защиты, повышение требований к профессионализму, высокая смертность пациентов. Деятельность в повышенной изолированности от внешнего мира и семьи, резкое нарушение привычного уклада жизни, снижение социальных взаимодействий выступают факторами риска развития депрессии, тревожных и травматических расстройств.

### **Основная часть**

Теоретический анализ и обобщение литературных источников, отражающих проблему эмоционального неблагополучия медицинских работников во

время пандемии COVID-19, позволил разработать дизайн эмпирического исследования.

*Целью* исследования является лонгитюдное сравнительное изучение психоэмоционального состояния медицинских работников в первую и четвертую волну пандемии COVID-19.

*Выборку* исследования составили 50 медицинских работников, из них 25 медиков, работавших в грязной (так называемой «красной зоне») и оказывавших помощь пациентам с COVID-19 в первую и четвертую волну, и 25 медицинских работников, которые не принимали участие в лечении пациентов с COVID-19.

Эмпирическое исследование было проведено на базе учреждения здравоохранения «Жлобинская центральная районная больница» с применением количественных и качественных методов, набора психодиагностического инструментария:

1. Шкала тревоги А. Бека (Beck's Anxiety Inventory, BAI) в адаптации Н. В. Тарабриной [6].

2. Шкала депрессии А. Бека (Beck's Depression Inventory, BDI) в адаптации Н. В. Тарабриной [7].

3. Опросник профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон (Maslach Burnout Inventory, MBI) в адаптации Н. Е. Водопьяновой [8].

Для подтверждения статистической значимости полученных результатов был использован критерий  $\phi^*$  – углового преобразования Фишера.

Результаты исследования выраженности симптомов тревоги и депрессии у медицинских работников по методикам А. Бека в первую и четвертую волну COVID-19 представлены на рисунках 1-2.



Рисунок 1 – Результаты исследования тревоги у медицинских работников по методике А. Бека в первую и четвертую волну COVID-19

В соответствии с данными, представленными на *рисунке 1*, было выявлено, что медицинский персонал, оказывавший помощь пациентам с COVID-19

в первую волну (60 %), характеризуется *симптомами тревоги высокой степени* ( $\varphi_{кр}^* = 2,38p < \varphi_{эмп}^* = 4,238$  при  $p \leq 0,01$ ). Это свидетельствует о наличии переживаний, страха, выраженных физиологических симптомов тревоги: дрожь в руках и ногах, учащенное сердцебиение, приливы крови к лицу и усиленное потоотделение, не связанное с жарой, одышка, сухость во рту, беспричинные субфебрилитеты и ознобы. Медицинский персонал, не оказывавший помощь пациентам с COVID-19 (52 %), *не испытывал симптомов тревоги* ( $\varphi_{кр}^* = 2,38p < \varphi_{эмп}^* = 3,667$  при  $p \leq 0,01$ ).

Медицинскому персоналу, оказывавшему помощь пациентам с COVID-19 в четвертую волну (40 %), стали *свойственны симптомы тревоги умеренной интенсивности*: усталость, слабость, головокружение, раздражительность, нарушения сна ( $\varphi_{кр}^* = 1,71p < \varphi_{эмп}^* = 1,932$  при  $p \leq 0,05$ ). Медицинский персонал, не оказывавший помощь пациентам с COVID-19 в четвертую волну (48 %), *испытывал симптомы лёгкой тревоги*: ухудшение памяти, беспокойство по мелочам ( $\varphi_{кр}^* = 2,38p < \varphi_{эмп}^* = 5,147$  при  $p \leq 0,01$ ).

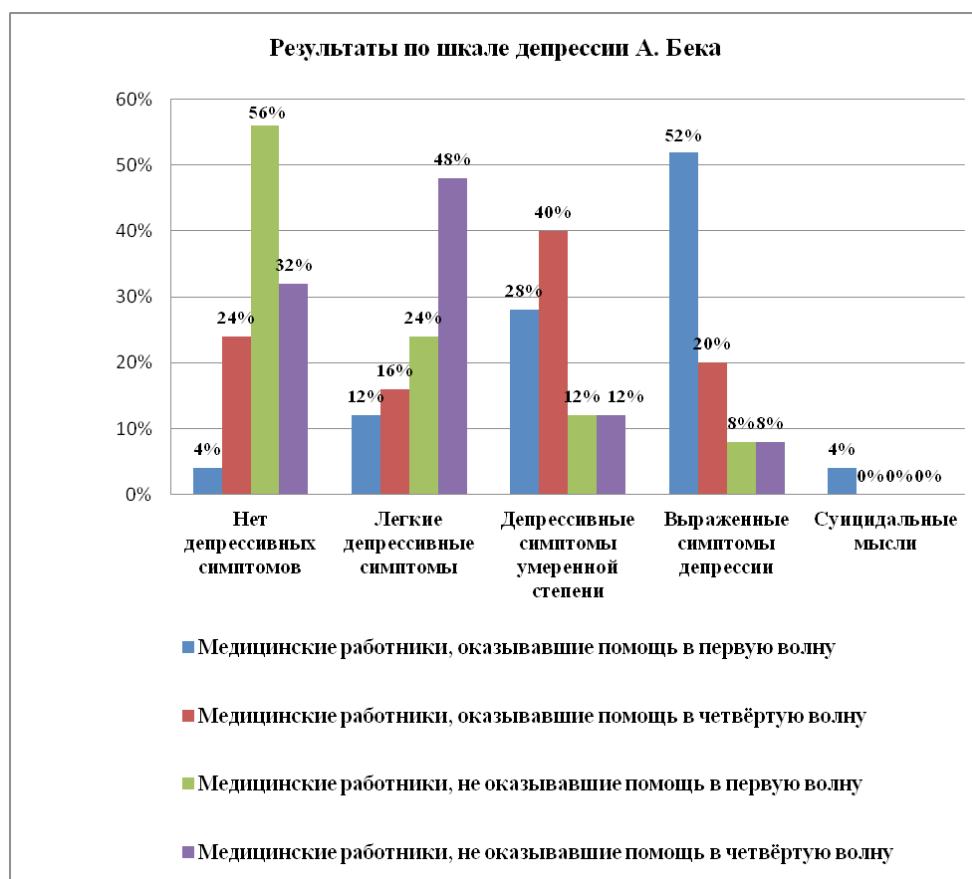


Рисунок 2 – Результаты исследования депрессии у медицинских работников по методике А. Бека в первую и четвертую волну COVID-19

