

ISSN 2409-3785



9 772409 378004



2 3 0 0 1

В Е С Н І К

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 (61)
2023

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. У. Коласаў (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 Э. В. Катлярова (Магілёў)
канд. псіхал. навук дацэнт Ж. А. Барсукова (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 (61)
2023**

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
Kolosov A. V., 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)
Kotlyarova E. V., Ph.D., Associate Professor (Mogilev)
Barsukova Zh. A., 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

КОМАРОВА И. А. Научно-методологические и учебно-методические основы педагогики и психологии детства: традиции и инновации	7
ИВАНОВ А. В., ЧУМАКОВА А. В., АЛЕНЬКОВА Ю. В. Итоги и перспективы развития факультета начального и музыкального образования учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»	12
ШУТОВ В. В. История, современность и перспективы развития научно-исследовательской работы на факультете физического воспитания.....	17
СНОПКОВА Е. И. Концептуальное обоснование профессиональной подготовки будущего педагога на второй ступени высшего образования (магистратура) посредством современных цифровых практик.....	20
ЗДОРОНОК Ю. А. Электронный образовательный ресурс в системе управления обучением по формированию профессионально ориентированного разговорника.....	26
СЕМЁНОВА Н. С. Социально-педагогическая деятельность в отечественной системе воспитания личности (1917–1991 гг.).....	34
КРИЖЕВСКАЯ А. Л. Профиль академических компетенций учащихся – ориентир развития учебной деятельности	39
ВАН ЯНЬЯНЬ. Оригинальные подходы к развитию творческих способностей детей дошкольного возраста средствами музыкально-игровой деятельности в Беларуси и Китае	45
КОСЕНКОВА Д. Г. Увлеченность музыкой как категория педагогики искусства	49
МОРОЗОВА И. М., КЕМЕШ О. Н., ЛОБАНОК Л. В. Формирование предметного тезауруса с учетом различных способов переработки, хранения и применения информации при обучении математике студентов технических специальностей.....	53
БУДАЕВ М. Л. Индивидуально-ориентированный подход в армрестлинге.....	62
ГЕЙЧЕНКО Л. М., ГУЛЕВИЧ А. В. Специфика распределения объемов беговой работы у стайеров высокой квалификации	69
ЛИТЕНКОВ Н. И. Мониторинг физической подготовленности юных футболистов как фактор направленного рейтингования в учебной группе.....	74
КАРАСЬ А. Л. Влияние функционального состояния статокинетической устойчивости на формирование конькобежных навыков у юных хоккеистов	79
АНДРЕЕВА И. Н., ПОРТНОВА П. Г. Взаимосвязи эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности с ценностями у индивидов с различным уровнем нарциссизма.....	86
ШЕЙНОВ В. П., КАРПИЕВИЧ В. А. Взаимосвязь зависимости от социальных сетей с экстернальностью, избеганием неудач и зависимостью от смартфона	93
КАЗАК Т. В., ТУКАЛЬСКАЯ Н. И. Вторичные категории источников смысла жизни	99
БАРСУКОВА Ж. А., МИХЕЕВ М. Н. Коммуникативная агрессивность осужденных к лишению свободы на разных этапах отбывания наказания.....	104
КРАСИКОВ В. С., МЕЛИХОВА М. М. Психологические аспекты обмана и лжи: криминалистический контекст	109
БИНДАСОВА О. В. Взаимосвязь асоциальных и просоциальных характеристик осужденных за насильственные и ненасильственные преступления	115

CONTENTS

KOMAROVA I. A. Scientific-Methodological and Educational-Methodological Basis of Childhood Pedagogy and Psychology: Traditions and Innovations	7
IVANOVA V., CHUMAKOVA A. V., ALENKOVA Y. V. Achievements and Perspectives of the Faculty of Primary and Musical Education of the Educational Institution “Mogilev State A. Kuleshov University”	12
SHUTOV V. V. The Past, Present and Perspectives of Scientific Work of the Faculty of Physical Education	17
SNOPKOVA E. I. Conceptual Substantiation of Future Teacher Professional Training at The Second Stage of Higher Education (Master’s Degree) through Modern Digital Practices	20
ZDARANOK YU. A. Electronic Educational Resource in Learning Management System for Making a Profession-Oriented Phrasebook	26
SEMENOVA N. S. Socio-Pedagogical Activity in The National System of Character Education (1917–1991)	34
KRIZHEVSKAYA A. L. The Profile of Student Academic Competencies is a Guideline for the Development of Learning Activities	39
YANYAN WANG. Original Approaches to the Development of Creative Abilities of Preschool Children by Means of Musical and Game Activity in Belarus and China	45
KOSENKOVA D. G. Passion for Music as Art Pedagogy Category	49
MOROZOVA I. M., KEMESH O. N., LOBANOK L. V. Formation of Subject Thesaurus with Regard to Different Ways of Processing, Storing and Applying Information in Teaching Mathematics to Students of Technical Specialties	53
BUDAYEU M. L. Person-Oriented Approach in Arm Wrestling	62
GEYCHENKO L. M., GULEVICH A. V. The Specificity of Distributing Running Load for Highly Qualified Stayers	69
LITENKOV N. I. Monitoring Physical Fitness of Young Football Players as a Factor of Directional Rating in Training Group	74
KARAS A. L. The Influence of Functional State of Statokinetic Stability on the Formation of Skating Skills of Young Hockey Players	79
ANDREYEVA I. N., PORTNOVA P. G. Relations of Emotional Intelligence and Emotional Creativity with Values of Individuals with Different Levels of Narcissism	86
SHEINOV V. P., KARPIYEVICH V. A. Relationships between Social Networking Addiction and Externality, Failure Avoidance and Smartphone Addiction	93
KAZAK T. V., TUKALSKAYA N. I. Secondary Categories of Sources of the Meaning of Life	99
BARSUKOVA ZH. A., MIKHEEV M. N. Communicative Aggressiveness of Prisoners at Different Stages of Serving a Sentence	104
KRASIKAU U. S., MELIKHOVA M. M. Psychological Aspects of Deceit and Lies: Criminalistic Context	109
BINDASOVA O. V. Interrelation of Antisocial and Prosocial Characteristics of Convicted Persons Convicted of Violent and Nonviolent Crimes	115

ДА 110-ГОДДЗЯ ЎНІВЕРСІТЭТА

НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

И. А. Комарова

кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета педагогики и психологии детства
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Феномен детства и его самоценность определяются наукой и практикой как важный период подготовки к будущей взрослой жизни. Каждый из возрастных этапов детства, по мнению классика детской психологии А. В. Запорожца, имеет свое качественное своеобразие, которое характеризуется определенным соотношением и взаимосвязью биологического и социального в развитии ребенка. Важным является то, как общество позиционирует свое отношение к детству, которое определяется не временным отрезком данной подготовки, а качественным «проживанием» эпохи детства самими детьми независимо от их возраста и индивидуальных особенностей. И здесь немаловажное значение имеют не только семья и родители, как законные представители ребенка, но и высококвалифицированные педагогические кадры, компетентные в вопросах детства и образовательной деятельности.

Выступая против узкопрогнатического подхода взрослых к ребенку и его развитию быстрыми, форсированными темпами с целью формирования необходимых личностных качеств и умений, А. В. Запорожец разработал научную концепцию амплификации, т.е. обогащения детского развития за счет максимального развертывания разнообразных видов деятельности, базирующихся на образных и практических формах познания окружающего мира, развития творческих способностей и познавательной активности детей.

Идея самоценности периода детства, реализации принципа амплификации легли в основу построения стратегии развития факультета педагогики и психологии детства с момента его основания до нынешних дней, подготовки будущих педагогов и психологов для дальнейшей профессиональной деятельности с детьми в образовательных учреждениях разного типа, научных исследований и учебно-методических разработок профессорско-преподавательского состава профильных кафедр.

За свою 45-летнюю историю факультет педагогики и психологии детства прошел несколько этапов развития, каждый из которых имеет своеобразные и ценностные черты, отражающие существующие на данный период времени потребности и запросы страны и университета.

Этап становления факультета связан с открытием в январе 1978 года приказом Министра просвещения БССР М. Г. Минкевича специальности «Педагогика и психология (дошкольная)» на базе Могилевского государственного педагогического института имени А. А. Кулешова с присвоением квалификации «Преподаватель дошкольной педагогики и психологии. Методист по дошкольному воспитанию». Первые 50 студентов дневной и 50 студентов заочной форм получения образования положили начало к открытию в 1980 году факультета дошкольного воспитания. Ежегодные высокие конкурсы в ходе приемных кампаний на данную специальность позволили достаточно быстрыми темпами увеличить контингент студентов факультета и добиться высоких показателей их количественной и качественной успеваемости. В январе 1981 года ректор Е. П. Кудряшов подписал приказ об открытии на факультете профильной кафедры педагогики и методик дошкольного воспитания. Первой заведующей кафедрой стала кандидат педагогических наук, доцент Н. В. Седж.

Несмотря на малочисленный состав кафедры, ее основу составили представители двух фундаментальных научных школ в области дошкольного образования: ленинградской (ЛГПИ имени А.И. Герцена) и московской (НИИ дошкольного воспитания АПН СССР). В 80–90-е годы XX века ведущими преподавателями кафедры активно разрабатывались проблемы математического развития детей дошкольного возраста (доц. Р. Л. Непомнящая); физического воспитания дошкольников (доц. В. А. Шишкина); развития детского изобразительного творчества (доц. Р. И. Афанасьева);

природоведческого образования дошкольников (доц. Н. В. Седж); подготовки детей дошкольного возраста к будущему школьному обучению (доц. О. А. Анищенко).

В начале 90-х годов преподавательский коллектив факультета пополняется молодыми кадрами из числа первых его выпускников, успешно завершивших обучение в аспирантуре и защитивших кандидатские диссертации (Е. А. Носова, И. А. Комарова, Т. Н. Ковалева, Е. А. Зайченко, Э. В. Котлярова, О. О. Прокофьева, С. О. Каминская). В данный период, являющийся переломным для нашей страны и всего постсоветского пространства, подготовка специалистов в области дошкольного образования продолжает активно развиваться: разрабатываются учебные планы и начинается подготовка специалистов на условиях сокращенного срока обучения для лучших выпускников педагогических училищ и колледжей; открываются и пользуются большой популярностью у выпускников общеобразовательных школ сдвоенные специальности с 5-летним сроком обучения «Дошкольное образование. Практическая психология»; «Дошкольное образование. Социальная педагогика»; «Дошкольное образование. Физическая культура»; «Дошкольное образование. Иностранный язык»; «Дошкольное образование. Изобразительное искусство», предоставляющие студентам по окончании университета более широкие возможности для трудоустройства в сложившихся социально-экономических условиях того времени.

Существенное увеличение контингента студентов факультета, научного и преподавательского состава способствовали дальнейшему развитию научно-исследовательской деятельности, популяризации факультета в Республике Беларусь, а также далеко за её пределами. Именно в данный период благодаря научному союзу доктора педагогических наук, профессора А. А. Столяра, доцентов Р. Л. Непомнящей и Е. А. Носовой, совместно с профессором Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена З. А. Михайловой разрабатываются принципиально новые подходы к содержанию, формам и методам формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста. Кандидат педагогических наук, доцент В. А. Шишкина в составе временного научного коллектива по подготовке национальной программы дошкольного образования «Пралеска» (руководители

Е. А. Панько, А. И. Васильева) разрабатывает и успешно апробирует технологию и методику физического воспитания детей дошкольного возраста. Проблемы умственного развития детей и подготовки их к школе разрабатываются доцентом О. А. Анищенко совместно с профессором М. В. Мащенко и доцентом Л. А. Вяткиной. Особое место в научно-методических исследованиях кафедры занимают проблемы игровой деятельности детей в частности, ее обучающих возможностей.

В результате исследований доцента И. А. Комаровой совместно с доктором педагогических наук С. Н. Николаевой (г. Москва) в активную практику дошкольного образования Беларуси и России вошли игровые обучающие ситуации, составившие конкуренцию школьным формам и методам обучения детей. На рубеже XX–XXI веков успешно защищают диссертации в Белорусском государственном педагогическом университете имени М. Танка по проблемам формирования профессиональных ценностных ориентаций и экологической направленности профессионализма у будущих педагогов дошкольных учреждений С. О. Каминская и О. О. Прокофьева. Именно благодаря проведенным в данный период исследованиям теория и практика дошкольного образования нашей страны пополнилась новыми технологиями и методиками обучения и воспитания детей, а союз науки и практики значительно обогатил отечественную систему дошкольного образования.

Следующий этап развития факультета пришелся на первые десятилетия нынешнего века. В канун своего 25-летия, в 2002 году, факультет дошкольного воспитания переименован в факультет педагогики и психологии детства, что было связано с открытием в данный период ряда новых специальностей: «Психология», «Социальная работа», «Логопедия», «Социальная педагогика». Открытие каждой и новых специальностей из года в год не только увеличивало количество студентов, обучающихся по дневной и заочной формам получения образования, повышало престиж и авторитет факультета в образовательной среде, но и требовало от руководства факультета своевременной постановки и решения ряда кадровых задач по обеспечению образовательного процесса, повышения квалификации преподавателей, освоения новых учебных дисциплин и решения актуальных научно-методических проблем. В данный период педагогический ин-

ститут уже функционировал в статусе классического университета, а общеуниверситетские кафедра педагогики и кафедра психологии стали структурными подразделениями факультета и в большей степени обеспечивали его образовательные потребности. В 2002 году на базе факультета была открыта кафедра специальных психолого-педагогических дисциплин, являющаяся выпускающей по специальностям «Психология» и «Логопедия». Кафедра педагогики и методик дошкольного воспитания получила новое название – педагогики детства и семьи в связи с открытием наряду со специальностью «Дошкольное образование» новых специальностей «Социальная работа», «Социальная педагогика».

Первые десятилетия нынешнего столетия охарактеризовались расширением международного сотрудничества с ведущими научными центрами и учебными заведениями Российской Федерации, Украины, Молдовы, Литвы, Казахстана, а также Германии, Польши, Швеции, США. На базе ведущих научных и учебных центров ближнего и дальнего зарубежья прошли научные стажировки и повышение квалификации ряд преподавателей факультета (доц. И. А. Комарова, доц. Е. И. Снопкова, доц. Е. А. Носова, доц. Э. В. Котлярова, ст. преп. А. З. Джанашиа, ст. преп. Л. Л. Габеева и др.). Немецкие студенты проходили годичную стажировку на базе факультета по специальности «Социальная работа», магистранты из Павлодарского государственного университета (Казахстан) стажировались по проблемам теории и практики обучения и воспитания на базе кафедры педагогики. Студенты факультета начали активно участвовать в различных международных олимпиадах по педагогике и психологии и занимать призовые места в личном и командном первенстве. С 2002 года на базе факультета ежегодно стали проводиться заседания секции «Психология, педагогическая и коррекционная психология» Республиканского конкурса студенческих научных работ.

Отличительной особенностью научно-исследовательской деятельности кафедр факультета явилась их практикоориентированная направленность, тесная связь науки и практики. В данный период получили свое становление и развитие научные школы профессора Е. И. Сермяжко и доцента В. А. Шишкиной, продолжают укрепляться научные и творческие традиции факультета. В первые десятилетия нового тысячелетия издаются монографии, научно-методические и учебные

пособия с грифом Министерства образования Республики Беларусь и Российской Федерации, УМО по гуманитарному образованию (В. А. Шишкина, И. А. Комарова, Е. А. Носова, М. Н. Дедулевич, О. О. Прокофьева, Е. А. Ярошевич, Е. И. Снопкова, Т. А. Старовойтова, Е. А. Башаркина, Э. В. Котлярова, А. З. Джанашиа, И. В. Калачева, Т. В. Демьяненко, А. Л. Старовойтов и др.); осуществляется руководство инновационными площадками Министерства образования Республики Беларусь под руководством доцентов Е. И. Снопковой, Л. Г. Зайцевой, Е. А. Башаркиной, И. А. Комаровой, В. А. Шишкиной, О. О. Прокофьевой, И. В. Черепановой и др.; открываются филиалы кафедр педагогики (ГУО «Средняя школа № 15 г. Могилева»), педагогики детства и семьи (ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева»), психологии (УО «Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»), специальных психолого-педагогических дисциплин (ГУО «Специальный детский сад № 20 г. Могилева»). Традиционными на факультете становятся международные научно-практические конференции «Философско-педагогические проблемы непрерывного образования», «Современная семья и проблемы семейного воспитания», «Дошкольное образование: наука-практика», «Специальное образование: опыт и перспективы развития». Ряд ведущих преподавателей факультета выполняют задания Министерства образования Республики Беларусь в качестве руководителей и исполнителей научных проектов в области дошкольного, среднего и высшего образования, практической и специальной психологии (В. А. Шишкина, И. А. Комарова, Е. А. Носова, М. Н. Дедулевич, О. О. Прокофьева, Е. И. Снопкова, Е. А. Башаркина, Т. А. Старовойтова, Л. Г. Зайцева, И. В. Черепанова, Э. В. Котлярова, В. В. Авраменко, Ю. К. Шергилашвили и др.).

Современный этап научной и учебно-методической жизни факультета представлен многоаспектными направлениями исследовательской и инновационной деятельности, осуществляемой на трех профильных кафедрах: педагогики, педагогики детства и семьи, психологии и коррекционной работы, на которых работают 1 доктор педагогических наук, профессор и 12 кандидатов педагогических, психологических и социологических наук, доцентов.

Высокие научные результаты из года в год сохраняет кафедра педагогики. Более чем за

100-летнюю историю кафедры внесла достойный вклад в развитие отечественной педагогической науки. Продолжая научные исследования профессоры Е. И. Сермяжко, Ю. З. Кушнера, доцентов А. А. Зарудной, З. В. Вераксы, Л. П. Коваленко, М. И. Бойцова, Г. А. Баранова, Е. Л. Петуховой, М. Д. Гляковой, профессорско-преподавательский состав кафедры педагогики изучает проблемы организации взаимодействия образовательных учреждений и семьи в процессе социализации личности.

Ведущим направлением научных исследований кафедры педагогики последних лет стало изучение проблемы разработки теоретико-методических основ и научно-методического обеспечения педагогического образования в условиях классического университета, результатом которой явилась защита докторской диссертации Е. И. Снопковой на тему «Теоретические и организационно-методические основы развития методологической культуры педагога в процессе непрерывного педагогического образования» (ноябрь 2020 г.).

На протяжении нескольких лет кафедра педагогики занимает лидирующие позиции в организации учебно-методической деятельности по подготовке студентов второй ступени получения образования (магистратуры) по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)», в том числе на английском языке для иностранных граждан. На базе кафедры педагогики активно функционирует аспирантура по специальности 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования». Регулярно кафедра является оппонировающей организацией в ходе защит кандидатских и докторских диссертаций педагогического профиля. Свои научные перспективы кафедра педагогики связывает с продолжением разработки выбранных научных направлений, развитием исследовательского потенциала профессорско-преподавательского состава кафедры.

Научная деятельность кафедры педагогики детства и семьи продолжает сложившиеся традиции и научно-методический потенциал для успешного развития. В начале 80-х годов XX века она стала второй специальной кафедрой в нашей стране по подготовке специалистов с высшим образованием в области дошкольного образования, объединив в своем составе представителей московской и ленинградской научных школ, которые внесли существенный вклад в разработку проблем разностороннего развития детей дошкольно-

го возраста. На современном этапе кафедра педагогики детства и семьи осуществляет научно-методические исследования в области модернизации образовательного процесса учреждений дошкольного образования в контексте инновационного развития (научный руководитель: доцент И. А. Комарова) и повышения качества профессиональной подготовки специалистов дошкольных учреждений и инновационной деятельности в современном образовательном пространстве (научный руководитель: доцент О. О. Прокофьева). С целью интеграции науки с практикой, повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов учреждений дошкольного образования в контексте инновационных требований современной системы дошкольного образования, повышения профессиональной компетентности педагогических работников и родителей в реализации личностно-ориентированного развивающего дошкольного образования в октябре 2021 года в университете был открыт Центр методик дошкольного образования. На базе Центра организуется и проводится научно-исследовательская деятельность преподавателей кафедры, студентов и аспирантов факультета; осуществляется внедрение результатов проведенных исследований в образовательный процесс; разрабатывается программно-методическое обеспечение специальных учебных дисциплин; проводится подготовка научных статей, учебно-методических пособий и рекомендаций; отрабатываются практико-ориентированные умения и навыки будущих педагогов путем погружения в естественную образовательную среду детского сада; оказываются дополнительные образовательные услуги для студентов, слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации педагогических работников системы дошкольного образования, а также родителей в сфере актуальных проблем и тенденций организации современного образовательного процесса.

Приоритетным направлением в работе кафедры педагогики детства и семьи по специальности «Социальная педагогика» является обеспечение качественной подготовки специалистов в области социальной работы с целью оказания эффективного педагогического содействия становлению личности детей разного возраста, проявлению их уникальности в семье и социуме (исследования доцента Е. А. Ярошевич, ст. преп. Е. А. Мурашко, Н. Ю. Ясевой, И. Н. Батуры и др.).

Одна из многочисленных кафедр факультета – психологии и коррекционной работы – была организована в 2020 году путем объединения двух кафедр – психологии и специальных психолого-педагогических дисциплин.

Кафедра психологии как самостоятельная структурная единица была создана в 1973 году с целью осуществления научной и учебно-методической деятельности в подготовке будущих педагогов в области психологии и психологического образования. За свою почти 50-летнюю историю кафедра психологии пополнилась высококвалифицированными преподавателями, кандидатами психологических наук, которые внесли значительный вклад в разработку концептуальных подходов, научных и учебно-методических разработок в области общей, возрастной, социальной, коррекционной и педагогической психологии (доценты В. А. Филь, Л. А. Вяткина, О. И. Тугай, Е. К. Осипова, Т. Н. Ковалева, С. А. Хазей, Э. В. Котлярова, Н. И. Берегуленко, Ж. А. Барсукова и др.). Созданная на рубеже XX–XXI веков кафедра специальных психолого-педагогических дисциплин являлась выпускающей по специальностям «Психология» и «Логопедия» и осуществляла научные исследования в области практической психологии (доц. В. В. Авраменко, И. В. Черепанова, И. В. Калачева) и специальной педагогики (доц. Ю. К. Шергилашвили, Т. В. Демьяненко, ст. преп. Е. П. Томашева, Л. Л. Габьева).

Основными направлениями научных исследований обновленной кафедры психологии и коррекционной педагогики является изучение личности и интеллекта человека в различных видах деятельности (доценты М. Б. Овчинникова, Т. С. Дьячкова, И. Н. Малашук, И. В. Калачева, ст. преп. А. З. Джанашиа, Н. В. Ильинич, А. Л. Старовойтов, В. В. Куликова, Ю. С. Лапицкая и др.), а также изучение инновационных подходов специального и инклюзивного образования (доц. Т. В. Демьяненко, ст. преп. Е. П. Томашева, Л. Л. Гальперина, И. В. Лавринович, Я. О. Мизирчук и др.). Наряду с подготовкой специалистов в области

психологии, специального и инклюзивного образования первой ступени получения образования кафедра осуществляет магистерскую подготовку по специальности «Психология» (в том числе на английском языке), а также подготовку аспирантов по специальности 19.00.07 – «Педагогическая психология».

В последние годы на факультете активно развивается студенческая наука, в организации которой значительное место занимает студенческое научное общество «Исследователь» (руководитель: Т. С. Дьячкова), а также четыре студенческие научные проблемно-исследовательские группы (руководители: доц. И. А. Комарова, ст. преп. А. З. Джанашиа, С. В. Спирин, В. В. Куликова). Традиционными научными мероприятиями студентов на факультете стали Неделя студенческой науки, олимпиада по педагогике и психологии, научные встречи с учеными факультета «Наука, опыт, мастерство», День исследовательских проектов, выставка научных достижений студентов «Ступени», участие в международных, республиканских и региональных научно-практических конференциях, подготовка научных публикаций и учебно-методических материалов, внедрение результатов исследования в учебный процесс и производство. Ежегодные высокие результаты на Республиканских конкурсах студенческих научных работ по педагогике и психологии подтверждают эффективность взаимодействия преподавателей и студентов в данном направлении.

Таким образом, научно-исследовательская и учебно-методическая деятельность факультета педагогики и психологии детства направлена на подготовку высококвалифицированных специалистов психолого-педагогического профиля, постоянное расширение собственного научного опыта и определения новых творческих перспектив с целью сохранения лучших традиций и пополнения инновационными подходами научной и образовательной деятельности новых поколений педагогов-исследователей университета, региона, страны.

**ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ФАКУЛЬТЕТА
НАЧАЛЬНОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ «МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А. А. КУЛЕШОВА»**

А. В. Иванов

кандидат филологических наук, доцент,
декан факультета начального и музыкального образования
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

С. П. Чумакова

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и методики начального образования
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Ю. В. Аленькова

кандидат культурологии, доцент
кафедра музыки и эстетического образования
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В ноябре 2023 года факультет начального и музыкального образования, который был открыт в 1958 году как факультет подготовки учителей начальных классов, отметит свое 65-летие. До 2016 года факультет назывался педагогическим.

Юбилейные даты всегда являются уместным поводом для подведения промежуточных итогов работы. Столь же важно определить перспективные направления деятельности факультета в контексте ключевых тенденций развития университета в год его 110-летия.

Отметим значительную роль деканов, в разные годы возглавлявших факультет, в формировании научных направлений, организации образовательной и воспитательной работы. С искренней признательностью мы вспоминаем З. М. Петрову, М. Н. Ходорович, П. И. Белоусова, Т. С. Тамбовцеву, М. А. Маленка, А. Т. Катасонову, А. Н. Моргунова, В. Г. Иванова, С. Э. Сомова, А. С. Лавшука.

В настоящее время на факультете ведется подготовка кадров по специальностям «Начальное образование» и «Музыкальное искусство, ритмика и хореография».

Подготовку будущих учителей начальных классов осуществляет кафедра теории и методики начального образования, которая была создана 1 февраля 2022 года путем объединения двух кафедр факультета: кафедры педагогики и методики начального обучения и кафедры белорусского и русского языков. Тог-

да же в состав кафедры вошли преподаватели методико-математических дисциплин, ранее работавшие на факультете математики и естествознания. Такая реорганизация выпускающей кафедры была связана с необходимостью обеспечения всесторонней профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, углубления межпредметных связей в процессе изучения педагогических, филологических, математических и естественнонаучных дисциплин, частных методик, составляющих образовательный базис преподавателей начальных классов.

Началом исторического пути кафедры теории и методики начального образования можно считать сентябрь 1975 года, когда была образована кафедра педагогики и методики начального обучения. Возглавила ее кандидат педагогических наук, доцент В. Ф. Баширова. С 1977 по 1981 год кафедру возглавлял П. А. Пасенков. За этот период в ее состав вошли молодые преподаватели Г. С. Поддубская, Г. С. Федьков, К. Н. Мацкевич. В 1981 г. заведующим кафедрой стал кандидат педагогических наук, доцент Г. М. Заровный. С приходом на кафедру ассистента Т. А. Старовойтовой укрепились связи с педагогическими коллективами сельских школ Могилевского района. С 1988 по 1991 год кафедрой руководила кандидат педагогических наук, доцент Е. А. Гринева. В этот период здесь работало 16 преподавателей, в основном преподаватели педагогики; успешно защитили кандидатские диссертации Т. А. Старовойтова, Г. С. Поддубская,

Т.И. Когачевская. В 1991 году на должность заведующего кафедрой по конкурсу избирается доцент Н.И. Касабуцкий. По инициативе кафедры на педагогическом факультете началась подготовка студентов по специальности «Начальное образование. Изобразительное искусство».

В 1997 году кафедру возглавила кандидат педагогических наук, доцент Т. А. Старовойтова. В состав кафедры вошли молодые преподаватели педагогики и методик С. П. Чумакова, Ю. П. Черкасова, Е. С. Парфенова, Т. П. Чикиндина.

В ноябре 2013 года на должность заведующего кафедрой назначена кандидат педагогических наук, доцент С. П. Чумакова.

Кафедра на протяжении всех лет своего существования осуществляла результативную научную и научно-методическую деятельность.

В 1980–90-х годах наиболее значимыми разработками кафедры педагогики и методики начального обучения стали учебники П. А. Лярского по природоведению для начальных классов. Они, как лучшие в СССР, выдвигались на Государственную премию СССР.

В 1990–2000-е годы значимыми направлениями деятельности кафедры стали изобразительное искусство и подготовка студентов по специальности «Начальное образование. Изобразительное искусство». Преподавание специальных дисциплин осуществлялось доцентом Н. И. Касабуцким, старшими преподавателями Н. А. Араслановым, А. Воробьевым, О. Н. Надточеевой.

В 2011–2015 годах преподаватели осуществляли научные исследования в рамках кафедральной темы «Создание креативной образовательной среды на I ступени общего среднего образования». Теоретические основы развития творческих способностей учащихся и организации творческой деятельности нашли отражение в научных публикациях доцента С. П. Чумаковой. Издано учебно-методическое пособие для учителей общеобразовательных учреждений по изобразительному искусству доцента Н. И. Касабуцкого (2011).

До настоящего времени актуальны книги, подготовленные доцентом М. А. Бесовой. За 37 лет работы на кафедре (1976–2013 годы) ею написано около 20 книг по воспитательной работе с младшими школьниками и студентами. Среди них – пособия «Воспитательная работа в начальной школе: теория, методика, технология», «Теория, методика воспитания

и обучения младших школьников», «Познавательные игры младших школьников: методика, технология и практика», «Каникулы в оздоровительном лагере», «Информационные часы в начальной школе», «Классный час в начальной школе» и др.

Результативной была деятельность кафедры в рамках темы НИР «Гражданско-патриотическое воспитание учащихся общеобразовательной школы» (2006–2010 годы) – подготовлены пособия «Воспитываем патриотов», «Люби и знай свой край» (М. А. Бесова, Т. А. Старовойтова).

Ежегодно преподавателями кафедры разрабатываются и внедряются в учебный процесс учебно-методические издания для вузов, в том числе электронные.

Разработано учебно-методическое обеспечение подготовки студентов к обучению учащихся русскому языку и литературному чтению (доцент Е. А. Свириденко). Определены типологические особенности, разработаны компетентностно ориентированные задания для подготовки учащихся к олимпиаде по белорусскому языку и литературе (старший преподаватель Д. А. Довгаль). Подготовлены учебно-методические материалы для организации практических занятий по дисциплинам «Методика преподавания предмета “Человек и мир”» и «Методика трудового обучения с практикумом» (старший преподаватель Ю. П. Черкасова). Старший преподаватель С. А. Бубнова разработала учебно-методическое обеспечение дисциплин природоведческого цикла. Доцентом Г. С. Поддубской исследованы теоретические основания формирования диагностической компетентности студентов, систематизированы средства осуществления педагогической диагностики в начальном образовании, подготовлены учебные и методические издания по проблемам нравственно-правового воспитания младших школьников. Разработано учебно-методическое обеспечение подготовки студентов к обучению младших школьников изобразительному искусству, выявлены условия и факторы формирования у будущих педагогов ценностного отношения к воспитательной деятельности (старший преподаватель Т. П. Чикиндина).

Продолжается исследование теоретико-методических аспектов подготовки студентов к воспитанию учащихся. Заведующим кафедрой С. П. Чумаковой подготовлены пособия для вузов «Теоретические основы воспитания младших школьников» с грифом УМО

(2016, 2018), электронное пособие с грифом МО РБ «Теоретические основы воспитания» (2022) с учетом таких актуальных требований к содержанию педагогического образования, как практикоориентированность, дифференциация, воспитывающий характер.

Обсуждению, популяризации научных разработок преподавателей по проблеме научно-методического обеспечения подготовки будущих учителей начальных классов содействовали многочисленные научно-практические мероприятия, организованные кафедрой: республиканская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы методик начального обучения и эстетического воспитания учащихся» (2015, 2017 годы), региональный научно-практический семинар «Повышение качества воспитания младших школьников в условиях современной образовательной среды» (2016), международный научно-практический вебинар «Традиции и инновации в подготовке учителя начальных классов» (2018, 2019, 2021, 2022), целью которого является обмен опытом и представление научных позиций в решении актуальных проблем начального образования и подготовки учителей начальных классов в учреждениях высшего и среднего специального образования, международная научно-практическая конференция «Современные тенденции развития начального и эстетического образования» (2019), республиканский научно-методический семинар «Использование информационно-коммуникационных технологий в педагогическом образовании» (2019), Международная научно-практическая интернет-конференция «Современные тенденции развития начального образования и лингводидактики» (19–26 февраля 2021 года).

С 2018 года кафедрой осуществляется эффективная научно-исследовательская деятельность по теме «Актуальные проблемы белорусского и русского языкознания». Под руководством профессора Н. В. Абабурко выполнялось задание государственной программы научных исследований «Современный белорусский язык и лингвокультура белорусов: теория, методика, лексикография». Результаты исследования нашли отражение в монографии «Лінгвістычнае асвятленне матэрыяльнай і духоўнай культуры беларусаў 20-га стагоддзя» (2021), в 5-ти выпусках словаря «Руска-беларускі слоўнік маўленчага этыкету» (2018–2021). Учеником профессора Н. В. Абабурко Д. А. Руклянским завершается диссертаци-

онное исследование по теме «Язык и стиль эпистолярного наследия Ф. С. Кмиты-Чернобыльского».

Доцентом А. А. Папейко исследуются особенности языковой организации русскоязычных произведений авторской песни Беларуси. В 2019 году им была издана монография «Авторская песня: жанровые особенности», являющаяся промежуточным обобщением исследований, проводимых ее автором и отраженных в более чем 30 публикациях, в том числе двух электронных учебных пособий с грифом Министерства образования Республики Беларусь. Целью изучения глубоко своеобразного и интересного феномена авторской песни стало ее рассмотрение как особого явления в русскоязычной поэтической культуре с некоторым акцентом на лингвистической составляющей. Данная проблема стала предметом исследования докторской диссертации А. А. Папейко. В рамках творческого направления своей деятельности доцент А. А. Папейко регулярно выступает автором сюжетов и ведущим передач на бард-радио, организатором творческих встреч, работает в качестве члена жюри фестиваля авторской песни, поэзии и визуальных искусств «Витебский листопад».

Научным коллективом под руководством доцента Л. И. Шаповаловой систематизированы материалы многолетних исследований могилевско-смоленских пограничных говоров, подготовлено 4 выпуска «Словаря могилевско-смоленских пограничных говоров» (2017, 2019, 2021, 2023).

С 2022 года в сферу научных интересов кафедры вошла проблема совершенствования профессиональной методико-математической подготовки студентов в вузе. Доцентами кафедры Т. В. Гостевич и Л. В. Лещенко, старшим преподавателем И. П. Лобанок разработан и внедрен в образовательный процесс вуза комплект рабочих тетрадей по математике.