Согласно данным, представленным на рисунке 2, у медицинского персонала, оказывавшего помощь пациентам с COVID-19 в первую волну (52 %), отмечались

выраженные симптомы депрессии ( $\varphi_{кр}^* = 2,38p < \varphi_{эмп}^* = 3,667$  при  $p \leq 0,01$ ). Медицинские работники наблюдали у себя нарушения сна, усталость и утрату интереса к жизни, испытывали чувство вины и другие тяжелые эмоциональные переживания, вплоть до наличия суицидальных мыслей (у одного испытуемого). Медицинский персонал, не оказывавший помощь пациентам с COVID-19 в первую волну, не испытывал депрессивных симптомов ( $\varphi_{кр}^* = 2,38p < \varphi_{эмп}^* = 4,555$  при  $p \leq 0,01$ ) или же испытывал их в лёгкой форме (56 % и 24 % соответственно).

У медицинского персонала, оказывавшего помощь пациентам с COVID-19 в четвёртую волну (40 %), наблюдались депрессивные симптомы умеренной степени ( $\varphi_{кр}^* = 1,71 < \varphi_{эмп}^* = 2,34$  при  $p \leq 0,05$ ). Медицинским работникам всё также были свойственны нарушения сна, подавленное настроение, усталость, трудность при концентрации внимания. Медицинскому персоналу, не оказывавшему помощь пациентам с COVID-19, по-прежнему были свойственны лёгкие депрессивные симптомы ( $\varphi_{кр}^* = 2,38 < \varphi_{эмп}^* = 2,502$  при  $p \leq 0,01$ ) (48 %), причиной которых являлась сверхурочная работа из-за нехватки медицинских работников.

Результаты исследования параметров профессионального выгорания у медицинских работников в первую и четвёртую волну COVID-19 по методике К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Параметры и уровни профессионального выгорания у медицинских работников во время COVID-19

| Параметры профессионального выгорания                          | Медицинские работники, оказывавшие помощь в первую волну | Медицинские работники, оказывавшие помощь в четвёртую волну | Медицинские работники, не оказывавшие помощь в первую волну | Медицинские работники, не оказывавшие помощь в четвёртую волну |
|--|--|---|---|--|
| <b>Низкий уровень выгорания</b>                                |  |   |   |  |
| Эмоциональное истощение  | 12 %   | 24 %  | 16 %  | 20 %   |
| Деперсонализация   | 8 %  | 12 %  | 28 %  | 20 %   |
| Профессиональная успешность (редукция персональных достижений) | 56 %   | 64 %  | 16 %  | 20 %   |
| <b>Средний уровень выгорания</b>                               |  |   |   |  |
| Эмоциональное истощение  | 24 %   | 40 %  | 60 %  | 40 %   |
| Деперсонализация   | 16 %   | 32 %  | 64 %  | 44 %   |
| Профессиональная успешность (редукция персональных достижений) | 20 %   | 28 %  | 20 %  | 28 %   |
| <b>Высокий уровень выгорания</b>                               |  |   |   |  |
| Эмоциональное истощение  | 64 %   | 36 %  | 24 %  | 40 %   |
| Деперсонализация   | 76 %   | 56 %  | 8 %   | 36 %   |
| Профессиональная успешность (редукция персональных достижений) | 24 %   | 8 %   | 64 %  | 52 %   |

Согласно полученным результатам, представленным в таблице 1, у медицинского персонала, оказывавшего помощь пациентам с COVID-19 в первую волну, были диагностированы высокие уровни эмоционального истощения (64 %) ( $\varphi_{кр}^* = 2,38p < \varphi_{эмп}^* = 2,937$  при  $p \leq 0,01$ ) и деперсонализации (76 %) ( $\varphi_{кр}^* = 2,38p < \varphi_{эмп}^* = 5,459$  при  $p \leq 0,01$ ), проявляющиеся в снижении эмоционального тонуса, ощущении «пресыщенности» работой и несправедливого к себе отношения со стороны пациентов, неспособности испытывать сильные эмоции

(как положительные, так и отрицательные), а также в формальном выполнении профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания. Но при этом у них отмечается *низкий уровень редукции персональных достижений* ( $\varphi_{кр}^* = 2,38 < \varphi_{эмп}^* = 3,069$  при  $p \leq 0,01$ ), характеризующийся позитивной тенденцией в оценивании себя и собственных профессиональных достижений, имеющегося и приобретенного профессионального опыта, появившихся новых *softskills*.

Медицинскому персоналу, не оказывавшему помощь пациентам с COVID-19 в первую волну, свойственны *средний уровень эмоционального истощения* (60 %) ( $\varphi_{кр}^* = 2,38 < \varphi_{эмп}^* = 2,645$  при  $p \leq 0,01$ ), *средний* (64 %) ( $\varphi_{кр}^* = 2,38 < \varphi_{эмп}^* = 3,647$  при  $p \leq 0,01$ ) и *низкий уровни* (28 %) ( $\varphi_{кр}^* = 1,71 < \varphi_{эмп}^* = 1,915$  при  $p \leq 0,05$ ) *деперсонализации* и *высокий уровень редукции персональных достижений* (64 %) ( $\varphi_{кр}^* = 2,38 < \varphi_{эмп}^* = 2,937$  при  $p \leq 0,01$ ). Эти данные свидетельствуют о том, что в результате сложившихся условий медицинские работники не способны в полном объеме оказать пациентам эмоциональную поддержку, а во взаимоотношениях с коллегами присутствуют недоверие и зависть. Наблюдается тенденция к негативной оценке своей компетентности и продуктивности, сомнения в собственном профессионализме и, как следствие, снижение профессиональной мотивации.

Медицинский персонал, оказывавший помощь пациентам с COVID -19 в четвертую волну, имеет статистически значимо *низкий уровень редукции персональных достижений* (64 %) ( $\varphi_{кр}^* = 2,38 < \varphi_{эмп}^* = 3,278$  при  $p \leq 0,01$ ). У медицинских работников сохраняется вера в свои силы, собственную профессиональную компетентность, наработанный практический опыт, способность решать возникающие проблемы. У медицинского персонала, не оказывавшего помощь пациентам с COVID-19 в четвертую волну, остался *высоким уровень редукции персональных достижений* (52 %) ( $\varphi_{кр}^* = 2,38 < \varphi_{эмп}^* = 3,667$  при  $p \leq 0,01$ ). Медицинские работники продолжали отрицательно оценивать себя, занижать собственные профессиональные достижения и успехи, преуменьшать достоинства, ограничивать собственные возможности и обязанности по отношению к коллегам, пациентам и другим людям.

### Заключение

Таким образом, медицинскому персоналу, оказывавшему помощь пациентам с COVID-19 в первую волну, был свойственен *высокий уровень эмоционального истощения* и *деперсонализации*, *низкий уровень редукции персональных достижений*, *симптомы тревоги* и *депрессии высокой степени*.

Медицинский персонал, оказывавший помощь пациентам с COVID -19 в четвертую волну, по сравнению с первой волной пандемии, стал характеризоваться *низким уровнем редукции персональных достижений*, *симптомами тревоги* и *депрессии умеренной интенсивности*. Медицинские работники стали больше верить в свои силы, в собственную профессиональную компетентность, в способность решать возникающие проблемы, однако у них сохранялись усталость, слабость, головокружение, раздражительность, нарушение сна.

По сравнению с первой волной в четвертую волну у медицинского персонала, оказывавшего помощь пациентам с COVID-19, произошло *снижение уровня эмоционального истощения*, *тревоги*, *депрессии*, повысился эмоциональный тонус, отсутствовало ощущение опустошенности, возросла удовлетворенность собой.

Можно говорить о том, что медицинские работники частично адаптировались к работе в экстремальных условиях.

Анализируя результаты исследования психоэмоциональных состояний медиков в первую и четвертую волну, стоит отметить, что медицинский персонал, оказывавший помощь пациентам с COVID-19 в четвертую волну, в отличие от первой волны, характеризуется *снижением уровня тревоги, симптомов депрессии – от высокого до умеренного*. Это еще раз подтверждает тот факт, что медицинские работники, постепенно адаптируются к работе в непривычных и стрессовых условиях. Также у *медработников было выявлено снижение уровня эмоционального истощения*, выражающееся в повышении эмоционального тонуса, отсутствии ощущения опустошенности, негативных эмоций, дистимности, возрастании удовлетворенности собой.

По сравнению с первой волной в четвертую волну у медицинского персонала, не оказывавшего помощь пациентам с COVID-19, выявлено *повышение уровня деперсонализации*, характеризующееся снижением уровней эмпатии и оптимизма, эффективности в решении трудовых задач.

Работая в сложных условиях пандемии COVID-19, медицинские работники ежедневно видели множество тяжелобольных пациентов и их страдания, выслушивали жалобы как пациентов, так и их родных, являлись свидетелями многочисленных смертей как от инфекции COVID-19, так и от сопутствующих заболеваний, испытывали чувства страха и боязни заразиться. Все эти факторы негативно сказывались на эмоциональном здоровье медицинского персонала, поэтому они нуждались в психологической и социальной поддержке, чтобы справиться с высокой интенсивностью работы. Однако, согласно анкетированию, медики не часто обращаются за психологической помощью, вместе с тем результаты данного исследования подтверждают эту необходимость.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Кузнецов, С. И.** Особенности специальной оценки условий труда медицинских работников, оказывающих помощь больным с новой коронавирусной инфекцией / С. И. Кузнецов, С. М. Кирова // Дальневосточный медицинский журнал – 2019. – № 2. – С. 73–78.
2. **Мягкова, Е. Ю.** Эмоциональная сфера человека и язык: подходы к исследованию / Е. Ю. Мягкова // Язык, сознание, коммуникация. – 2010. – № 40. – С. 118–124.
3. **Панков В. А.** Современные проблемы труда медицинских работников в условиях пандемии COVID-19 / В. А. Панков [и др.] // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Здоровье и окружающая среда. – 2021. – № 11. – С. 212–213.
4. **Панков, В. А.** Эмоциональное выгорание у медицинских работников в условиях работы в экстремальных ситуациях / В. А. Панков, О. Л. Лахман, М. В. Кулешова, В. С. Рукавишников // Гигиена и санитария. – 2020. – № 99 (10). – С. 1034–1041.
5. **Леванова, О. Г.** Психоэмоциональное состояние ординаторов в условия пандемии COVID-19 / О. Г. Леванова [и др.] // Вятский медицинский вестник. – 2022. – № 2 (74). – С. 78–82.
6. Шкала тревоги А. Бека. – Режим доступа: [psylab.info/ %D0 %A8 %D0 %BA %D0 %B0 %D0 %BB %D0 %B0\\_ %D1 %82 %D1 %80 %D0 %B5 %D0 %B2 %D0 %BE %D0 %B3 %D0 %B8\\_ %D0 %91 %D0 %B5 %D0 %BA %D0 %B0](https://psylab.info/%D0%A8%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0_%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B3%D0%B8_%D0%91%D0%B5%D0%BA%D0%B0) – Дата доступа: 02.02.2023.
7. Шкала депрессии А. Бека. – Режим доступа: [psylab.info/ %D0 %A8 %D0 %BA %D0 %B0 %D0 %BB %D0 %B0\\_ %D0 %B4 %D0 %B5 %D0 %BF %D1 %80 %D0 %B5 %D1 %81 %D1 %81 %D0 %B8 %D0 %B8\\_ %D0 %91 %D0 %B5 %D0 %BA %D0 %B0](https://psylab.info/%D0%A8%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0_%D0%B4%D0%B5%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8_%D0%91%D0%B5%D0%BA%D0%B0) – Дата доступа: 02.02.2023.
8. Опросник профессионального выгорания К. Маслач. – Режим доступа: [psylab.info/ %D0 %9E %D0 %BF %D1 %80 %D0 %BE %D1 %81 %D0 %BD %D0 %B8 %D0 %BA\\_ %D0 %B2 %D1 %8B %D0 %B3 %D0 %BE %D1 %80 %D0 %B0 %D0 %BD %D0 %B8 %D1 %8F\\_ %D0 %9C %D0 %B0 %D1 %81 %D0 %BB %D0 %B0 %D1 %87](https://psylab.info/%D0%9E%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%B2%D1%8B%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D0%9C%D0%B0%D1%81%D0%BB%D0%B0%D1%87) – Дата доступа: 02.02.2023.