Научно-исследовательская лаборатория математического развития, являющаяся научно-образовательным объединением кафедры теории и методики начального образования, ведет свою историю с 1979 года, когда по инициативе профессора Абрама Ароновича Столяра была создана научно-исследовательская лаборатория «Обучение и умственное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста». Результатом работы лаборатории явилась концепция начального математического образования в Республике Беларусь.

В настоящее время основными задачами лаборатории являются проведение прикладных научных исследований, направленных на усовершенствование начального математического образования в учреждениях общего среднего и высшего образования; расширение диапазона интеллектуально-творческих возможностей профессорско-преподавательского состава университета в области начального математического образования.

С 2010-х гг. кафедра активно развивает международное сотрудничество с родственными кафедрами вузов Российской Федерации. Наиболее тесные связи сложились с кафедрой педагогики и психологии начального обучения ФГБОУВПО «ЯГПУ имени К. Д. Ушинского», кафедрой теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», кафедрой педагогики, дисциплин и методик дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого». Сотрудничество осуществляется посредством организации совместных мероприятий, участия в научно-практических мероприятиях, конкурсах научных и творческих работ студентов.

Высокий профессионализм профессорско-преподавательского состава, создание при кафедре проблемных групп и ВНК студентов обеспечивают существенный рост исследовательской активности студентов, качества и результативности их научно-исследовательской деятельности. Студенческие разработки внедряются в образовательный процесс учреждений общего среднего и высшего образования, обсуждаются и popularизируются на научно-практических мероприятиях, получают признание на республиканских и международных конкурсах.

С 2018 года подготовка педагогов-музыкантов по специальности «Музыкальное искусство, ритмика и хореография» осуществляется кафедрой музыки и эстетического образования. Переименование кафедры, гордящейся существенными творческими и научными результатами, было связано с необходимостью открытия новых специальностей, с формированием научно-исследовательских направлений, привлечением к преподаванию педагогов, имеющих ученые степени и звания в области культурологии.

Музыкальная подготовка будущих учителей начальных классов первоначально осуществлялась преподавателями кафедры музы-

ки и рисования, открытой в 1961 году. Ее первым заведующим был И. И. Петроченко. Для становления музыкального образования в нашем вузе много сделали заведующие кафедрами В. И. Бошко и А. А. Добродько. В 1986 году кафедру, которая тогда называлась кафедрой музыкального воспитания, возглавил кандидат педагогических наук, доцент В. П. Рева.

В 1988 году на педагогическом факультете открылась подготовка по дополнительной специальности «Музыка», а в 1993 году кафедра начала подготовку студентов по специальности «Музыкальное искусство. Ритмика. Хореография».

А в 1997 году она была разделена на кафедру методики музыкального воспитания, теории музыки и игры на музыкальных инструментах под руководством В. П. Ревы и кафедру фортепиано и вокально-хоровых дисциплин, которую возглавила кандидат педагогических наук, доцент Т. И. Когачевская.

В 2009 году, вследствие реорганизации профильной подготовки студентов, были открыты новые специальности: «Музыкальное искусство» и «Хореографическое искусство». Это привело не только к расцвету творческих коллективов, но и к углублению научных исследований, формированию научного потенциала.

Из числа сотрудников и выпускников университета защищены кандидатские диссертации И. Я. Наконечной (Климук), Б. О. Голешевичем, Г. А. Никашиной, И. П. Папсуевой (Марченко); докторская диссертация Б. О. Голешевичем. По результатам творческой деятельности ученые звания доцентов присвоены Г. Н. Писняку, Л. Е. Браиловской, П. П. Забелову, Г. Ш. Квастиани.

В настоящее время основные научные направления кафедры связаны с разработкой вопросов методики преподавания музыки, эстетического воспитания учащихся посредством музыки. Активно работают в этом направлении профессор кафедры, кандидат педагогических наук, доцент В. П. Рева, профессор кафедры, доктор педагогических наук, доцент Б. О. Голешевич.

Круг научных интересов В. П. Ревы – музыкальное воспитание детей и молодежи. В. П. Ревой ведется работа над докторской диссертацией «Педагогические основы воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников», в которой разрабатывается системно-синергетический подход к изучению проблемы, позволяющий задействовать эмоциональную сферу учащихся,

жизненный опыт, овладеть техниками духовно-телесного познания музыки, погружений в художественный мир, воспитать образованных слушателей музыки уже на первой ступени общего среднего образования.

В. П. Ревой изданы две монографии, два учебных пособия для учителей музыки, более 50 научных статей в изданиях ВАК. В них раскрываются принципы педагогической поддержки восприятия музыки учащимися, методы развития музыкального восприятия, художественно-педагогического анализа, операции и механизмы индивидуализации этих процессов, стратегии интонационных погружений в художественный мир музыкальных произведений, обогащения духовной сферы, открытый в себе чувств через восприятие музыки, активизации эмоционально-образной сферы, облагораживания личностных качеств.

Под научным руководством В. П. Ревы защищены две кандидатские и шесть магистерских диссертаций.

Областью научных интересов профессора кафедры музыки и эстетического образования Б. О. Голешевича является музыкальная эвристика. Им защищена докторская диссертация «Эвристические основы музыкального образования младших школьников» (2012 г.), в которой осуществлена комплексная разработка концепции общего музыкального образования эвристического типа. По этой теме Б. О. Голешевичем опубликованы три монографии: «Эвристические основы педагогики общего музыкального образования», «Эвристические основы общего музыкального образования школьников», «Педагогика музыкальных эвристик» и более 40 статей в изданиях ВАК. За период трудовой деятельности Б. О. Голешевич подготовил многих призеров республиканских и международных конкурсов студенческих научных работ. Руководит научными

исследованиями магистрантов и аспирантов. Участник более 80-ти научно-практических конференций различного уровня, автор более 140 научных публикаций.

С 2021 года заведующим кафедрой музыки и эстетического образования назначена кандидат культурологии, доцент Ю. В. Аленькова. С ее приходом кафедра получила новые направления исследований – культурологический подход к преподаванию музыки в общеобразовательной школе, анализ динамики современной массовой культуры. В публикациях Ю. В. Аленьковой рассматриваются феномены шоуизации, гедонизации, инфантилизации, консьюмеризации, культуры, их влияние на образовательный процесс, на этические и эстетические ценности молодежи, предлагаются способы преодоления негативного влияния массовой культуры на эстетическое сознание молодежи, а также обращается внимание на тот позитивный и конструктивный потенциал, который содержит в себе массовая культура и который возможно поддерживать и развивать в преподавании музыки.

В настоящее время кафедра обеспечивает подготовку иностранных студентов магистратуры (III ступень получения высшего образования) на английском языке по специальности «Theory and Methods of Education and Upbringing (Music art)».

Руководят магистерскими диссертациями по этой специальности преподаватели кафедры музыки и эстетического образования и кафедры теории и методики начального образования.

Сегодня факультет начального и музыкального образования – коллектив, ищущий новые направления в работе, расширяющий свой кадровый, культурный и научный потенциал, активно участвующий во всех сферах жизни университета, региона и страны.

ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В. В. Шутов

кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета физического воспитания
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Факультет физического воспитания был открыт в декабре 1979 года. Еще до его открытия, с первых послевоенных лет, учебная, научно-методическая, спортивно-массовая и военно-патриотическая работа активно велась квалифицированными членами кафедры физического воспитания.

Символично, что именно в год открытия факультета, благодаря научным и организационно-педагогическим усилиям сотрудников кафедры физического воспитания, наш институт был награжден переходящим Красным Знаменем. По итогам смотра-конкурса на лучшую организацию спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы мы были признаны лучшими среди всех вузов БССР и 200 педвузов СССР.

Огромный вклад в становление и развитие массовой физической культуры, спортивной науки и практики в те годы внес доцент В. И. Зайцев – Отличник образования СССР и Заслуженный деятель физической культуры и спорта БССР. Более 30 лет он успешно руководил кафедрой физического воспитания. Именно в те годы преподавателями и тренерами института накапливался необходимый базовый научно-практический опыт для дальнейшей плодотворной педагогической деятельности.

На втором этапе (1980 год) становления и развития факультета начинали учебно-воспитательный процесс известные кандидаты наук, доценты Галина Яковлевна Макарова, Иван Петрович Маракушкин, Николай Иванович Дорошенко, Эдуард Иванович Пальнау, Юрий Николаевич Бойко.

Важный вклад в историю и практику школьного физического воспитания внесла зав. кафедрой теории и методики физического воспитания Галина Яковлевна Макарова. Ее теоретические исследования и практические рекомендации по планированию учебного материала по физической культуре в учреждениях общего среднего образования и сегодня являются весьма актуальными. Мы рекомен-

дуем студентам и учителям применять их в учебно-воспитательной работе в современных условиях.

С богатым научным и практическим опытом по легкой атлетике на факультете работали декан Иван Петрович Маракушкин и доцент Николай Иванович Дорошенко. Их творческие исследования, полученные в комплексных научных группах при сборных командах СССР по легкой атлетике, в то время внесли ощутимый вклад в общую динамику совершенствования научно-исследовательской работы преподавателей и студентов.

Наши преподаватели кафедры теории и методики физического воспитания доценты Эдуард Иванович Пальнау и Юрий Николаевич Бойко успешно применяли свои научные достижения в практической работе со студентами по спортивной гимнастике. В те времена статьи Эдуарда Ивановича Пальнау имели заслуженную популярность в учительской и тренерской среде. Целая серия его статей по обучению правильному дыханию школьников и спортсменов при выполнении физических упражнений печаталась в журнале «Теория и практика физической культуры». Практическая направленность исследований Юрия Николаевича Бойко во многом помогала тренерам более успешно, квалифицированно готовить начинающих гимнастов для большого спорта.

Высочайший уровень спортивных достижений на мировой арене требует поиска новых методов исследования техники соревновательных упражнений спортсменов экстра-класса. Идеи профессора Валерия Иннокентьевича Загrevского, изложенные в его семи монографиях, шести учебниках и других многочисленных научных публикациях стали основным руководством в реализации планов и методик по подготовке высококвалифицированных тренеров и спортсменов не только в нашей республике, но и европейских странах. В настоящее время он проводит перспективные исследования в этой области по двум направлениям.

Первое – компьютерный биомеханический анализ движений спортсмена и разработка модельных характеристик рациональной техники спортивных упражнений. Концептуальной основой второго направления исследований является имитационное моделирование движений спортсмена на ЭВМ. Валерий Иннокентьевич убедительно доказал, что компьютерный синтез движений позволяет не только оптимизировать технику реально выполняемых упражнений, но и конструировать новые, еще не исполнявшиеся формы двигательных действий. Его статьи с завидной регулярностью в последние годы публикуются в Российском журнале «Теория и практика физической культуры», включенном в реферативную базу «SKOPUS».

Ученый международного уровня, В. И. Загrevский создал на факультете научную школу. Предметом изучения этой школы стала выработка актуальных технологий тренировочного процесса на основе биомеханического анализа и синтеза с использованием персонального компьютера.

Валерий Иннокентьевич воспитал не один десяток талантливых последователей. Среди них и кандидат педагогических наук, доцент Дмитрий Алексеевич Лавшук. Опыт и глубочайшие знания Загrevского в тандеме с молодостью и азартом Лавшука делают проводимые исследования особенно актуальными и перспективными.

По результатам научно-исследовательской деятельности за 2020 год В. И. Загrevский признан лучшим ученым нашего университета.

Основатель кафедры анатомии и физиологии человека, доктор биологических наук, профессор Михаил Васильевич Машенко подготовил более 200 научных статей, учебников и учебных пособий. В свое время он издал первый национальный учебник по биологии для учащихся 9-х классов школ Беларуси.

Уверенно продолжают традиции кафедры по разработке научно-методических основ организации учебного процесса в средней и высшей школе ученики Михаила Васильевича. В 2019 году учебно-методический комплекс для 9-х классов по биологии пополнился совершенно новым учебным пособием, авторами которого явились кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой спортивных и медико-биологических дисциплин Олег Леонидович Борисов и кандидат биологических наук, доцент Алеся Анатольевна

Антипенко. Возглавляемый О. Л. Борисовым авторский коллектив подготовил более двух десятков учебных пособий, в том числе с грифом НИО и МО РБ. В настоящее время на базе студенческой научно-исследовательской лаборатории спортивной физиологии Олег Леонидович и Алеся Анатольевна активно ведут совместные экспериментальные исследования, направленные на выявление физиологических закономерностей формирования процессов адаптации к действию различных средовых и социальных факторов.

Кандидатам биологических наук, доцентам кафедры спортивных и медико-биологических дисциплин Наталье Олеговне Мартусевич и Екатерине Александровне Кондратенковой удалось заинтересовать и вовлечь наиболее подготовленных студентов факультета в научные исследования по изучению особенностей влияния направленной физической подготовки на психофизиологическое состояние юных спортсменов различной специализации и квалификации.

Результаты исследований сотрудников лаборатории регулярно публикуются в зарубежных и отечественных изданиях, обсуждаются на международных конференциях, симпозиумах и конгрессах. К ним проявляют глубокий интерес тренеры спортивных команд.

В последние годы достижения белорусских лыжников-гонщиков на официальных соревнованиях международного уровня выглядят весьма скромно. Именно этой проблеме – совершенствованию системы подготовки лыжников-гонщиков высокой квалификации – в последнее время уделяется большое внимание учеными кафедры теории и методики физической культуры. Заведующий кафедрой кандидат педагогических наук, доцент Анжелика Владимировна Кучерова успешно применяет современные технологии научного познания для определения эффективности методики развития силовой выносливости на спортивные достижения лыжников-гонщиков. Экспериментально доказано о положительном влиянии статодинамических упражнений на рост и развитие аэробного потенциала мышечной системы спортсменов. Совместно с молодыми учеными кафедры изучаются различные подходы к оценке и контролю развития физических способностей лыжников-гонщиков на различных этапах многолетней подготовки.

Основные теоретические и практические положения процесса физической подготовки

лыжников-гонщиков представлены в монографии Анжелики Владимировны «Научно-методические основы физической подготовки лыжников-гонщиков в подготовительном периоде». Монография издана в 2019 году и успешно используется тренерами-преподавателями лыжных гонок УОР и СДЮШОР в подготовительном и соревновательном периодах 2022–2023 годов.

Ученые факультета прекрасно понимают, что дошкольный возраст требует от руководителя физического воспитания и воспитателя особой чуткости, бережливости и внимания. Именно на таком подходе кандидаты педагогических наук, доценты Валентина Андриановна Шишкина и Марина Николаевна Дедулевич разработали целый ряд нормативных документов по организации и управлению процессом физического воспитания в учреждениях дошкольного образования. По их типовой программе и учебнику «Методика физического воспитания и развития детей» работают педагогические колледжи страны. Для обеспечения образовательного процесса в УВО наработан богатый учебно-методический материал в помощь студентам при освоении дисциплины «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста».

Особого внимания заслуживают более 30 учебных пособий Валентины Андриановны и Марины Николаевны с грифом Министерств Образования РБ и РФ, НИО, адресованные педагогам УДО, детям и их родителям, учащимся, студентам и слушателям ИПК.

С первого дня создания факультета, с декабря 1979 года, работает здесь доцент Виктор Герасимович Иванов. Им апробирована методика по оптимальному дозированию индивидуальной физической нагрузки для различных возрастных групп – от дошкольника до человека преклонного возраста. К сожалению, методика, давно показавшая свою эффективность, до сих пор так и не получила государственной регистрации.

Доцент кафедры физического воспитания и спорта Тамара Евгеньевна Старовойтова разработала комплексную методику оздоровления студентов групп специального медицинского отделения. Это молодежь, требующая особого внимания и индивидуального подхода к нормированию физических нагрузок, благоприятного эмоционального духовного общения с преподавателями. Тамаре Евгеньевне и ее коллегам по кафедре физического воспитания и спорта удалось на высоком профессиональном уровне наладить учебно-воспитательный процесс с данной категорией студентов университета.

Мы хорошо осознаем сложившуюся непростую ситуацию в спортивной жизни не только Могилевской области, но и в целом страны, когда ведущие спортсмены Республики Беларусь (уверены, временно) лишены возможности участвовать в официальных международных соревнованиях. Проблема активно обсуждается на всех уровнях государственной власти и спортивной общественности. Время требует новых подходов к теории и практике, чтобы все новые принципы и технологии по максимуму благоразумно, рационально использовать в учебно-воспитательном и тренировочном процессе.

Анализируя прошлый, без малого 45-летний опыт и личностный потенциал коллектива факультета физического воспитания, можно с уверенностью смотреть в будущее. Нам предстоит решать еще более сложные проблемы, связанные с подготовкой специалистов на второй ступени высшего образования, прилагать максимум усилий для повышения уровня научных исследований аспирантов и уделять еще больше внимания подбору абитуриентов, уже склонных к будущей профессии учителя и тренера. Только так можно добиться своевременно прогнозируемых целей и результатов в массовом и большом спорте, а значит, в оздоровлении гражданского общества.

ПЕДАГОГІКА, ПСІХОЛОГІЯ, МЕТОДЫКА

УДК 378.016

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (МАГИСТРАТУРА) ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ПРАКТИК¹

Е. И. Снопкова

доктор педагогических наук, профессор

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье представляется концепция разработки учебной программы и электронного учебно-методического комплекса «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе» для студентов II ступени высшего образования педагогических специальностей нового общегосударственного классификатора Республики Беларусь. Концептуальное обоснование инновационной профессиональной подготовки учителя опирается на авторский теоретический концепт методологической культуры педагога, гарантирующий реализацию технологии рефлексивно-деятельностного трансфера инновационных образцов педагогической деятельности посредством системы электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: методологическая культура педагога, инновационная деятельность, профессиональная подготовка учителя, рефлексивно-деятельностный трансфер инновационных образцов педагогической деятельности.