Поступила в редакцию 27.10.2023 г.

Контакты: tashageorg15@gmail.com (Шатюк Татьяна Георгиевна, Слесарева Анастасия Сергеевна).

***Shatiuk T. G., Slesareva A. S. ASSESSMENT OF THE PSYCHOEMOTIONAL STATE OF MEDICAL STAFF DURING THE COVID-19 PANDEMIC***

*The article presents the results of a longitudinal research of the psycho-emotional state of medical staff who provided care to patients with COVID-19 in the first and fourth waves. It has been found out that those who worked in the “red zone” were diagnosed with high levels of emotional exhaustion and depersonalization, a low level of reduction in personal achievements, symptoms of anxiety and depression of a high degree, in the fourth wave, the same staff showed a low level of reduction in personal achievements, moderate intensity of symptoms of anxiety and depression. This indicates that at the beginning of the pandemic, the medical staff experienced increased psycho-emotional stress, but over time, having gained new professional experience, they were able to adapt and cope with the stress, somewhat stabilizing their psycho-emotional state.*

**Keywords:** medical staff, psycho-emotional state, anxiety, depression, professional burnout, COVID-19 pandemic.



УДК 159.9

## ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРОКРАСТИНАЦИИ У УЧИТЕЛЕЙ

**А. Ч. Вырвич**

аспирант кафедры сравнительной и организационной психологии

Белорусский государственный университет<sup>1</sup>

преподаватель кафедры технологии и методики преподавания

Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой

*В статье проводится теоретический анализ проблемы изучения прокрастинации. В результате эмпирического исследования социально-психологических причин прокрастинации обнаружено, что появление прокрастинации у учителей обусловлено общением в социальных сетях, живым общением, стремлением завоевать авторитет и примером руководства.*

**Ключевые слова:** прокрастинация, общение, социальные сети, авторитет, пример руководства.

### Введение

Феномен прокрастинации, или непроизвольного откладывания на потом, привлекает все большее внимание исследователей из разных областей. Понимание причин и последствий прокрастинации важно не только для нашего индивидуального благополучия, но и для эффективности работы в организациях, а также для развития общества в целом.

Первые научные исследования по рассматриваемому вопросу появились в США в 1970-х гг. В 1977 г. П. Рингенбах ввел научный термин «прокрастинация» (от англ. procrastination – откладывание, промедление). Изначально понятия «прокрастинация» и «лень» рассматривались как синонимы, однако в дальнейшем первое вошло в научный обиход и стало научным феноменом.

Обобщив более ранние представления о прокрастинации, А. Ч. Вырвич и И. Н. Андреева сформулировали определение данного термина, под которым прокрастинация понимается как «поведенческая склонность, которая возникает под влиянием личностных и средовых факторов и является защитной стратегией преодоления нежелательных ситуаций, а также процесс откладывания деятельности на поздний срок» [1, с. 107].

Установлено, что прокрастинация проявляется в профессиональной деятельности, а также в заботе о здоровье и обучении [2]. В этом отношении не становится исключением и педагогическая деятельность, понимаемая как особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению ими определенных социальных ролей в обществе. Возникает вопрос о факторах, которые способствуют задержке деятельности, несмотря на предполагаемые проблемы в последующем.

Согласно определению, предложенному в энциклопедическом словаре по психологии и педагогике, фактор – это причина, движущая сила процесса либо явления, определяющая его характер или отдельные черты [3].

<sup>1</sup> Научный руководитель – Ирина Николаевна Андреева

На возникновение прокрастинации влияет комплекс ситуационных, временных и личностных факторов. Задержка выполнения педагогической деятельности у учителей происходит во взаимосвязи с неорганизованностью, забывчивостью и общей неготовностью к изменению деятельности, которая препятствует продуктивной работе. Стоит отметить, что в существующих на сегодняшний день исследованиях (например, Я. И. Варваричева, С. Ю. Лебедев и Н. Г. Гаранян) чаще всего изучались взаимосвязи прокрастинации с личностными особенностями (эмоциональность, самооценка, страхи, тревожность, мотивация, самоорганизация), факторами задачи (характер, значимость, отдаленность и структура задачи) и временными факторами (настроение, ресурсы Эго, стратегия совладания со стрессом) [4]. Социальные и социально-психологические факторы раскрыты в теориях прокрастинации фрагментарно, поэтому предпринятая тема исследования является актуальной.

**Зависимость от социальных сетей.** В последние годы все больше и больше людей проводят время в социальных сетях, обмениваясь информацией, комментируя публикации и поддерживая связь с друзьями и коллегами. Однако, несмотря на все преимущества социальных сетей, они также могут стать одним из основных факторов прокрастинации.

Одним из направлений исследования феномена прокрастинации на современном этапе является изучение онлайн-прокрастинации, а именно прокрастинации при работе с использованием Интернета, смартфонов и социальных сетей. В современных зарубежных публикациях представлены исследования данного типа прокрастинации, одним из примеров которого является киберслакинг (cyberslacking) – потребление различного контента для реализации задач, не связанных с учебной деятельностью, и выражается он, прежде всего, в интернет-серфинге [5].