Введение

Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы определяет основные направления совершенствования системы подготовки будущего педагога, обеспечение ее опережающего характера, выражающегося в формировании готовности осуществлять профессиональную деятельность в изменяющихся социокультурных условиях, а также реализовывать социально значимую миссию по повышению образовательного, культурного, интеллектуального, духовно-нравственного потенциала общества посредством социального партнерства [1].

Важнейшим средством повышения качества непрерывного педагогического образования в магистратуре, интегрирующим вышеперечисленные задачи, мы рассматриваем

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта Президента Республики Беларусь в сфере образования.

© Снопкова Е. И., 2023

создание современного научно-методического обеспечения образовательного процесса, ориентированного на создание опережающей среды профессионального развития и гарантирующего реализацию современных цифровых практик преподавателя высшей школы. Нами создан и апробирован электронный учебно-методический комплекс «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе» на базе доступной технологической инфраструктуры MOODLE на образовательном портале Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова (<https://moodle.msu.by/course/view.php?id=1299>). Разработка дистанционных образовательных технологий на базе системы MOODLE соответствует приоритетным направлениям информатизации системы образования Республики Беларусь и потребностям системы педагогического образования, интенсифицирующей профессионально-личностное саморазвитие будущих педагогов в контексте формирования современных педагогических компетенций.

В настоящей статье мы представляем авторскую концепцию, послужившую ориентиром для трансформации профессиональной подготовки будущего педагога, основанной на авторском концепте методологической культуры, описывающем ее онтологические характеристики в процессуальном, структурно-функциональном, материально-организованном и морфологическом представлениях. Методологическая культура педагога выступает интегративным личностным образованием, фундамент которого составляют методологические способности, определяющие целесенностные ориентиры, стилевые характеристики мышления и позволяющие реализовать взаимосвязанную совокупность позиций в развивающейся системе педагогической деятельности, а также гарантировать трансфер инновационного педагогиче-

ского опыта в рефлексивно-коммуникативных средах педагогической кооперации [2; 3]. Высокий уровень методологической культуры позволяет педагогу эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность, осваивать современные научные достижения, создавать и транслировать инновационный авторский опыт, быть активным агентом профессиональной коммуникации и социального партнерства.

Основная часть

Представляемая нами концепция основана на идеях доктора педагогических наук Н. А. Масюковой о роли и содержании концептуализации в образовании, выделении автором таких составляющих концептуальной части проекта как проблемное поле, цель/продукт деятельности, теоретические положения, подход, принципы, ценностные основания [4].

Реализация потенциала феномена методологической культуры позволяет разрешать имеющиеся противоречия в подготовке будущего педагога на II ступени высшего образования, которые составляют *проблемный блок концепции*. С нашей точки зрения, такими противоречиями в контексте освоения магистрантами современного педагогического опыта выступают:

- противоречие между общепризнанной ролью нормативных содержаний педагогической деятельности и недостаточным уровнем развития методологического мышления будущих педагогов, ориентированного на их реконструкцию, конструирование, осмысление и рефлексию;
- противоречие между необходимостью тиражирования успешных педагогических

практик и недостаточной разработанностью механизмов их авторизации и распространения в форме технологически оформленных образцов в условиях учебной коммуникации;

– противоречие между необходимостью освоения инновационного педагогического опыта и отсутствием системы методического обеспечения разнообразных каналов трансфера знаний и инноваций, направленных на совершенствование практико-ориентированной подготовки будущих педагогов.

В соответствии с выявленными противоречиями нами были сформулированы атрибутивные и функциональные свойства методологической культуры как самостоятельного феномена в системе профессиональной подготовки будущего педагога на второй ступени высшего образования, которые объединяют культуру педагогического мышления, деятельности и рефлексии и определяют содержательные и процессуальные характеристики процесса обучения. Функциональный комплекс методологической культуры студента-магистранта выступает содержанием *целевого блока концепции*, повлиявшим на понимание планируемых результатов обучения, позволившим осуществить процедуры операционализации компетенций студентов-магистрантов, структурировать содержание учебной программы и логику разработки разделов электронного учебно-методического комплекса, подготовить дорожную карту учебной дисциплины «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе» (таблица 1).

Таблица 1 – Атрибутивные и функциональные свойства методологической культуры будущего педагога, гарантирующие трансфер педагогических знаний и инновационных технологий в процессе обучения в магистратуре

Атрибутивные свойства	Функциональные свойства
Культура мышления	
<p><i>Характеристики мышления студента-магистранта:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – предметно- и деятельностно-ориентированное мышление; – проектное мышление; – рефлексивное и критериально-организованное мышление; – мышление, ориентированное на самоопределение в сложных системах современной профессиональной коммуникации и кооперации. 	<p><i>Функции мыслительной деятельности студента-магистранта:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – гарантирует разработку современных норм образовательной деятельности; – способствует авторизации успешных педагогических практик; – обеспечивает процессы диагностики, проектирования, конструирования, управления и экспертизы в системе педагогической деятельности; – синтезирует пространственные модальности педагогической и учебной деятельности: сущее, должное, возможное; – интегрирует знание о процессах производства, воспроизводства и развития системы деятельности; – обеспечивает связь педагогической науки и практики.

Окончание таблицы 1

Атрибутивные свойства	Функциональные свойства
Культура деятельности	
<p><i>Характеристики учебной и педагогической деятельности студента-магистранта:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – развиваемость системы деятельности; – полипозиционность деятельностного процесса; – целеполагающий и творческий характер деятельности; – нормосообразность, подчиненность требованиям организуемых образовательных процессов; – результативность учебной и педагогической деятельности; – наукоемкость учебной и педагогической деятельности. 	<p><i>Функции учебной и педагогической деятельности студента-магистранта:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – объединяет компоненты деятельности в целостную развивающуюся систему; – обеспечивает внутренний механизм развития методологической культуры будущего педагога; – обеспечивает нормативное и культурно-сообразное регулирование деятельностных процессов; – сопровождает выход во все типы сервисных деятельностей, а также их организацию в общей функциональной системе образовательной деятельности; – гарантирует совмещение требований различных типов деятельностных процессов; – обеспечивает рост, трансляцию и освоение научно-педагогического опыта; – позволяет выйти за пределы типовых ситуаций деятельности, реализовать творческий потенциал в созидании новых ценностей, целей, способов и средств педагогической деятельности и мышления; – создает условия для появления наукоемкой практики.
Культура рефлексии	
<p><i>Характеристики рефлексивной деятельности студента-магистранта:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – уникальность рефлексивной ситуации; – ситуативная сообразность рефлексивных процедур; – интеграция характеристик проспективной, ситуативной и ретроспективной рефлексии в учебном процессе. 	<p><i>Функции рефлексивной деятельности студента-магистранта:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – обеспечивает освоение и экспертизу деятельностных норм в учебном взаимодействии; – позволяет фиксировать затруднения учебной деятельности; – позволяет осознавать противоречия своей педагогической практики и проектировать задачи личностно-профессионального роста; – позволяет эффективно использовать результаты рефлексии для совершенствования образовательного процесса, развития учебной и педагогической деятельности.

Функциональный комплекс методологической культуры обеспечивает внутренний механизм развития основных компетенций будущего педагога в процессе обучения в магистратуре, организованного на принципах трансфера инновационных образцов педагогической деятельности с помощью электронных образовательных ресурсов и привлечения в качестве удаленных экспертов лидеров педагогической профессии, что обеспечивает такую необходимую составляющую электронного обучения, как коммуникация с целью освоения и тиражирования эффективных педагогических практик.

Повышение уровня методологической культуры будущего педагога позволит в обучении студентов второй ступени высшего образования реализовать авторскую технологию рефлексивно-деятельностного трансфера

знаний и инноваций, а также систему ее электронных образовательных ресурсов в составе ЭУМК, ориентированных на освоение позиций инновационной педагогической деятельности: диагностико-исследовательской (освоение содержания и методов психолого-педагогической диагностики), проектно-программной (диагностическое целеполагание, педагогическое проектирование образовательных технологий и др.), конструктивно-технической (конструирование системы учебных задач и образовательных ситуаций, индивидуальных образовательных маршрутов, информационно-образовательных ресурсов и др.), управленческой (педагогические стратегии учебной мотивации, методы управления учебной деятельностью, коммуникативными процессами, реализация инновационных педагогических технологий и др.) и экспертной (разнообраз-

ные формы контроля и самоконтроля учебных достижений, рефлексивные процедуры и др.). В таблице 2 представлен фрагмент матрицы для разработки содержания обучения в

логике развития методологической культуры магистрантов и обеспечения трансфера инновационных образцов педагогической деятельности.

Таблица 2 – Матрица для разработки учебной программы по курсу «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе» (фрагмент)

Позиции педагогической деятельности	Дидактические единицы содержания учебного материала	Продукты рефлексивно-деятельностного трансфера
1.	2.	3.
Проектно-программная позиция	Структура современного урока. Обновление ведущих дидактических принципов. Конструктор урока – дидактическое средство его проектирования. Стратегии, технологии, методы и приемы целеполагания, мотивации, актуализации опорных знаний, изучения и отработки нового материала, контроля и оценки учебных достижений, рефлексивной деятельности. Проектирование педагогических технологий, ориентированных на развитие самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Изменения в оценивании на современном уроке. Методы и приемы оценивания личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов.	Конструктор урока, дидактические принципы, конструктор задач, система операционально и диагностично заданных целей урока, методы мотивации учения, стратегии совместного целеполагания на уроке, типы образовательных ситуаций, стратегии обучения, алгоритмы обучающих технологий (проблемного обучения, проектного обучения, развития критического мышления и др.), методы контроля учебных достижений и др.

Теоретический блок разработанной нами концепции для создания учебной программы и ЭУМК включает подходы, определяющие сущность методологии и методологической работы в системе образования (А. Г. Бермус, В. А. Лекторский, Г. П. Щедровицкий и др.), проектирование как социокультурного феномена (Н. Г. Алексеев, Н. А. Масюкова, В. М. Розин и др.); работы, раскрывающие методологический контекст осмысления понятия «способности» (О. С. Анисимов, В. Я. Дубровский, Г. П. Щедровицкий); теоретические взгляды отечественных и зарубежных ученых, рассматривающих сущность педагогической деятельности и профессионализма (А. И. Жук, Н. В. Кузьмина, А. В. Торхова, И. И. Цыркун и др.), профессионально-педагогической и методологической культуры педагога (Е. В. Бережнова, Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, В. В. Краевский, Б. В. Пальчевский, В. А. Сластенин); концепции информационного общества (М. Кастельс, Й. Масуда); работы в области конструирования образовательной среды (Л. С. Выготский, Н. Б. Крылова, Н. А. Масюкова, Ю. С. Мануйлов, В. А. Ясвин); положения о роли коммуникативно-сетевых механизмов развития педагогического профессионализма (А. Д. Король, О. А. Минич, E. N. Bridwell-Mitchell, C. V. Meyers, W. R. Penuel и др.).

Нормативный блок концептуального обоснования профессиональной подготовки будущего педагога на второй ступени высшего образования включает использование в качестве комплексных фундаментальных норм проектирования образовательного процесса и системы его научно-методического сопровождения культурологического, деятельностного и средового подходов. Культурологический подход ориентирует на создание культурных норм педагогической деятельности и их тиражирование успешными педагогическими практиками и конкретизируется принципами ценностного отношения к культурным нормам педагогической деятельности, ориентации на культурные эталоны в процессе фиксации и передачи педагогического опыта, самоопределения по отношению к своей роли в создании и реализации культурных норм. Деятельностный подход рассматривает рефлексивно-деятельностный трансфер образцов педагогической деятельности как основу, средство и условие успешного освоения учебной программы, конкретизируется принципами деятельностного содержания педагогического образования, субъектности и «выращивания» новых способностей в процессе трансфера инноваций. Средовой подход гарантирует интеграцию по-

тенциалов образования, педагогической науки и эффективной педагогической практики субъектов сетевого учебного взаимодействия, конкретизируется принципами сетевого взаимодействия, дистанционной поддержки учебной коммуникации и создания электронной среды опережающего профессионального развития и саморазвития студентов-магистрантов.

Таким образом, особое значение для повышения качества образования в магистратуре по педагогическим специальностям мы придаем процессам рефлексивно-деятельностного трансфера педагогических знаний и технологически оформленных образцов инновационной педагогической деятельности, понимая под концептом трансфера метакогнитивную практику передачи и освоения образцов педагогической деятельности лидерами педагогической профессии, педагогом-экспертом или посредством организации работы с педагогическими источниками и реконструкции таких практик в процессе обсуждения на учебном занятии. Целью учебного взаимодействия, организованного на принципах трансфера, выступает развитие инновационной педагогической деятельности студентов-магистрантов, обеспечение системного развития педагогического мышления, деятельности и рефлексии в составе методологической культуры будущих педагогов посредством использования современного электронного учебно-методического комплекса и разнообразных электронных образовательных ресурсов в его составе, гарантирующих обеспечение таких трех важнейших составляющих электронного обучения, как инфраструктура, электронный образовательный контент и коммуникация. Обучение в условиях его цифровой поддержки предоставляет дополнительные возможности для регулирования динамических характеристик самостоятельной познавательной деятельности (темп, интенсивность, вариативность и др.), а также создает интеллектуальный ресурс современного общества [5].

Заключение

Таким образом, концептуальное обоснование профессиональной подготовки будущего педагога на второй ступени высшего образования (магистратура) посредством современных цифровых практик опирается на:

– понимание важности педагогической деятельности в формировании личности обучающегося, а также ее роли как основного способа самовыражения в профессии. Про-

фессиональные достижения во многом обусловлены механизмами осознания значения своей педагогической деятельности, способностью педагога трансформировать ее в соответствии с изменениями, которые происходят в отечественном и мировом образовательном пространстве;

– авторский концепт методологической культуры педагога, задающий целевые ориентиры для операционализации компетенций будущих педагогов, которые формируются в процессе изучения учебной дисциплины «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе»;

– методологические подходы, гарантирующие трансфер инновационных образцов педагогической деятельности и дистанционную поддержку образовательной практики, создающую предпосылки и обеспечивающую возможности для менторского сопровождения будущих педагогов лидерами педагогической профессии;

– идею разработки информационных, диагностических и интерактивных модулей образовательных ресурсов и электронного учебно-методического комплекса в цифровой образовательной среде на платформе MOODLE, которые выступают средством повышения эффективности получения знаний и развития педагогических компетенций, позволяют реализовать адресное целеполагание, сконструировать среду опережающего профессионального развития, обеспечить индивидуальные образовательные траектории и самостоятельную познавательную деятельность магистрантов, осуществить снабжение разнообразными ресурсами и электронным образовательным контентом. Электронные учебные курсы выступают важнейшим инструментом развития и поддержания устойчивого интереса к научно-педагогической деятельности, формирования системы педагогических ценностей и компетенций, позволяющих решать актуальные педагогические задачи и развивать творческий подход к освоению инновационных подходов и технологий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://crpo.bspu.by/informational_resources/publication_crpo/koncepcija-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-respublike-](https://crpo.bspu.by/informational_resources/publication_crpo/koncepcija-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-respublike)

belarus-na-2021-2025-gody-2/. – Дата доступа: 7 декабря 2022 г.

2. **Снопкова, Е. И.** Теоретические и организационно-методические основы развития методологической культуры педагога в процессе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. И. Снопкова ; Науч.-методич. учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. – Минск, 2020. – 48 с.

3. **Снопкова, Е. И.** Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 188 с.

4. **Масюкова, Н. А.** Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 287 с.

5. **Елькина, И. Ю.** Реализация идей студентоцентрированного обучения в условиях применения дистанционных образовательных технологий / И. Ю. Елькина // Образовательные ресурсы и технологии. – 2021. – №1 (34). – С. 33–38.

Поступила в редакцию 08.12.2022 г.
Контакты: snopkova@msu.by
(Снопкова Елена Ивановна)

Snopkova E. I. CONCEPTUAL SUBSTANTIATION OF FUTURE TEACHER PROFESSIONAL TRAINING AT THE SECOND STAGE OF HIGHER EDUCATION (MASTER'S DEGREE) THROUGH MODERN DIGITAL PRACTICES

The article presents the concept of developing and implementing a curriculum and an electronic educational and methodological complex "Innovative Approaches and Technologies in Educational Process" for students of pedagogical specialties at the second stage of higher education designed according to the new national classifier of the Republic of Belarus. Conceptual substantiation of innovative professional teacher training is based on the author's theoretical concept of teacher's methodological culture, which guarantees the implementation of the technology of reflexive and activity-based transfer of innovative models of pedagogical activity through a system of electronic educational resources.

Keywords: methodological culture of teacher, innovative activity, professional training of teacher, reflexive and activity-based transfer of innovative models of pedagogical activity.

ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО РАЗГОВОРНИКА

Ю. А. Здоронок

магистр образования, соискатель степени педагогических наук,
старший преподаватель кафедры английского языка
Белорусский национальный технологический университет

В статье описана экспериментальная проверка эффективности авторской методики использования электронного образовательного ресурса. Представленные в статье результаты эксперимента позволили создать основу для оптимизации процесса преподавания профессионально ориентированного иностранного языка с помощью информационных технологий.

Ключевые слова: обучающий сценарий, обучающий кадр, аудиовизуальный текст, аудиовизуальная единица, лингвоакустические ресурсы, учебный разговорник.

Введение

Эффективность преподавания и освоения учебной дисциплины «Иностранный язык» в вузе зависит не только от мотивации студентов к самостоятельной работе, но и от методики и средств обучения.

Цель данной статьи заключается в обосновании и разработке электронного образовательного ресурса модульной структуры, который обеспечивает эффективную реализацию образовательной программы «Иностранный язык (английский)» высшего профессионального образования в контексте смешанного обучения при максимальном взаимодействии через инструментальную оболочку *LMS Moodle*.

Общепризнано, что при компьютерной форме обучения сохраняются основные закономерности учебного процесса [1, с. 65], которые переносятся в электронную среду, так как компьютер рассматривается как одно из средств обучения. Согласно Образовательному стандарту Республики Беларусь о подготовке современных информационных ресурсов и их использовании в учебном процессе [2] в реалии современного вузовского образования прочно вошло электронное обучение, которое представляет собой технологическую среду, обеспечивающую синхронизацию между процессами создания образовательного контента и его использованием преподавателями и

студентами [3]. Насыщенность практических занятий онлайн-технологиями и характер взаимодействия участников образовательного процесса позволяет классифицировать такую модель учебной деятельности, как технологию смешанного обучения.

Один из основоположников лингводидактики Дж. Хиггинс писал, что в комплекс программ, создающих компьютерную обучающую среду, входят текстовые редакторы [4, с. 21]. Самым распространенным является пакет офисных программ от компании *Microsoft*, которым воспользовались исследователи [5, с. 364 – 385] для создания учебного пособия по обучению русскому языку как иностранному на основе полнометражного мультипликационного фильма «Трое из Простоквашино». Показ видеофильма осуществлялся через программу *PowerPoint*. Однако возможности текстовых редакторов с точки зрения создания функционально полноценного электронного образовательного ресурса ограничены. Для обеспечения интерактивного режима они воспользовались инструментальными оболочками *LMS Moodle* и *eFront* и разработали систему интерактивных языковых упражнений. Однако при переносе файлов текстового редактора в *eFront* авторы столкнулись с ограничениями по типу загружаемых в оболочку файлов, которые требовали дальнейшего форматирования. Следует отметить, что пособие, размещенное в образовательной оболочке *LMS Moodle*, отличается разнообразием учебных заданий. Следовательно, *LMS Moodle* является наиболее гибкой системой.

В отношении общей функциональности специалисты в области компьютерной лингводидактики С. Граф и Б. Лист [6, с. 164] свидетельствуют, что среди программ с открытым кодом обучающая среда *LMS Moodle* обладает наилучшими показателями в отношении всевозможных расширений и модификаций по запросу пользователя. В этой связи следует отметить диссертационное исследование

А. И. Горожанова [7], которое изобилует разнообразными расширениями и модификациями программного кода стандартной установки *LMS Moodle* в целях построения институциональной обучающей виртуальной среды. Предложенная автором концепция «Профессионально ориентированное программирование» помогает преподавателю быть независимым от имеющихся технических решений обучающей оболочки и интегрировать необходимые учебные материалы, а также инструменты управления и коммуникации в институциональное образовательное пространство. Следует отметить, что концепция достойна внимания и имеет решающее значение в случае высокой компьютерной грамотности преподавателя иностранного языка. Однако для контекстного наполнения учебных элементов образовательной оболочки знания в области элементарного программирования не требуются.

Анализ представленных разработок позволяет сделать вывод о том, что основу построения образовательных сред на различных ступенях получения образования составляет эмпирический подход. Содержание и очередность предъявления образовательного контента в рамках представленных электронных курсов значительно варьируются по причине разности педагогического опыта, профессиональных и общих знаний преподавателя и его компьютерной грамотности. При этом простой перенос учебных материалов в образовательную среду не является залогом абсолютно правильной интерпретации учебного процесса, для построения которого в компьютерной форме необходим комплекс средств – программных, лингвистических и методических. В то же время компьютеризированное обучение – это прежде всего лингвистическое обеспечение электронной среды, основывающееся на синтезе различных форм и методов в определенном сочетании.

Основная часть

Выбор программных, лингвистических, методических средств и последовательность разработки электронного образовательного ресурса модульной структуры, направленного на формирование профессионально ориентированного разговорника посредством наглядного представления учебного материала, основан на разработанном автором электронном учебном ресурсе «Инженерные связи» для студентов направления «Промышленное и граждан-

ское строительство» (регистрационное свидетельство № 1202126930 от 19.11.2021) [8].

На предварительном этапе выбранную в качестве необходимого инструментария построения дидактического процесса образовательную платформу *LMS Moodle* обеспечивают единственно уместным в данной информационной системе лингвистическим материалом, то есть лингвоакустическими ресурсами [9, с. 20], неотъемлемым условием существования которых является компьютерная форма представления, а обязательным – акустическая.

В системе *LMS Moodle* лингвоакустические ресурсы систематизируются в учебный разговорник [10, с. 241], который, выступая в качестве средства обучения языку по развитию устной речи, включает в себя набор моделей предложений с лексическим наполнением и речевые образцы (часто с переводом на родной язык), типичные для разных тем и ситуаций общения, упражнения на их активизацию, а также аудиовизуальные тексты, иллюстрирующие употребление речевого материала.

В качестве лингвоакустического обеспечения образовательной платформы был выбран документальный проект «*Richard Hammond's Engineering Connections*». Аудиовизуальные тексты характеризуются информационной и мотивационно-познавательной насыщенностью, так как свидетельствуют об изобретательном применении инженерами и дизайнерами подсказок из мира природы при сооружении новых инженерных конструкций. Первоначально документальные серии транслировались на канале *National Geographic*, а затем на *BBC2*. На данный момент некоторые серии документального проекта имеют открытый доступ (размещены на портале *YouTube*) и поэтому могут быть использованы в различных практических целях.

Знакомство с лингвоакустическими ресурсами разработанного автором электронного образовательного ресурса начинается с посещения сайта <https://rechevik.info>. Стартовая страница представляет собой веб-витрину, которая обеспечивает наглядное представление разделов с интерактивными учебными курсами (рис. 1). Пройдя по ссылке в раздел «Интерактивные курсы. Английский язык», пользователь выбирает необходимый учебный курс и с помощью учетной записи, которую ранее создал преподаватель дисциплины, получает к нему доступ.

Серия электронных образовательных курсов «Инженерные связи» содержит следующие аудиовизуальные тексты: «*The Earthquake Proof Bridge*», «*The Bullet Train*», «*The Burj al Arab*» и «*Burj Khalifa*».

Наглядное представление последовательности интенсивного движения студентов к достижению намеченной цели можно условно выразить в «шагах». Количество «шагов» зависит от информационной насыщенности аудиовизуального текста, который был сегментирован в программе *Freemake Video Converter* в соответствии с тематикой лексического материала на отрезки разной временной продолжительности. Методическая проработка полученного фильма-эпизода начинается с подготовки лингвотомодического комментария и разработки системы упражнений в соответствии с тематическим планом учебной дисциплины. Таким образом, структура курса состоит из четырех учебных элементов, которые включают в себя: 1) предтекстовый (*Vocabulary Part N*); 2) текстовый (*Video Part N*); 3) послетекстовый (*Speaking Practice Part N*); 4) заключительный (*Test Part N*) (рис. 2). Затем учебные элементы группируются в блок-модули, все элементы которого организованы в строгой последовательности по отношению к друг другу. Сценарий определен как программно-управляемый тип обучения метода программирования учебной деятельности с рассчитанной линейной последовательностью на тридцать два тренировочных шага или восемь учебных блок-модулей, каждый из которых состоит из четырех учебных элементов, содержащих по два обучающих кадра.

Так называемый «нулевой» модуль «Перед началом работы» содержит входной срез и рекомендации по использованию курса, которые представлены учебным элементом «Книга» (рис. 3). Гиперссылки позволяют просмотреть содержание книги и ознакомиться со сценарием работы с интерактивным контентом учебных модулей. Заключительный или девятый модуль содержит один учебный элемент «Страница» с *YouTube*-ссылкой на весь фильм целиком.

Развертывание содержания учебных элементов блок-модуля происходит последовательно по заранее предусмотренному обучающему сценарию в соответствии с обучающими кадрами [11, с. 23]. Основу покадровой модели структуры хранения учебного курса составляет аудиовизуальная единица [12, с. 68], которая содержит в себе минимальный набор мульти-

медийных данных: клип, задание и гипертекст. Как правило, данного набора достаточно для отображения в видимой области на экране мобильного телефона или планшета одной из сцен учебного фильма.

Первые три учебных элемента блок-модуля содержат два обучающих кадра № 1 и 2 с интерактивными элементами, последовательность предъявления которых в кадре может быть разной. Обязательной интерактивной составляющей для данных учебных элементов является *Dialog Cards* (диалоговые карточки) (рис. 4). В *Vocabulary Part N* с помощью диалоговых карточек происходит формирование языковой компетенции путем первичного имитационного ознакомления со словарными единицами. В *Video Part N* обучающий кадр используется для формирования лингвоакустической компетенции путем первичного имитационного ознакомления с лингвоакустическими ресурсами, звучащими в фильме-эпизоде. В *Speaking Practice Part N* используемый кадр служит функциональной моделью, стимулирующей устное высказывание по пройденному материалу. Каждый обучающий кадр с диалоговыми карточками имеет обязательное акустическое сопровождение с переводом на обратной стороне (рис. 5).

Обучающий кадр № 2 *Vocabulary Part N* представлен системой соответствующих подстановочных упражнений на первичное закрепление языкового материала из обучающего кадра № 1 в виде интерактивного элемента *Question Set*, который объединяет в себе такие языковые упражнения, как соотнесение – *Drag and Drop*, заполнение пропусков путем переноса ответа в текст или его записью – *Fill in the Blanks*, *Drag Text*.

Обучающий кадр № 2 *Video Part N* содержит фильм-эпизод, который воспроизводится с помощью плагина *h5p* и позволяет организовать взаимодействие в интерактивном режиме с мгновенной обратной связью. Здесь и скрывается «ум» модульной объектно-ориентированной среды, так как происходит процесс управления обучением, который выражается в том, что просмотр аудиовизуального текста может прерываться обучающим стоп-кадром, содержащим упражнения на множественный выбор – *Multiple Choice*, заполнением пропусков путем переноса ответа в текст или его записью – *Fill in the Blanks*, *Drag Text*, *Drag and Drop*, вопросом по принципу верно/неверно – *True/False Question* и вопросом-отчетом – *Summary* (рис. 6).

Обучающий кадр № 1 *Speaking Practice Part N* содержит подстановочное упражнение на заполнение пропусков (*Drag Text*) вопросно-ответного типа, который представляет собой готовое композиционное упражнение для непосредственного использования в речи в виде небольшого диалогического или монологического высказывания для описания увиденного в фильме-эпизоде эксперимента.

Заключительный элемент блок-модуля представлен промежуточным тестом, на прохождение которого дается одна попытка.

По своему содержанию каждый учебный модуль является законченным самостоятельным комплексом, основанным на определенном методе обучения, с помощью которого реализуется управление активностью студента по развитию таких видов речевой деятельности, как аудирование и говорение. В реалиях выбранной образовательной платформы и методов управления активностью студента по взаимодействию с электронным образовательным ресурсом модульной структуры процесс преподавания профессионально ориентированного иностранного языка основывается на следующих методических приемах обучения: диктогloss, аудиолингвальный, аудиовизуальный.

В первую очередь это обусловлено отсутствием соответствующего технического оснащения учебных аудиторий нелингвистического вуза. Данная ситуация позволяет студенту использовать собственный смартфон и/или планшет. В качестве аутентифицированного пользователя студент имеет постоянный доступ к лингвоакустическим ресурсам, концентрация которых в пределах используемых учебных модулей обеспечивает высокую динамику процесса освоения профессионально ориентированного иностранного языка. В условиях сокращенного количества учебных часов преподавание с использованием технологии смешанного обучения при максимальном взаимодействии с образовательной платформой, в которой преобладают задания закрытого типа, сродни лингафонному кабинету.

Методикой, связывающей воедино все компоненты процесса преподавания профессионально ориентированного иностранного языка и реализующей определенный алгоритм взаимодействия с образовательной платформой, является методика обучения лингвоакустике [13, с. 49] с помощью лингвоакустических ресурсов, которые систематизированы в учебный разговорник в динамической объектно-ориентированной среде *LMS Moodle*.

Проверка эффективности методики обучения лингвоакустике с помощью лингвоакустических ресурсов была осуществлена в два этапа на базе строительного факультета Белорусского национального технического университета. Первый этап был реализован на протяжении одного учебного семестра (с февраля по декабрь 2021 г.), так как на изучение дисциплины «Иностранный язык» учебная программа отводит 51 час. На данном этапе в экспериментальной проверке приняли участие шесть студенческих групп первого курса дневной формы обучения общей численностью 72 студента, которые были распределены на контрольную (КГ1120) и экспериментальные (ЭК1220 – 1620) группы. Обучение в контрольной группе проводилось с опорой на учебный разговорник в виде классического учебно-методического пособия. В экспериментальных группах учебный процесс осуществлялся при помощи электронного образовательного ресурса на платформе *LMS Moodle*. Во втором семестре изучение профессионально ориентированной лексики осуществлялось факультативно (17 часов).

Работа студентов экспериментальных групп в образовательной среде *LMS Moodle* была реализована следующим образом:

1) полная проработка обучающего кадра № 1 и последующая непосредственная работа с обучающим кадром № 2;

2) рекомендуемый сценарий – поочередная проработка обучающихся кадров № 1 и 2 в соответствии с предъявляемыми подстановочными упражнениями и стоп-кадрами;

3) начало проработки обучающего кадра № 2 с просмотра фильма-эпизода и выполнения заданий в стоп-кадрах (количество стоп-кадров в зависимости от продолжительности фильма-эпизода может варьироваться от 17 до 21). Как правило, каждый блок-модуль направлен на практическую отработку навыков и может быть выполнен студентом самостоятельно.

С целью проверки усвоения лингвоакустических ресурсов был рассчитан коэффициент полного усвоения ($K_{\text{усв}}$) [11, с. 22], для чего экспериментальные группы проходили промежуточную аттестацию по восьми коммуникационным заданиям учебной дисциплины:

$$K_{\text{усв}} = N_1 / N_2,$$

где N_1 – число задаваемых вопросов, на которые студент дал правильные ответы; N_2 – общее число вопросов, задаваемых студенту.

Полученные результаты представлены в табл. 1. Из приведенных данных видно, что уровень усвоения лингвоакустических ресурсов в экспериментальных группах по сравнению с контрольной значительно выше.

Анализ данных первого этапа эксперимента указал на необходимость проведения некоторых модификаций, связанных как с технической стороной образовательной платформы, так и с расширением учебного функционала. Автором была проведена модернизация страницы-витрины с помощью *HTML*, *CSS* и *JavaScript*. Помимо активного использования обучающего элемента системы *Interactive Video*, автор дополнил систему посттекстовых упражнений учебными элементами *dictation* и *speak the words*.

В связи с изменением учебного плана был проведен второй этап проверки усвоения иностранного языка с февраля по декабрь 2022, где преподавание осуществлялось с увеличением количества учебных часов (51 час на семестр), что способствовало углубленному овладению терминологией специальности, которая затрагивает такие тематические направления, как составление проектов и описание отдельных фрагментов строительных конструкций. В проверке приняли участие четыре студенческие группы первого (1 семестр) и второго (2 семестр) курсов дневной формы обучения общей численностью 38 человек. Обучение в экспериментальных группах проводилось с опорой на учебный разговорник при максимальном взаимодействии через *LMS Moodle*. В результате была подтверждена правильность осуществленных модернизаций и выбранной методики преподавания (табл. 2).

Заключение

Выбор методики преподавания в созданных условиях на образовательной платформе с предложенным набором лингвоакустических ресурсов является оправданным. Достижение основной цели обучения по формированию лингвоакустического разговорника происходит быстро и эффективно за счет правильного выбора синтезирующихся основ – программного, методического и лингвоакустического обеспечения.

Предложенный сценарий покадровой работы с учебными элементами может быть использован с целью эффективного преподавания профессионально ориентированного иностранного языка (английского) и построения единой лингвоакустической образовательной среды, в которую интегрированы необходимые учебные материалы, а также инструменты управления и коммуникации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Карамышева, Т. В.* Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах / Т. В. Карамышева. – СПб. : Союз, 2001. – 192 с. – (Серия «Изучаем иностранные языки»).
2. Переподготовка руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование = *Перападрыхтоўка кіруючых работнікаў і спецыялістаў, якія маюць вышэйшую адукацыю* = *Retraining of executives and specialists having higher education* : ОСПБ 1-08 01 77-2014. – Введ. РБ 27.06.2014. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2014. – 24 с. – (Образовательный стандарт Республики Беларусь).
3. *Тихомиров, В. П.* Нужен ли e-learning в России? [Электронный ресурс] / В. П. Тихомиров // *Dokumen*. – Режим доступа: <https://dokumen.tips/education/1-02-e-learning-.html>. – Дата доступа: 15.12.2021.
4. *Higgins, J.* Language, learners, and computers: human intelligence and artificial unintelligence / J. Higgins. – London : Longman, 1988. – 108 p.
5. *Барт, М. В.* Moodle VS eFront: интерактивные возможности в преподавании русского языка как иностранного / М. В. Барт, М. А. Габова // *Образовательные технологии и общество*. – 2017. – С. 364–385.
6. *Graf, S.* An evaluation of open source e-learning platforms stressing adaptation issues / S. Graf, B. List // *Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05)*, 5–8 July 2005 : proceedings / IEEE Techn. Comm. on Learning Technology, IEEE Computer Soc. – Los Alamitos, 2005. – P. 163–165.
7. *Горожанов, А. И.* Формирование обучающей виртуальной среды в контексте новых информационных технологий : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.21 / А. И. Горожанов. – М., 2018. – 535 с.
8. Электронный образовательный ресурс «Инженерные связи» по учебной дисциплине «Иностранный язык (английский)» для специальности I ступени получения высшего образования 1-70 02 01 «Промышленное и гражданское строительство», 1-70 03 02 01 «Мосты» [Электронный ресурс] / БНТУ // Государственный регистр информационных ресурсов. – Режим доступа: <http://xn--c1akxf.xn--90ais/app/registerIR>. – Дата доступа: 15.12.2021.
9. *Здоронюк, Ю. А.* Лингвоакустические ресурсы в объектно-ориентированной динамической среде / Ю. А. Здоронюк // *Гуманитар. исслед.* – 2021. – № 3. – С. 19–25.
10. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

11. **Зубов, А. В.** Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам : учеб. пособие / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М. : Академия, 2009. – 142 с.