Многие учителя испытывают трудности в организации своего времени из-за постоянного доступа к социальным сетям и возможности бесконечно читать новости или общаться с другими людьми. Результаты исследования, проведенного О. Бахман, свидетельствуют о взаимосвязи многозадачности с автономно выбранной дополнительной деятельностью и повышенным положительным эффектом [6]. Среди наиболее частых многозадачных занятий были просмотр чего-либо или прослушивание музыки и использование социальных сетей. Прокрастинаторы, вероятно, демонстрируют более сильную склонность к альтернативным видам деятельности, которые позволяют восстановить настроение.

Навязчивое использование социальных сетей может являться способом прокрастинации как у молодых людей, так и у лиц старшего возраста. Однако в период профессионального обучения интенсивное использование социальных сетей с большей вероятностью будет приводить к таким последствиям, как стресс, при невозможности выйти в сеть, межличностные конфликты и в конечном счете – интернет-зависимость.

Согласно исследованию В. П. Шейнова и А. С. Девицына, зависимость от социальных сетей положительно коррелирует с женским полом, интернет-зависимостью, зависимостью от смартфона и тремя его факторами (потерей контроля, страхом отказа, эйфорией), стрессом, прокрастинацией, самоконтролем, незащищенностью от кибербуллинга и отрицательно связана с возрастом и самоуважением [7].

Исследование, проведенное Р. Гафни и Н. Гери, указывает на то, что при электронном обучении, нормы, установленные среди обучающихся, в значительной

степени влияют на поведение студентов [8]. Студенты могут не загружать свои работы в онлайн-систему, задерживать выполнение заданий, так как данная тенденция свойственна другим учащимся. Исследователи отмечают, что социальные искушения играют важную роль при академической прокрастинации, студенты могут быть подвержены соблазну отложить выполнение задания в пользу более благоприятной деятельности, например, общения с одноклассниками, обсуждения внеурочных дел.

**Ориентация на общение / социальный статус.** Социальное сравнение и общественные ожидания также могут способствовать прокрастинации. Если человек видит, что его коллеги или друзья успешно справляются с задачами, а он сам испытывает затруднения, то это может вызвать у него чувство неудачника и еще больше усилить желание отложить работу на потом. Согласно исследованию И. Н. Кормачёвой, детерминантами прокрастинации являются: социальный статус в рабочем или учебном коллективе, общение в жизни в целом, поддержание жизнеобеспечения в жизни [9]. Личности, ориентированные на общение, тратят на межличностное взаимодействие большой объем времени и психической энергии, откладывая выполнение рабочих или учебных задач на потом. Потребность в уважении, самоутверждении и высоком статусе вынуждают человека выполнять огромное количество задач, из-за которых индивид не способен сконцентрироваться на предстоящих задачах.

Некоторые исследования показали, что значительное влияние на прокрастинацию оказывает окружение и социальная поддержка. Человек может быть склонен к откладыванию задач, если он видит, что его друзья или коллеги также откладывают выполнение задач на потом, или ощущает давление со стороны других людей и имеет негативный опыт работы в коллективе. Например, если человек часто получает критику или негативные комментарии за свои действия, он может начать избегать ответственности и откладывать выполнение задач.

**Стремление завоевать авторитет.** Авторитет играет важную роль в жизни учителей и может оказывать влияние на их тенденцию к прокрастинации. Учителя, которые имеют высокий авторитет, часто более мотивированы и ответственны в своей работе. Они стремятся выполнить свои обязанности без отлагательства, так как понимают важность своего вклада в образование детей. Однако некоторые учителя с низким авторитетом могут испытывать больше склонности к прокрастинации. Они не всегда получают поддержку и признание со стороны коллег или администрации школы, что может снижать их мотивацию к выполняемой работе. По результатам исследования Н. А. Рудновой [10], в период профессионального обучения интенсивное использование социальных сетей с большей вероятностью будет приводить к таким последствиям, как стресс, при невозможности выйти в сеть, межличностные конфликты и в конечном счете – интернет-зависимость. Кроме того, зависимость от социальных сетей может негативно повлиять на авторитет учителя, если он постоянно отвлекается на проверку сообщений или публикаций в социальных сетях, это может вызвать недоверие у его учеников и коллег.

**Социальные роли и конфликтные ситуации.** При включении в деятельность порой трудно реализовать несколько ролей, происходит обострение внутреннего напряжения, что приводит к прокрастинации. В работе А. В. Осиповой было выявлено, что испытуемые склонны выполнять задания вовремя, если для них значима деятельность, человек или мнение группы [11]. Но в условиях нехватки или

дефицита интереса они будут без труда переключаться на приятные виды занятий, откладывая решение проблем на неопределенный срок.

В работе Е. В. Валлиулиной высокий уровень прокрастинации обеспечивается общей экстернальностью личности, экстернальным воспринимаемым контролем в области достижений, производственных и межличностных отношений [12]. Молодые люди, склонные к прокрастинации, отказываются принимать свои достижения как результат собственных усилий и действий; ситуацию в сфере обучения, образования и построения карьеры отдают на откуп внешним событиям и стечению обстоятельств; редко считают себя способными формировать свой неформальный круг общения, влиять на него; экстерналы предрасположены откладывать выполнение текущих дел на более поздний срок, что свидетельствует о прокрастинации.

Трудность, монотонность, новизна, скудность, бессмысленность, запредельная важность могут обусловить откладывание такой задачи субъектом. Наиболее часто откладываются задания, отличающиеся повышенной сложностью или неинтересные для индивида. Данный тезис совпадает с научными изысканиями Д. А. Богдановой, которая в своих исследованиях указывала на то, что степень погруженности в процесс прокрастинации соотносится с мерой выраженности переживания интрапсихического конфликта [13]. Можно предположить, что дефицит понимания своей позиции и недостаточность саморегуляции способны провоцировать прокрастинацию.

В результате теоритического анализа были выявлены следующие социально-психологические факторы прокрастинации: зависимость от социальных сетей, ориентация на общение/социальный статус, стремление завоевать авторитет, а также социальные роли и конфликтные ситуации.

### Основная часть

Цель исследования – выявить социально-психологические факторы прокрастинации у учителей. В данном исследовании приняли участие 100 учителей общеобразовательных школ в возрасте от 20 до 57 лет. Для получения первичной психологической информации о распространенности прокрастинации у учителей и выявления социально-психологических факторов прокрастинации была разработана анкета с целью выявления социально-психологических факторов и использована методика «Шкала общей прокрастинации» (general procrastination scale) С. Лэй (в адаптации О. С. Виндекер и М. В. Останиной), описывающая избегающее поведение в ситуациях, типичных для учебной деятельности [14].

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с применением пакета статистических программ STATISTICA 8.0, разработанного компанией StatSoft и реализующего функции анализа данных, управления данными, визуализации данных с привлечением статистических методов.

Факторный анализ – это процедура, с помощью которой большое число переменных, относящихся к имеющимся наблюдениям, сводят к меньшему количеству независимых влияющих величин, называемых факторами. При этом в один фактор объединяются переменные, сильно коррелирующие между собой. Переменные из разных факторов слабо коррелируют между собой. Таким образом, целью факторного анализа является нахождение таких комплексных факторов, которые как можно более полно объясняют наблюдаемые связи между имеющимися переменными [15].

С целью выявления особенностей прокрастинации учителей было проведено исследование уровня прокрастинации. Результаты представлены в виде диаграммы на рисунке 1.

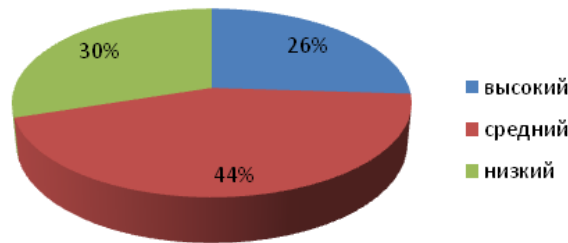


Рисунок 1 – Процентное соотношение учителей с различным уровнем прокрастинации

Как можно увидеть из рисунка 1, большинство учителей имеют высокий и средний уровень прокрастинации (70 %). Таким образом, процентное соотношение учителей с различным уровнем прокрастинации позволяет сделать вывод о том, что прокрастинация – распространенный феномен.

В ходе исследования для выявления социально-психологических причин прокрастинации у учителей был проведен факторный анализ. Факторному анализу были подвергнуты результаты, полученные на выборке учителей без учета гендерных различий. Переменные «общение в социальных сетях», «живое общение», «телефонные разговоры», «стремление завоевать авторитет», «пример руководства», «социальные роли», «межличностные конфликты», «стиль руководства», «психологический климат», «прокрастинация» составили 3 фактора, которые были извлечены при помощи факторного анализа (метод главных компонент, вращение по модели варимакс). Наиболее важным для нас являются взаимосвязи внутри фактора 1, в который с наибольшей нагрузкой вошел показатель «прокрастинация». В структуре остальных факторов уровень весовой нагрузки «прокрастинации» не достигал 0,21, что говорит об отсутствии взаимосвязи с данным феноменом.

Таблица 1 – Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс (выборка в целом)

| Фактор   | % объясняемой дисперсии | Весовая нагрузка | Название переменной            |
|----------|-------------------------|------------------|--------------------------------|
| Фактор 1 | 0,19                    | 0,57             | Общение в социальных сетях     |
|          |                         | 0,42             | Живое общение                  |
|          |                         | 0,85             | Стремление завоевать авторитет |
|          |                         | 0,75             | Пример руководства             |
|          |                         | 0,32             | Прокрастинация                 |

Как видно из таблицы 1, фактор 1 является фактором взаимосвязи социально-психологических факторов прокрастинации. Он описывается переменными со значительной положительной оценкой нагрузок: общение в социальных сетях, живое общение, стремление завоевать авторитет, пример руководства, прокрастинация.

Установлено, что учителя с высоким уровнем прокрастинации в большей степени склонны к общению в социальных сетях, живому общению, стремлению за-

воевать авторитет и находятся во власти примера руководства. Иными словами, бесконечный поток информации и постоянная доступность к связи могут легко отвлечь учителя от работы и вызвать процесс прокрастинации. Они могут проводить много времени в общении с коллегами или даже со своими учениками через социальные сети, которые, в свою очередь, являются способом избегания выполнения задач или поиска поддержки и одобрения от коллег. Это может отнимать значительную часть рабочего времени и отвлекать от выполнения задач.

Исходя из того, что все испытуемые были женского пола, наше исследование соответствует исследованию Д. С. Корниенко и Н. А. Рудновой, в котором женщины являются более увлеченными социальной сетью, а при более высоком уровне откладывания дел могут проявляться и негативные эффекты (межличностные, эмоциональные, деловые проблемы) увлеченности социальной сетью [16].

Авторитет также может играть роль в прокрастинации у педагогов. Согласно исследованию А. Г. Кёса и У. Б. Метина, сотрудники, работающие под руководством транзакционных лидеров, которые добиваются результата методом «кнута и пряника», имеют более низкий уровень прокрастинации по сравнению с теми, кто находился под трансформационным или нетранзакционным руководством, где руководитель более пассивен [17]. Учителя, уделяющие много времени проверке своей популярности и статусу в социальных сетях, а также поддержанию своего имиджа, впустую тратят энергию, которую можно было бы использовать для выполнения профессиональных обязанностей.

### Заключение

Таким образом, прокрастинация – поведенческая склонность и процесс откладывания деятельности на более поздний срок, которые возникают под влиянием личностных и средовых факторов и приводят к негативным психологическим последствиям. На возникновение прокрастинации влияет комплекс ситуационных, временных и личностных факторов.