12. **Зайцев, И. Е.** Лингвистическое обеспечение адаптивной мультимедийной автоматизированной обучающей системы : дис. ... канд. филол. наук : 05.25.05 / И. Е. Зайцев. – СПб., 2008. – 145 с.

13. **Здоровок, Ю. А.** Лингвоакустика – основа общения / Ю. А. Здоровок // Гуманитар. исслед. – 2019. – № 4. – С. 48–55.

Поступила в редакцию 22.12.2022 г.
 Контакты: yuliyazdaranok@gmail.com
 (Здоровок Юлия Александровна)

Zdaranok Yu. A. ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE IN LEARNING MANAGEMENT SYSTEM FOR MAKING A PROFESSION-ORIENTED PHRASEBOOK

The article describes an experimental verification of the effectiveness of the author's methodology for using an electronic learning resource. The results of the experiment presented in the article made it possible to create a basis for optimizing the process of teaching a professionally oriented foreign language with the help of information technology.

Keywords: training script, training frame, audiovisual text, audiovisual unit, linguoacoustic resources, educational phrasebook.

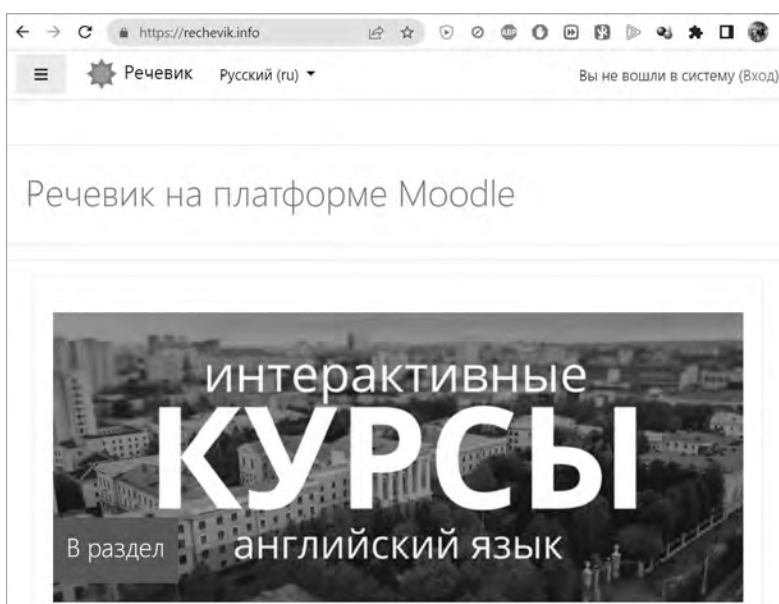


Рисунок 1 – Стартовая страница сайта <https://rechevik.info>



Рисунок 2. Структура курса

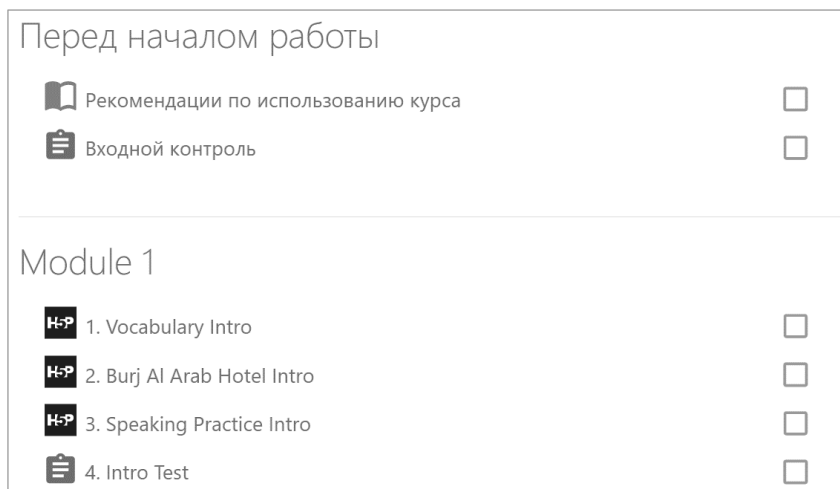
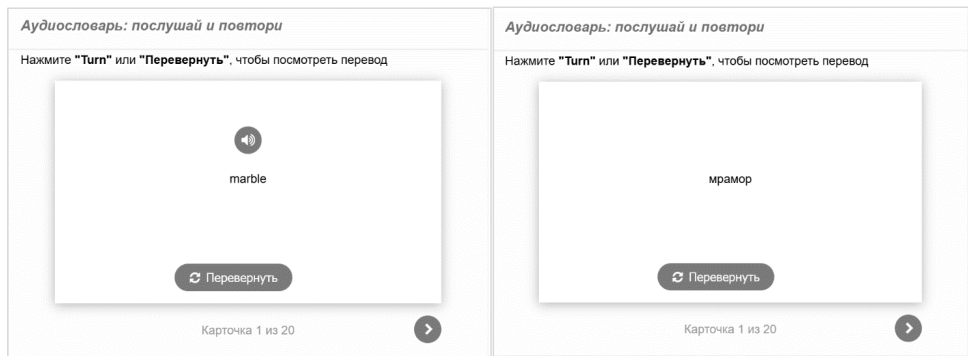
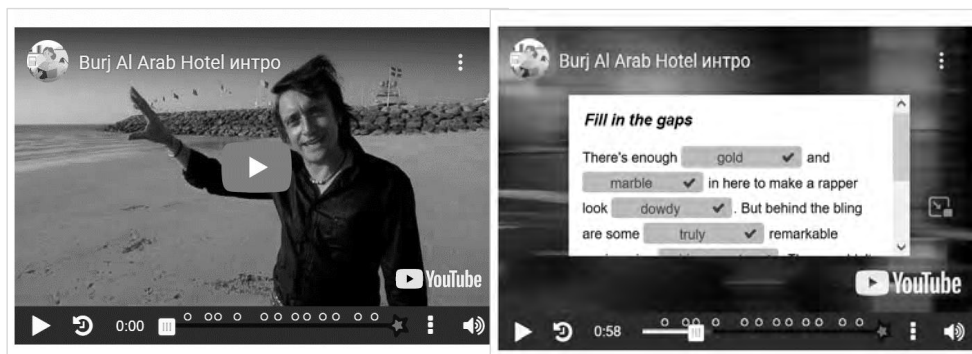


Рисунок 3. Пример модулей образовательного ресурса

Рисунок 4. Пример учебного элемента *Dialog Cards* в *Vocabulary Part N*Рисунок 5. Пример учебного элемента *Interactive Video* в *Video Part N*

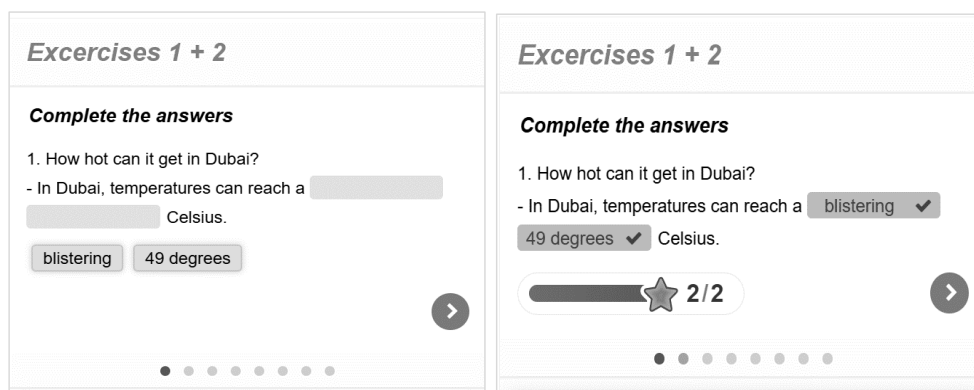


Рисунок 6. Пример учебного элемента *Drag Text* в *Speaking Practice Part N*

Таблица 1 – Коэффициент усвоения лингвоакустических ресурсов $K_{\text{усв}}$ на первом этапе обучения

Первый этап обучения февраль – декабрь 2021									
Номер группы	Входной контроль	1 семестр (февраль – июнь 2021)				факультатив (сентябрь – декабрь 2021)			
		Модули							
		1	2	3	4	5	6	7	8
КГ1120	0,47	0,49	0,51	0,54	0,55	0,57	0,59	0,62	0,64
ЭГ1220	0,53	0,56	0,59	0,62	0,65	0,67	0,69	0,71	0,74
ЭГ1320	0,52	0,54	0,56	0,58	0,61	0,65	0,7	0,75	0,78
ЭГ1420	0,56	0,59	0,62	0,67	0,69	0,72	0,76	0,79	0,80
ЭГ1520	0,54	0,57	0,59	0,63	0,66	0,68	0,72	0,75	0,78
ЭГ1620	0,57	0,59	0,64	0,67	0,69	0,74	0,76	0,79	0,82

Таблица 2 – Коэффициент усвоения лингвоакустических ресурсов $K_{\text{усв}}$ на втором этапе обучения

Первый этап обучения февраль – декабрь 2022									
Номер группы	Входной контроль	1 семестр (февраль – июнь 2022)				семестр (сентябрь – декабрь 2022)			
		Модули							
		1	2	3	4	5	6	7	8
ЭГ1221	0,57	0,63	0,69	0,73	0,77	0,84	0,87	0,92	0,95
ЭГ1321	0,54	0,57	0,59	0,64	0,68	0,72	0,76	0,81	0,87
ЭГ1421	0,58	0,64	0,68	0,75	0,79	0,84	0,87	0,96	1
ЭГ1521	0,62	0,67	0,73	0,78	0,84	0,89	0,95	1	1

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ (1917–1991 гг.)

Н. С. Семёнова

старший преподаватель кафедры психологии

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

В статье осуществлен анализ социально-педагогической деятельности на территории Беларуси. Выделены основные периоды развития. Рассмотрены цель, объект, субъект, факторы, организационные формы и учреждения, в которых социально-педагогическая деятельность осуществлялась в указанный исторический этап. Сформулированы особенности развития социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, социальный педагог, беспризорные и безнадзорные дети, дети, оставшиеся без попечения родителей, детские дома, сельскохозяйственные колонии, институт социального воспитания, реформаторий, детский городок, школа-интернат, пионерская организация.

Введение

Социально-педагогическая деятельность в качестве характеристики процесса социализации личности присутствовала на всех этапах исторического развития белорусского общества. В современных условиях ее значимость и роль в сегменте образования и воспитания личности продолжает возрастать [1].

В советский период социально-педагогическая деятельность вступает в фазу своей профессионализации, приобретая такие черты, как ярко выраженный идеологический характер, направленность на профилактику девиантного поведения, организацию правовой защиты детей, использование воспитательного потенциала коллектива, проведение социально-педагогической деятельности по месту жительства детей, обновление организационных форм.

Основная часть

Влияние ряда политических событий начала XX века сказалось на всех структурных элементах социально-педагогической деятельности. В первую очередь изменения коснулись цели осуществления деятельности, вышедшей за рамки помощи в процессе социализации, приобретая конкретные очертания, выражающиеся в формировании и воспитании нового исторического типа личности – советского человека.

Среди особенностей советского этапа стоит отметить расширение объектов социально-педагогической помощи и их дифференцированный состав: беспризорные и безнадзорные дети, дети-правонарушители, тяжелые дети.

Субъектом реализации социально-педагогической деятельности выступало государство, наделявшее определенными полномочиями в период 20–40-х гг. XX в. детских социальных инспекторов, обследователей-воспитателей, педологическую службу, комиссии по делам несовершеннолетних, окружные комиссии помощи детям, пионерскую и комсомольскую организацию, классовых руководителей, высшие учебные заведения, общественные организации.

Организационные формы взаимодействия продолжают развиваться и совершенствоваться, а их количество возрастает. В начале 20-х гг. XX века реализовывалась такая форма, как учет беспризорных и безнадзорных детей, что позволяло конкретизировать и индивидуализировать социально-педагогическую деятельность. К уже имеющимся формам взаимодействия добавилась социально-правовая охрана несовершеннолетних, обеспечивающая минимальные правовые гарантии детям и матерям, которые в этом нуждались, что подчеркивало заинтересованность государства в решении проблем семьи. Среди общественных организационных форм взаимодействия необходимо отметить двухмесячники помощи беспризорным, кружки педагогической пропаганды, показательные суды над родителями, характеризующиеся целенаправленностью и эффективностью.

Сеть социально-педагогических учреждений не остается статичной структурой, в разные периоды указанного этапа происходит реформирование одних учреждений и появление других, что было обусловлено запросом и потребностями общества. В конце 30-х гг. необходимость в большом количестве учреждений для беспризорных детей стала уменьшаться в связи с успешной работой государства в данном направлении. Однако после войны потребность в таких учреждениях актуализировалась в связи с ростом количества детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В качестве объекта социально-педагогической деятельности начала 30-х годов XX века выступало не только поведение ребенка, особое внимание привлекала проблема беспризорности и безнадзорности детей, которая на тот момент являлась ключевой.

Цифра беспризорных постоянно росла: если в 1924 году она составляла 3330 детей, то в 1925 году – более 5000 [2, л. 126]. Детская беспризорность была результатом империалистической войны и голода, первое место по беспризорности занимали сельские дети [3, л. 8]. Причины детской беспризорности виделись в следующем: аграрное перенаселение деревень, тяжелое экономическое положение, слабо развитое производство, приграничное положение страны, отсутствие влияния общественности [4, л. 3].

Своеобразными центрами оказания социально-педагогической помощи беспризорным были детские дома, сельскохозяйственные колонии, школы-коммуны, детские приемники, на деятельности которых необходимо остановиться более подробно.

В Гомельской области функционировала Улуковская сельскохозяйственная колония, начавшая свою работу в 1924 году. Она представляла собой сельскохозяйственную коммуну, где детей обучали обработке земли и готовили к более совершенным формам сельского хозяйства. Условия содержания детей были тяжелыми, пока колонию не стало финансировать Гомельское общество «Друзья детей» [5, с. 14]. При колонии функционировала школа-коммуна имени Крупской. Учебные занятия связывались с практическими работами в сельском хозяйстве. Работа детей в сельском хозяйстве оказывала на них положительное воспитательное воздействие [5, с. 17]. В Витебском районе по похожему принципу функционировала коммуна имени Крупской, численность детей в которой составляла 32 человека, 17 мальчиков и 15 девочек в возрасте от 10 до 14 лет, 24 ребенка были круглыми сиротами. В воспитании была ориентация на трудовые занятия по полеводству, растениеводству, огородничеству и т.д.

На работу с беспризорными детьми был ориентирован Витебский распределительный пункт, открытый в 1925 году и рассчитанный на 30 детей [6, с. 28]. В пункт направлялись беспризорные с улицы и дети из детских домов для исправления, находившиеся в очень плохом состоянии, как физическом, так и моральном. При пункте работала сапожная мастерская, был сад, огород, спортивная площадка. Дети обслуживали себя практически полностью самостоятельно. Под влиянием труда дети отвыкали от плохого поведения.

В 1926 году было принято решение о строительстве Всебелорусской детской коммуны с целью адаптации беспризорников к жизни [7, л. 25]. Всебелорусская детская коммуна имени «10 лет Октябрьской революции» создана 24 декабря 1927 года в результате объединения двух коммун. Коммуна располагалась в г. Могилеве и была рассчитана на 150–200 человек, по своей организации являлась примером для всех других учреждений [4, л. 125]. Возраст воспитанников составлял от 10 до 20 лет [4, л. 139]. Детей в коммуну присылали со всей Беларуси, в связи с тем что в ней на высоком уровне был организован сельскохозяйственный труд и воспитательная работа [4, л. 125]. Укомплектование детьми происходило в течение всего года.

К числу крупных учреждений, которые были направлены на работу с беспризорными детьми относился Мстиславский детский городок, организованный в 1924 году и рассчитанный на 300 детей, но к 1929 году эта цифра составила уже 940 детей в возрасте от 3 до 18 лет, а штат воспитателей – 39 человек [4, л. 161].

Одним из недостатков всех учреждений по работе с детьми было то, что они ориентировались в основном на мальчиков, не существовало никаких служб, предназначенных для девочек [4, л. 115].