В результате эмпирического исследования социально-психологических причин прокрастинации обнаружено, что появление прокрастинации у учителей обусловлено общением в социальных сетях, живым общением, стремлением завоевать авторитет и примером руководства.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Вырвич, А. Ч.** Личностные факторы прокрастинации у учителей средних школ в различные периоды педагогической деятельности / А. Ч. Вырвич, И. Н. Андреева // Журнал Белорусского государственного университета. Сер. Философия. Психология. – 2023. – № 1. – С. 106–116.
2. **Поздняк, С. В.** Феномен академической прокрастинации: проблемы и перспективы / С. В. Поздняк. – Минск : Асар, 2017. – 85 с.
3. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/19323](https://psychology_pedagogy.academic.ru/19323) (дата обращения: 20.08.2023).
4. **Ковылин, В. С.** Теоритические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2. – С. 22–41.
5. **Alblwi, A.** Procrastination on social media: predictors of types, triggers and acceptance of countermeasures / A. Alblwi, J. Mcalaney., D. Al-Thani // Social Network Analysis and Mining. – 2021. – Vol. 11. – P. 1–18.
6. **Bachmann, O.** Multitasking and Feeling Good? Autonomy of Additional Activities Predicts Affect / O. Bachmann, C. Grunschel, S. Fries // J Happiness Stud. – 2019. – V. 9. – P. 1–20.
7. **Шейнов, В. П.** Взаимосвязи зависимости от социальных сетей с психическими состояниями и свойствами ее жертв / В. П. Шейнов, А. С. Девицын // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2021. – Вып. 4. – С. 566–570.

8. *Gafni, R.* Time Management: Procrastination Tendency in Individual and Collaborative Task / R. Gafni, N. Geri // *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management*. – 2010. – № 5. – P. 116–125.
9. *Кормачёва, И. Н.* Системные представления об эмоциональных, волевых и мотивационных детерминантах прокрастинации / И. Н. Кормачёва // *Системная психология и социология*. – 2020. – № 3 (35). – С. 39–50.
10. *Руднова, Н. А.* Особенности использования социальных сетей в связи с прокрастинацией и саморегуляцией / Н. А. Руднова, Д. С. Корниенко // *Психологические исследования*. – 2018. – Т. 11, № 59. – С. 9.
11. *Осипова, А. В.* Изучение связи прокрастинации и внутриличностного конфликта / А. В. Осипова // *Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Иркутск, 23–24 апреля 2020 г.* – С. 66–69.
12. *Валиулина, Е. В.* Локус воспринимаемого контроля и уровень прокрастинации / Е. В. Валиулина // *Концепт*. – 2018. – № 8. – С. 111–117.
13. *Богданова, Д. А.* Подростковая лень как индикатор психологической безопасности школьников / Д. А. Богданова // *Ананьевские чтения*. – 2004: Тезисы научно-практической конференции. – СПб. : СПбУ, 2004. – С. 457–459.
14. *Виндекер, О. С.* Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. Н. Lay (на примере студенческой выборки) / О. С. Виндекер, М. В. Останина // *Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии*. – 2014. – № 1. – С. 106–115.
15. *Корниенко, Д. С.* Особенности использования социальных сетей в связи с прокрастинацией и саморегуляцией / Д. С. Корниенко, Н. А. Руднова // *Психологические исследования*. – 2018. – Т. 11, № 59. – С. 1–6.
16. *Göncü Köse, A.* Linking leadership style and workplace procrastination: The role of organizational citizenship behavior and turnover intention / A. Göncü Köse, U.B. Metin // *J Prev Interv Community*. – 2018. – № 46(3). – P. 245–262.
17. *Ермолаев, О. Ю.* Математическая статистика для психологов : учеб. пособие / О. Ю. Ермолаев. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2003. – С. 101–172.

Поступила в редакцию 15.09.2023 г.

Контакты: [nasya\\_yuvich99@mail.ru](mailto:nasya_yuvich99@mail.ru) (Вырвич Анастасия Чеславовна).

#### ***Yuvich A. Ch.* STUDY OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROCRASTINATION IN TEACHERS**

*The article provides a theoretical analysis of the problem of studying the manifestation of procrastination. The results of the study of socio-psychological factors of procrastination of teachers are presented. In the course of the empirical study of the socio-psychological causes of procrastination, it has been found out that the appearance of procrastination of teachers is determined by the communication on social networks, live communication, desire to gain authority and the example of leadership.*

**Keywords:** procrastination, communication, social media, authority, leadership example.

## ПЕРСАНАЛІІ

### И. А. КОМАРОВА – ХАРИЗМАТИЧНЫЙ ПЕДАГОГ И ПРОФЕССИОНАЛ СВОЕГО ДЕЛА

#### О. О. Прокофьева

кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой педагогики детства и семьи  
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Ирина Анатольевна Комарова является ярким представителем белорусской науки в сфере дошкольного образования. Профессиональное становление Ирины Анатольевны проходило в стенах ее альма-матер МГПИ имени А. А. Кулешова на факультете дошкольного воспитания, который она окончила с отличием в 1984 году. Ее учителями были представители двух лучших научных школ педагогики советского периода: Ленинградской и Московской, стоявшие у истоков создания кафедры педагогики и методик дошкольного воспитания: Н. В. Седж, Р. Л. Непомнящая, Р. И. Афанасьева, В. А. Шишкина, О. А. Анищенко. Они сразу заметили талантливую, харизматичную студентку, проявлявшую большой интерес к науке, критичность мышления, стремление адаптировать научные идеи в практику детского сада. И в 1986 году Ирину Анатольевну приглашают работать на кафедру педагогики и методик дошкольного воспитания в качестве ассистента.

В 1987 году Ирина Анатольевна поступает и в 1990 году оканчивает аспирантуру Научно-исследовательского института дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР (г. Москва). В апреле 1991 года успешно защищает кандидатскую диссертацию «Игра как средство формирования осознанного отношения к природе у детей дошкольного возраста» (научный руководитель – доктор педагогических наук С. Н. Николаева).

Вернувшись на родную кафедру старшим преподавателем, она значительно повысила ее научный потенциал инновационными идеями. И. А. Комарова внесла весомый вклад в разработку методики экологического воспитания дошкольников. Предложенная ею современная модель социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста определила инновационные подходы к содержательному компоненту социально-нравственного воспитания ребенка-дошкольника, что нашло отражение в программе «Хорошие манеры».

В 1994 году она возглавила кафедру педагогики и методик дошкольного воспитания и руководила ею без малого 10 лет. Под руководством Ирины Анатольевны на кафедре сформировалось новое научное направление, связанное с разработкой теоретических и прикладных основ педагогического содействия разностороннему развитию ребенка-дошкольника в современном образовательном пространстве детского сада. Особое место в поле научно-методических поисков кафедры в эти же годы занимает повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов учреждений дошкольного образования посредством самостоятельной



работы студентов. Большой заслугой Ирины Анатольевны является то, что, дав новое дыхание кафедре, она сохранила уважение к традициям и своим учителям.

В 1997 году ей доверили руководство факультетом педагогики и психологии детства. За все годы работы в университете Ирина Анатольевна зарекомендовала себя как харизматичный педагог, высококвалифицированный талантливый руководитель, профессионал с большой буквы, человек, знающий и любящий свое дело.

Я сама была ученицей Ирины Анатольевны, благодаря ей получила путевку в научную жизнь, за что безмерно признательна своему педагогу. Мы всегда с нетерпением ждали лекции Ирины Анатольевны, она поражала нас не только профессиональной харизмой, но и своим внешним видом. Для нас она была иконой стиля. Надо отметить, что манера взаимодействия с нами в процессе лекций так погружала в изучаемый материал, что все мы были мотивированы на дальнейшее его изучение и желание поработать с первоисточниками.

Сферой научных интересов И. А. Комаровой являются проблемы социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста, игровой деятельности детей, семейного воспитания и осознанного родительства, психолого-педагогического образования высшей школы.

И. А. Комарова активно участвует в разработке актуальных проблем педагогики и методик дошкольного образования. Она являлась руководителем и исполнителем заданий Министерства образования Республики Беларусь: «Профессиональная подготовка специалистов в области дошкольного образования к экологическому воспитанию детей» (2002); «Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста посредством игры» (2011); «Педагогические возможности игры в формировании системы экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях радиационного риска» (2011); «Разработка научно-методического обеспечения к компонентам образовательной области “Ребенок и общество” учебной программы дошкольного образования» (2012).

О содержании и объеме вклада И. А. Комаровой в разработку теории и практики дошкольного образования свидетельствует более двухсот научных и учебно-методических публикаций, в их числе: монография, учебные пособия с грифом Министерства образования Республики Беларусь, Национального института образования, с грифом УМО для студентов учреждений высшего образования по специальности «Дошкольное образование»; авторские программы, научные статьи в журналах и сборниках, а также изданиях, рекомендуемых ВАК РБ и РФ; методические рекомендации для педагогов учреждений дошкольного образования.

Ирина Анатольевна более 15 лет руководит на кафедре студенческой научно-исследовательской группой «Профессиональное образование и развитие личности», по результатам деятельности которой подготовлен ряд научных проектов для участия в конкурсах различного уровня – регионального, республиканского и международного; дипломных работ, магистерских диссертаций, которые на конкурсах неоднократно были отмечены дипломами лауреата, первой и второй степени.

Под руководством Ирины Анатольевны выполнено 5 кандидатских диссертаций

Ирина Анатольевна активно работает по обеспечению взаимодействия науки и практики, под ее началом одним из первых в университете был открыт и до сих пор эффективно функционирует филиал кафедры на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева». Она является руководителем инновационных площадок по проблемам дошкольного образования в Могилевском регионе, тесно

сотрудничает с Могилевским государственным областным институтом развития образования.

Необходимо отметить, что Ирина Анатольевна активно развивает научно-методические и международные связи с ведущими научными центрами как Республики Беларусь, так и других стран (России, Казахстана, Молдовы).

В целом более чем 30-летний профессиональный путь Ирины Анатольевны наполнен самоотверженной отдачей дошкольному образованию, любовью к родной кафедре и факультету, ответственностью за подготовку специалистов системы образования и социальной сферы. Ее заслуги в профессиональной деятельности отмечены рядом наград: грамотами Министерства образования Республики Беларусь (1998, 2008), Почетной грамотой Министерства образования Республики Беларусь (2003), медалью Франциска Скорины (2004), Почетной грамотой Национального собрания Республики Беларусь (2008). Ирине Анатольевне присвоено звание «Человек года» Могилевского областного исполнительного комитета за высокие достижения в профессиональной и общественной деятельности в 2000 г., она награждена нагрудным знаком «Отличник образования Республики Беларусь» (2013), Благодарностью Министерства образования Республики Беларусь (2018). Сведения о И. А. Комаровой включены в энциклопедию «Женщины Беларуси» (2011). В 2020 году Ирина Анатольевна удостоена почетного звания «Заслуженный работник образования Республики Беларусь».

В заключение хочется вспомнить слова К. Д. Ушинского: «Счастлив тот человек, кто правильно выбрал профессию». Ирина Анатольевна является примером профессионала своего дела для многих. Мы гордимся ее успехами и хотим пожелать ей профессионального долголетия и творческого процветания.

ДЛЯ ЗАЎВАГ

Пераклад тэкстаў рэфератаў артыкулаў  
на англійскую мову  
*Я. В. Рубанав*

Тэхнічны рэдактар *А. Р. Роскач*  
Камп'ютарны набор і вёрстка *С. А. Кірыльчык*  
Карэктар *Г. В. Карпянкова*

Падпісана да друку 09.04.2024 г.  
Фармац 70x108<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папера афсетная. Гарнітура Times New Roman.  
Ум.-друк. арк. 6,9. Ул.-выд. арк. 7,6. Тыраж 40 экз. Заказ № 2654.

Установа адукацыі “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт  
імя А. А. Куляшова”, 212022, Магілёў, Касманаўтаў, 1.  
Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,  
распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 1/131 ад 03.01.2014 г.

Унітарнае паліграфічнае камунальнае прадпрыемства  
“Магілёўская абласная ўзбуйненая друкарня імя С. Собаля”  
ЛП № 02330/23 ад 30.12.2013 г.  
вул. Першамайская, 70, 212030, г. Магілёў