Дети-правонарушители также являлись многочисленной категорией детей и нуждались в социально педагогической помощи, которая реализовывалась в таких учреждениях, как институт социального перевоспитания, детские дома для тяжело воспитуемых мальчиков, реформаторий.

Изначально Институт социального перевоспитания был открыт в Минске в 1920 г., потом был переведен в Крынки. На 1928 г. учреждение было рассчитано на 120 детей, в возрасте от 12 до 18 лет, в состав персонала входили 31 человек. Цель деятельности института заключалась в педагогическом воздействии на детей, в воспитании и научении полезной работе, а также в становлении их в качестве «друзей общества» [7, л. 3], что достигалось посредством образовательной, воспитательной, школьной и внешкольной работы. В штате института был предусмотрен врач-педолог, который должен был брать на себя многие функции современного социального педагога, но, к сожалению, несмотря на то, что такая штатная единица была предусмотрена, фактически в институте она отсутствовала.

Малолетних правонарушителей отправляли в Борисовский реформаторий. Однако с целью перевоспитания таких детей учреждение

не справлялось, что было связано с отсутствием педагогов. Из-за недостатка полноценного контроля дети периодически бунтовали, что в итоге привело к пожару в учреждении.

Социально-правовая охрана детей сосредоточивалась в центральных и окружных комиссиях по охране несовершеннолетних. В основе воспитания было не наказание детей, а применение к несовершеннолетним правонарушителям мер педагогического характера. В распоряжении комиссии находилось четыре наблюдательно-распорядительных пункта (Витебск, Полоцк, Минск, Орша), рассчитанных на тридцать человек, куда временно посылали правонарушителей для обследования и изучения личности, и Институт социального перевоспитания [8, л. 34].

В 1928 году было опубликовано Предложение Народного Комиссариата Образования о реорганизации детских домов. Комиссариат настаивал на необходимости отказаться от дальнейшего развития сети таких типов учреждений. [7, л. 23]. Ряд полномочий по оказанию помощи детям были возложены на организацию «Друзья детей», которая функционировала во всех крупных городах. В состав Витебского общества «Друзья детей» входили 7000 человек [9, с. 40]. Общество финансировало и координировало работу учреждений различного типа для детей, оказавшихся в сложной ситуации, детские учреждения открытого типа – столовые, в которых детям предоставлялись обеды, консультации для грудных детей.

Одним из вариантов организации социально-педагогической помощи конца 30-х были двухмесячники помощи беспризорным детям, которые начались с марта-апреля 1926 года, а по истечении срока их продлили еще на один месяц. Главные задачи запланированных трехмесячников заключались в укреплении материальной базы, необходимой для работы с беспризорниками, и популяризации идей борьбы с детской беспризорностью. За первое направление отвечал аппарат детской комиссии, а за второе – члены правления общества «Друзья детей» [10, л. 11].

Функции социальных педагогов по решению проблемы работы в детских домах частично были делегированы *пионерскому движению*, которое рассматривалось как способ борьбы с безнадзорностью. Работа пионеров в этом направлении должна была выполнить две задачи: возвращение беспризорного ребенка рабочему классу и помощь в укреплении материальной базы для борьбы с детской беспризорностью.

Начало 40-х годов не оставляет без внимания трудновоспитуемых детей, требующих

особого подхода и внимания, но акцент с беспризорных детей смещается на другую категорию – «тяжелые дети». Таких детей делили на две группы: первая группа – тяжеловоспитуемость, обусловленная плохим воздействием окружающей среды, педагогически и социально запущенные дети; вторая группа – трудновоспитуемость, обусловленная особенностями здоровья [11, с. 55]. В качестве средств воздействия на первую группу «тяжелых детей» предлагалась работа в школьных мастерских, участие в пионерских организациях. Учитель должен был познакомиться с бытовой средой, посетить семью, провести беседы с родителями и предпринять все меры, чтобы оградить ученика от воздействия разложившейся семьи [11, с. 57].

Необходимо отметить, что активное участие в организации социально-педагогической деятельности принимали и высшие учреждения образования – педагогические институты. В качестве примера можно привести опыт работы Витебского пединститута имени С. М. Кирова. В институте были организованы курсы для родителей, цель деятельности которых заключалась в том, чтобы познакомить родителей с воспитанием детей. Сроки проведения были более полугодом (12.11.1935 – 2.06.1935 гг.) Программа курсов имела следующую структуру, состоящую из таких блоков, как: коммунистическое воспитание детей в семье; дети и окружение; воспитание дисциплины и роль семьи; психологическое развитие; игра и работа; трудные дети; половое воспитание; свободное время детей [12, с. 61].

В периоды Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) и послевоенного восстановления (вторая половина 40-х – начало 50-х гг. XX в.) социально-педагогическая деятельность, как социокультурный феномен сферы образования, по объективным причинам или отсутствовала вообще, или функционировала в ограниченном виде.

Осенью 1943 года с началом изгнания немецких оккупантов с территории Беларуси встала важная социально-педагогическая задача – жизнеустройство детей-сирот. 12 октября 1943 года СНК БССР и ЦК КП(б)Б было принято постановление «Об устройстве детей, оставшихся без родителей», а в мае-июне 1945 года была разработана программа, направленная на развитие патроната, предполагающая точный учет детей-сирот, государственную и общественную помощь семьям, которые воспитывают детей, оставшихся без родителей [13, с. 11].

Для осуществления социально-педагогической деятельности в конце 60-х гг. активно

распространялись школы-интернаты, предполагающие круглосуточное проживание детей в них. В своей деятельности школы-интернаты ориентировались на связь с общественными организациями и предприятиями, привлечение студентов педагогического профиля. На 1963 год в Беларуси их насчитывается 130 [14, л. 41]. Самые крупные были Пружанская, Грозовская, Светлогорская и Ольшанская школы-интернаты, в которых акцент в организации деятельности был на воспитании детей [14, л. 42].

Практика социально-педагогической деятельности не ограничивалась только рамками школы, школ-интернатов. Стало очевидным, что другие составляющие пространства жизнедеятельности ребенка и подростка – институт семьи, внешкольная социальная среда – оказывают не меньшее влияние как на формирование позитивного вектора процессов их социализации, так и на профилактику девиантного поведения. В связи с этим Министерство просвещения БССР выступило с инициативой создания при школах, по месту жительства (в домоуправлениях), на предприятиях консультационных пунктов для родителей по вопросам семейного воспитания детей.

Особой популярностью пользовались народные университеты педагогических знаний, на 1963/1964 год их было 301, а охватывали своей деятельностью они 2794 человека [14, л. 135]. Все родительские университеты были обеспечены программами и учебными планами. Один из таких университетов функционировал в Марьиногорской средней школе номер два (Минская область). Университет начал свою работу в 1960 году, а обучение в нем прошли 89 родителей, руководил работой Совет. В программу университета входили лекции разнообразной тематики, которые проводили учителя, врачи, работники советских и партийных органов, представители милиции [14, л. 136].

Необходимо отметить, что и организации, в которых работали родители, также осуществляли социально-педагогическую деятельность. На предприятиях создавались советы содействия семье и школе, а также консультативные пункты [15, л. 2]. В 1968 г. в г. Могилеве такие советы действовали на 17 предприятиях. Их деятельность была тесно связана со школами, создавались комиссии, на которых заслушивалась информация о поведении детей, составлялись списки трудновоспитуемых родителей, регулярно на беседы приглашали родителей [15, л. 12].

Значительно ограничивал потенциал социально-педагогической деятельности в условиях

общеобразовательной школы уровень профессиональной компетентности кадров, которые ее осуществляли. Компенсировать данный негативный фактор было призвано введение в штатное расписание педагогических кадров школ и школ-интернатов должности организатора внеклассной и внешкольной работы.

В 1989 году на территории БССР, в городе Дрогичин, создается первый экспериментальный социально-педагогический центр, руководителем которого являлась В.Г. Бочарова. В штат центра было включено пятнадцать социальных педагогов, которые оказывали целенаправленную помощь детям. Недостатком центра было то, что специалисты не имели необходимой профессиональной подготовки.

Появление в 1990-х годах большой категории детей, которые нуждались в профессиональной социально-педагогической помощи, а также отсутствие соответствующих знаний у педагогов стало мощным стимулом для организации качественной и комплексной профессиональной подготовки социальных педагогов в высших учебных заведениях.

Начальной точкой в формировании и развитии профессиональной социально-педагогической деятельности в учреждениях образования стало решение Коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию от 13 июля 1990 г., № 14/4 «О введении института социальных педагогов», где говорилось о необходимости реализации принципиально новых подходов к воспитанию детей и молодежи. Для решения этой задачи требовались специально подготовленные кадры, для чего было предложено ввести институт социальных педагогов в учебно-воспитательных учреждениях, в общественных организациях. Введение должности социального педагога с определенными должностными обязанностями в сфере образования требовало создания организационных структур, через которые должна была осуществляться деятельность такого специалиста. Определяющее влияние на этот процесс оказало решение Коллегии Комитета СССР по народному образованию «Об организации социальных служб помощи детям и молодежи» 1991 г.

Заключение

В условиях советской действительности XX века практика социально-педагогической деятельности осуществлялась по четырем направлениям:

– решение задач социального воспитания личности;

– борьба с правонарушителями и последующая их социализация;
 – решение социально-педагогической проблемы сиротства и беспризорности;
 – профессионализация социально-педагогической деятельности.

Развивалась сеть специализированных учреждений социально-педагогической направленности – детские дома, сельскохозяйственные колонии, школы-коммуны, детские колонии, детские приемники, детский городок, распределительно-наблюдательные пункты, дома-ночлежки, клубы-столовые, институт социального перевоспитания, детские дома для тяжело воспитуемых детей и др. Основная категория детей, в отношении которых осуществлялась социально-педагогическая деятельность в советский период, – это беспризорные и безнадзорные дети, дети-правонарушители, дети-сироты.

Специализированные социально-педагогические учреждения начинают создаваться в конце 90-х годов, сталкиваясь с серьезной проблемой – отсутствием профессиональных кадров, готовых осуществлять социально-педагогическую деятельность. Данный факт стимулировал введение института социальных педагогов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Семёнова, Н. С. Становление института социальной педагогики в Беларуси: нормативно-правовой аспект (1991–2011) / Н. С. Семёнова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2013. – № 3(75). – С. 103–107.
2. Доклад инспектора РКИ БССР об обследовании детских домов и колоний и постановки дела борьбы с детской беспризорностью и преступностью и приложения к докладу (протоколы, докладная записка, сведения и др.) // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 101. Оп. 1. Д. 2181. Л. 168.
3. Планы работы детдомов, дефективных учреждений, учреждений по ликвидации беспризорности в БССР на 1925/1926 г. // НАРБ. – Ф. 42. Оп. 1. Д. 799. Л. 11.
4. Протоколы 1-го Всебелорусского совещания по борьбе с детской беспризорностью и анкеты делегатов // НАРБ. – Ф. 10. Оп. 1. Д. 92-а. 1929 г. Л. 315.
5. Отчет Гомельского комитета общества «Друзья ребенка» имени Ленина за год работы с 1-го декабря 1924 г. по 1-ое января 1926 г. – Гомель, 1926. – 19 с.
6. Общественная помощь детям : сборник статей / под ред. А. Ю. Таубе и М. М. Закина. –

Витебск : издание Витебского общества «Друзья детей», 1925. – 64 с.

7. Материалы обследования Всебелорусской детской коммуны имени 10-летия Октябрьской революции (выписки из протоколов, акты, доклады, списки сотрудников Всебелорусской детской коммуны) // НАРБ. – Ф. 101. Оп. 1. Д. 3340. Л. 69.

8. Сведения о состоянии народного образования БССР в 1926 г. // НАРБ. – Ф. 42. Оп. 1. Д. 321. Л. 78.

9. Витебский друг детей: сборник статей/ под редакцией: М. С. Московской, Ф. О. Гертмана, М. М. Закин. – Витебск, 1926. – 43 с.

10. Постановления Центрального исполнительного комитета и Совета народных комиссаров о мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью // НАРБ. – Ф. 10. Оп. 1. Д. 45. Л. 37.

11. *Сегаль, Ю.* «Цяжкія» дзеці ў масавай школе / Ю. Сегаль // Камуністычнае выхаванне. – 1933. – № 8. – С. 53–64.

12. *Сямёнаў, М.* З вопыту работы з бацькамі / М. З. Сямёнаў // Камуністычнае выхаванне. – 1936. – № 1. – С. 61–63.

13. *Смехович, Н. В.* Работа государственных, политических и общественных организаций Беларуси по жизнеустройству и воспитанию детей, оставшихся без родителей (1943–1950 гг.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Н. В. Смехович ; Беларус. гос. ун-т. – Минск, 1992. – 21 с.

14. Сводный отчет Министерства просвещения БССР о работе школ в БССР за 1963/64 учебный год // НАРБ. – Ф. 42. Оп. 5. Д. 1020. Л. 177.

15. Документы о работе с детьми по месту жительства (планы, справки, информации, переписка и др.) // НАРБ. – Ф. 42. Оп. 7. Д. 291. Л. 297.

Поступила в редакцию 20.12.2022 г.

Контакты: nataevjen@gmail.com
 (Семёнова Наталья Сергеевна)

Semenova N. S. SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE NATIONAL SYSTEM OF CHARACTER EDUCATION (1917–1991)

The article analyzes socio-pedagogical activity on the territory of Belarus. The main periods of development are highlighted. The purpose, object, subject, factors, organizational forms and institutions in which socio-pedagogical activity was carried out at the specified historical stage are considered. The features of the development of socio-pedagogical activity are formulated.

Keywords: socio-pedagogical activity, social pedagogue, homeless and neglected children, children left without parental care, orphanages, agricultural colonies, institute of social education, reformatory, children's town, boarding school, pioneer organization.

УДК 378.14

ПРОФИЛЬ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ – ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. Л. Крижевская

преподаватель-стажер

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье представлена характеристика академических компетенций учащихся, которые определяют успешность учебной деятельности, создают благоприятные возможности для непрерывного образования на последующих этапах обучения. Описывается содержание мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов в составе академических компетенций учащихся.

Ключевые слова: академические компетенции, профиль компетенций, учебная деятельность, мотивация учения.

Введение

Структура академических компетенций учащихся представляет собой целостность компонентов, обусловленную их интегративной сущностью. Содержание компетенций раскрывается через совокупность предметных и метапредметных знаний, умений, опыта применения универсальных способов деятельности, сформированных в контексте обучения на уроках. Проведя анализ научных исследований в области академических компетенций, характеризующих логическую, методологическую, общеучебную деятельность, нами были выявлены их сущностные характеристики и определен их компонентный состав, включающий мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Разработанный нами профиль компетенций и операционализация содержания профиля в составе вышеуказанных компонентов выступают дидактическим ориентиром для развития учебной деятельности, создают предпосылки для стимулирования развития мышления и умственных способностей, педагогической поддержки формирования передовых способов интеллектуальной деятельности, таких как критическое и аналитическое мышление, рефлексия, а также развитие информационно-коммуникативной культуры обучающихся.

Основная часть

Становление учащихся как субъектов учебной деятельности зависит от мотивации,

в которой отражена субъективная сторона деятельности учащегося: школьник отвечает на вопросы о том, с какой целью он учится, каков для него личный смысл учения, удовлетворение каких потребностей обеспечивается в процессе учения [1]. Разработки, касающиеся учебной мотивации, начинаются с А. Н. Леонтьева и его исследований изменения учебной деятельности и интереса при смене мотива. Важный тезис А. Н. Леонтьева заключается в том, что основная цель – создать такой смысл деятельности, чтобы задача, побуждаемая пониманием важности и осмысленности деятельности, выполнялась [2]. Сформулированные А. Н. Леонтьевым выводы были подтверждены в современной теории мотивации – теории самоопределения, предложенной, в частности, психологами Эдвардом Деси и Ричардом Райаном, которая предполагает, что мотивацию следует рассматривать в контексте трех основных человеческих потребностей: автономии – потребности чувствовать себя свободным от внешних ограничений на поведение; компетентности – потребности быть способным или квалифицированным; сопричастности – потребности чувствовать связь и востребованность для других [3]. Изучив работы, посвященные мотивации учебной деятельности, мы выделили следующие компетенции в составе мотивационного компонента: понимание ценности образования, науки, учебной деятельности; стремление к личностной самореализации; способность к самоопределению и реализации учебной автономии; проявление интереса к учебной деятельности; развитие личностно значимых для учебной деятельности качеств и компетенций; способность регулировать свое эмоциональное состояние и избегать эмоциональных перегрузок.

Понятие академической компетентности включает в себя когнитивный компонент, характеризующийся восприятием информации и использованием стратегий продуктивного мышления в процессе обучения. Когнитивный компонент структуры академических компетенций выражает способность учащихся осу-

шествовать когнитивные процессы восприятия, памяти, мышления и воображения, а также процесс обработки и понимания информации, решения учебных проблем и задач, передачи результатов решения в сферу практической деятельности. Сформированные учебные стратегии делают процесс обучения легче, быстрее, эффективнее. Когнитивный компонент структуры академических компетенций проявляется в процессе познавательной деятельности ученика, которая связана с обработкой информации, необходимой для решения поставленной задачи. Познавательная деятельность – одна из ведущих форм активности учащихся, стимулирующая процесс обучения на основе познавательного интереса. Этот компонент определяет качества ученика, которые раскрывают его готовность к постоянному повышению уровня когнитивного развития, потребность в актуализации и самореализации, способность к приобретению новых знаний и навыков, способность к самосовершенствованию. Основываясь на проведенном анализе научных исследований, посвященных рассмотрению когнитивной деятельности учеников, нами были определены следующие компетенции в составе когнитивного компонента: умение выработать свою точку зрения и обосновать ее; умение анализировать, интерпретировать, сравнивать и обобщать учебную информацию; умение делать выводы; способность работать с разными источниками информации, ориентироваться в структуре учебного задания, связях его компонентов; умение творчески мыслить, интегрировать знания из различных предметных областей для решения учебных задач.

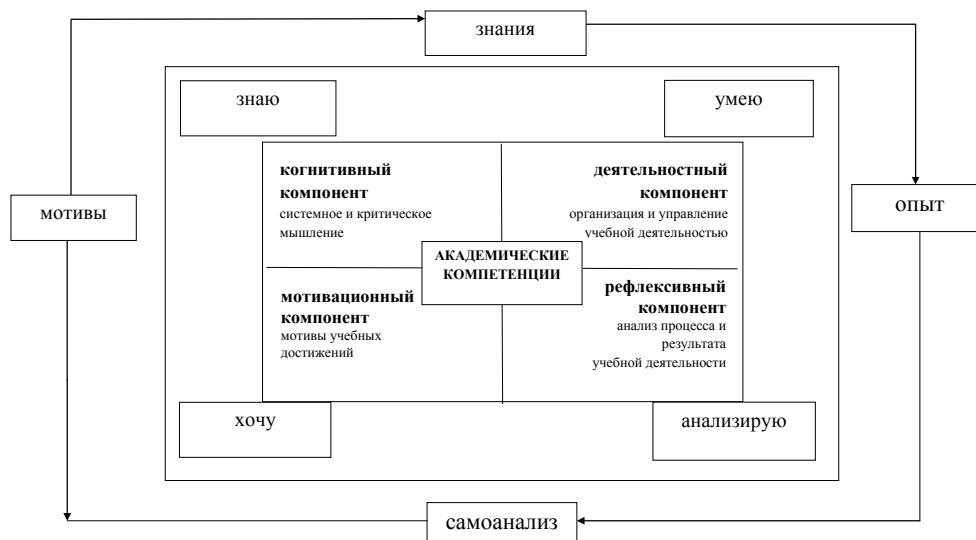
Однако в процессе обучения важно не только поддерживать высокий уровень познавательной активности и учебной мотивации учащихся, но и создавать условия для приобретения ими компетенций в области новых видов деятельности. Деятельностный компонент, основываясь на общих закономерностях познания, представляет собой способности рациональной и качественной организации учащимися учебной деятельности и включает совокупность общеучебных (учебно-управленческих, учебно-информационных, учебно-логических умений) и специальных умений, применяемых для принятия конкретных решений и достижения поставленных целей и задач в обучении [4]. Деятельностный компонент формируется в умении и опыте организации собственной учебной деятельности, в связи с этим образовательная среда должна быть построена таким образом, чтобы учащийся оказы-

вался в ситуациях, способствующих формированию этой компетенции, а именно в процессе самообразовательной деятельности. Содержание этого компонента академических компетенций учащихся включает: умение планировать собственное интеллектуальное развитие; способность и опыт осуществления самостоятельной учебной деятельности; способность контролировать, оценивать и корректировать учебную деятельность и ее результаты; умение прогнозировать собственные учебные достижения [5].

Одним из важных качеств учащегося в рамках академической компетенции становится его готовность и способность к рефлексии. Следует подчеркнуть, что рефлексивный подход становится одним из центральных при изучении самопознания, развития деятельности и учащегося. Опишем рефлексивный компонент в составе академических компетенций. Результатом развития рефлексивных умений является формирование у ученика способностей к обучению, которая проявляется в определенных чертах личности (самостоятельность, ответственность, способность к диалогу и др.). В педагогике рефлексии рассматривают также в качестве механизма личного совершенствования и саморазвития, проявляющегося в способности учащегося занимать аналитическую позицию по отношению к себе и учебной деятельности. Под рефлексивными умениями в структуре академических компетенций следует понимать такие умения, в ходе которых учащийся анализирует процесс и результат учебной деятельности. Удачно сформированная рефлексия позволяет школьникам самостоятельно формулировать цели и результаты своей будущей деятельности, корректировать свою образовательную траекторию, а это, в свою очередь, делает их ответственными и успешными в учебной деятельности. Развитие рефлексивной компетентности требует интегративного знания психологических детерминант рефлексии и характеристик внешней и внутренней среды, стимулирующих ее проявление. Продуктивность рефлексивного мышления ученика определяется его личностной ориентацией, стремлениями, мотивами, установками, ценностными ориентациями, индивидуально-психологическими особенностями, особенностями когнитивных стилей освоения нового знания. Чтобы сформировать адекватное реагирование на возникающие проблемные моменты учебной деятельности, необходимо развить достаточный уровень рефлексивного компонента у школьников.

В то же время такие рефлексивные механизмы, как понимание, переосмысление, трансформация, выполняют важную функцию в учебной деятельности. Основными компетенциями учащихся в составе рефлексивного компонента выступают: способность и готовность к самонаблюдению (интроспекции); умение выделять затруднения в учебной деятельности; умение выходить в рефлексивную позицию; способность к самоанализу процесса и

результата учебной деятельности; готовность и способность к саморегуляции учебной деятельности. Таким образом, академические компетенции – многоуровневый структурированный опыт, который формируется и развивается в ходе познавательной активности учащегося как субъекта учения, включает различные компоненты, согласованная работа которых обеспечивает решение актуальных учебных задач (рисунок).



Модель академических компетенций учащихся

Таблица 1 – Карта академических компетенций учащихся в составе мотивационного компонента

Кластеры компетенций	Код и наименование академических компетенций	Индикаторы развития академических компетенций
Мотивационный компонент		
Мотивы учебных достижений	МК 1 Понимание ценности образования, науки, учебной деятельности	МК 1.1 Ученик осознает личностную ценность образования, науки и учебной деятельности
	МК 2 Стремление к личностной самореализации	МК 1.2 Стремится к признанию, проявляет активность и активизирует свои волевые качества в учебной деятельности
	МК 3 Способность к самоопределению и реализации учебной автономии	МК 1.3 Способен самоопределяться в учебной ситуации, понять учебную ситуацию и форму ее представления, чувствует себя свободным от внешних ограничений на поведение
	МК 4 Проявление интереса к учебной деятельности	МК 1.4 Проявляет интерес к процессу и результату обучения; стремится глубже и основательнее изучить учебный предмет
	МК 5 Развитие лично значимых для учебной деятельности качеств и компетенций	МК 1.5 Развивает и совершенствует лично значимые для обучения качества (самостоятельность, усидчивость, лидерские качества) и компетенции
	МК 6 Способность регулировать свое эмоциональное состояние и избегать эмоциональных перегрузок	МК 1.6 Умеет распознавать собственные эмоции, намерения, желания и управлять ими

Понятие академической компетенции обязательно включает в себя мотивационную составляющую, выражающую умственное усилие, предшествующее действию, целью которого является побуждение учеником самого себя к выполнению учебной задачи с интересом и усердием. Фрагмент профиля академических компетенций учащихся в составе

мотивационного компонента представлен в таблице 1.

Основой для развития когнитивного компонента является критическое и системное мышление школьников, осознанное применение техник мышления и когнитивных стратегий при решении учебных задач в разнообразных образовательных ситуациях (Таблица 2).

Таблица 2 – Карта академических компетенций учащихся в составе когнитивного компонента

Кластеры компетенций	Код и наименование академических компетенций	Индикаторы развития академических компетенций
Когнитивный компонент		
Системное и критическое мышление	КК 1 Умение выработать свою точку зрения и обосновать ее	КК 1.1 Ученик способен сформировать собственное мнение и суждение, приводя аргументы для обоснования своей позиции; умеет ставить под сомнение кажущееся очевидным, приводит контраргументы
	КК 2 Умение анализировать и интерпретировать учебную информацию	КК 1.2 Способен анализировать учебную задачу, выделяя ее базовые составляющие, осуществлять декомпозицию задачи, выстраивать причинно-следственные связи; осознает принципы организации материала из различных частей; умеет строить целостный образ изучаемого материала; способен отличать факты от мнений; выделяет закономерности и противоречия в массиве фактов и данных
	КК 3 Умение сравнивать информацию	КК 1.3 Умеет находить основания для сравнения объектов изучения, устанавливать сходства и различия предметов и явлений
	КК 4 Умение обобщать информацию и делать выводы	КК 1.4 Умеет выделять в предметах или явлениях общее на основе существенных признаков, понимает логическую основу умозаключений и выводов; владеет стратегиями организации, запоминания и хранения информации и делает выводы
	КК 5 Способность работать с разными источниками информации, ориентироваться в структуре учебного задания, связях его компонентов	КК 1.5 Ориентируется в различных источниках информации; осуществляет поиск информации для решения поставленной задачи; способен критически воспринимать информацию, полученную из различных источников; ориентируется в структуре учебного задания, связях его компонентов: инструкции, образцов, требуемого результата, умеет составлять собственные оригинальные задания или новые типы учебных задач
	КК 6 Умение творчески мыслить, интегрировать знания из различных предметных областей для решения учебных задач	КК 1.6 Способен к творческому мышлению, инновации, креативности; интегрирует знания из различных предметных областей для решения учебных задач

Деятельностный компонент структуры академических компетенций подразумевает формирование и развитие субъектности ученика, когда на первый план выдвигаются задачи решения учебных проблем, организация мыследеятельности и демонстрация различных способов учения (Таблица 3).

Таблица 3 – Карта академических компетенций учащихся в составе деятельностного компонента

Кластеры компетенций	Код и наименование академических компетенций	Индикаторы развития академических компетенций
Деятельностный компонент		
Организация и управление учебной деятельностью	ДК 1 Умение планировать собственное интеллектуальное развитие	ДК 1.1 Определяет стратегию и порядок действий для достижения целей; способен проектировать свой образовательный уровень и условия его повышения
	ДК 2 Умение и опыт осуществления самостоятельной учебной деятельности	ДК 1.2 Способен самостоятельно планировать собственные учебные действия и возможности; разрабатывать или подбирать средства решения учебных задач; способен моделировать на основе содержания возможные варианты учебной деятельности
	ДК 3 Способность контролировать и оценивать учебную деятельность	ДК 1.3 Высоко развито контрольное отношение к процессу своей работы над материалом; умеет контролировать соответствие используемых средств для решения учебной задачи; способен объективно оценивать собственный образовательный уровень; проверяет правильность выполнения учебной задачи
	ДК 4 Умение корректировать свою деятельность и ее результаты	ДК 1.4 Способен корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией; способен брать ответственность за принятие решений
	ДК 5 Умение прогнозировать собственные учебные достижения	ДК 1.5 Способен прогнозировать учебные действия и собственные возможности, предвидеть результаты своего труда

Проблема организации и коррекции учебной деятельности связана с успешностью ее осмысления и анализа, т.е. успешного осуществления процесса рефлексивных процедур в обучении. Владение рефлексивными умениями позволяет учащимся осознанно планировать свою деятельность, понимать цели дея-

тельности – свои и одноклассников, педагогов; отслеживать выполнение поставленных целей и корректировать дальнейшую деятельность; анализировать успехи и трудности в достижении цели; осуществлять «взгляд со стороны» на свою учебную работу и ее результаты (Таблица 4).

Таблица 4 – Карта академических компетенций учащихся в составе рефлексивного компонента.

Кластеры компетенций	Код и наименование академических компетенций	Индикаторы развития академических компетенций
Рефлексивный компонент		
Анализ процесса и результата учебной деятельности	РК 1 Способность и готовность к самонаблюдению (интроспекции)	РК 1.1 Осуществляет самомониторинг в процессе обучения
	РК 2 Умение выделять затруднения в учебной деятельности	РК 1.2 Умеет выявлять затруднения в учебной деятельности, преодолевать препятствия по их устранению
	РК 3 Умение выходить в рефлексивную позицию	РК 1.3 Способен проанализировать проблемную ситуацию при выполнении учебной задачи
	РК 4 Способность к самоанализу процесса и результата учебной деятельности	РК 1.4 Умеет анализировать собственное мышление, сознание, обдумывать свою деятельность
	РК 5 Готовность и способность к саморегуляции учебной деятельности	РК 1.5 Способен осуществлять выбор оптимального метода осуществления самоуправления исходя из ситуации; способен к самоуправлению учебной деятельностью на рефлексивной основе, саморегуляции

Заклучение

Таким образом, актуальность проблемы формирования академических компетенций учащихся определяется нормами образовательного стандарта общего среднего образования, которые имеют свою направленность на обеспечение преемственности уровней общего среднего, профессионального, среднего специального, а также высшего образования, включая необходимость реализации полноты содержания общего среднего образования, которое подбирается и структурируется соответственно целям и задачам базового или повышенного уровней изучения предмета так, чтобы сформировать набор личностных, метапредметных и предметных компетенций учащихся, призванных обеспечить готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению.

Операционализация компонентов в составе академических компетенций учащихся представлена в профиле компетенций, согласно которой сформированные компетенции мотивационного компонента позволят учащемуся наметить не только направление, но и варианты реализации различных форм учебной деятельности, а также активизировать эмоционально-волевую сферу; компетенции когнитивного компонента способствуют реализации школьником систематической самостоятельно организуемой познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования; компетенции деятельностного компонента позволят ученику рационально и качественно организовывать и интегрировать внутренние и внешние резервы, используемые для принятия конкретных решений и достижения поставленных целей и задач в обучении; результатом развития компетенций рефлексивного компонента является формирование у ученика способности к обучению, которая проявляется в определенных чертах личности (самостоятельность, ответственность, способность к диалогу и др.). Академические компетенции учащихся выступают актуальной проблемой педагогической науки и образовательной практики. В них заложен потенциал обучения умению использовать учеником весь набор имеющихся у него знаний, навыков, опыта, а также личностных качеств для решения учебных задач. Способность управлять познавательной дея-

тельностью, создавать условия для развития академических компетенций влияет на успех учебного процесса, мотивацию школьников и повышает успеваемость учащихся. Все это актуализирует потребность в обучении и развитии академических компетенций в образовательном процессе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Снопкова, Е. И.* Мотивация как самоопределение и самоэффективность: Педагогический обзор зарубежных теорий мотивации учебной деятельности / Е. И. Снопкова // Народная асвета. – 2022. – № 3. – С. 8–11.
2. *Леонтьев, А. Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 423 с.
3. *Deci, E. L.* Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. – NY: Plenum Publishing Co, 1985. – 372 p.
4. *Воровщиков, С. Г.* Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции / С. Г. Воровщиков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 1. – С. 32–35.
5. *Снопкова, Е. И.* Академические компетенции выпускников учреждений общего среднего образования – ресурс непрерывного образования / Е. И. Снопкова // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования: сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции. – Могилев, 2020. – С. 55–60.

Поступила в редакцию 25.10.2022 г.
Контакты: krizhevskaya@msu.by
(Крижевская Алина Леонидовна)

Krizhevskaya A. L. THE PROFILE OF STUDENT ACADEMIC COMPETENCIES IS A GUIDELINE FOR THE DEVELOPMENT OF LEARNING ACTIVITIES

The article presents a description of student academic competencies which determine success of educational activities, create favourable opportunities for continuous learning at subsequent stages of education. The content of motivational, cognitive, activity-based and reflective components in the composition of student academic competencies is described.

Keywords: academic competencies, profile of competencies, learning activities, learning motivation.

УДК [37. 091. 33: 78] - 053. 4

ОРИГИНАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БЕЛАРУСИ И КИТАЕ

Ван Яньян

аспирант кафедры общей и дошкольной педагогики,
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В статье раскрываются подходы к развитию у детей дошкольного возраста творческих способностей в музыкально-игровой деятельности, которые сложились в опыте дошкольного музыкального образования Беларуси и Китая. В опыте Беларуси это использование музыкально-игровых комплексов, позволяющих успешно решать задачи развития творческих способностей детей, обозначенных в учебной программе дошкольного образования. В Китае – это музыкальные игры открытой формы, способствующие развитию у детей способностей к импровизации и творчеству в процессе свободного творческого самовыражения при педагогической поддержке и конструктивной обратной связи воспитателя. Ценные идеи этого опыта могут служить источником взаимообогащения национальных методик дошкольного музыкального образования.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, развитие творческих способностей, музыкально-игровая деятельность, методика, оригинальные подходы.

Введение

Музыкально-игровая деятельность является основным видом деятельности детей в дошкольном музыкальном образовании. Она играет важную роль в стимулировании развития творческого потенциала дошкольников средствами музыкального искусства. В национальных методиках развития творческих способностей детей дошкольного возраста средствами музыкально-игровой деятельности имеется целый ряд схожих черт в ценностях, отчасти в целях, в создании предметно-развивающей музыкальной среды, использовании инструментов формирующей оценки. Вместе с тем налицо и выраженные особенности, обусловленные характером нормативной и учебно-программной документации в системах дошкольного музыкального образования в Беларуси и Китае и сложившимися под влиянием опыта подходами к построению исследуемого процесса. Эти особенности просматриваются

в аспектах главной идеи, методологической основы, целей, принципов, содержания, форм и методов.

В Беларуси цели-результаты, содержание, формы и методы развития творческих способностей детей в музыкально-игровой деятельности являются органичной составляющей учебной программы дошкольного образования, т.е. они регламентированы на уровне государства и подробно раскрыты по отношению ко всем возрастным группам детей дошкольного возраста. Кроме того, имеется богатый арсенал методического и учебно-методического обеспечения, позволяющего успешно реализовывать данную программу в практике. Поэтому можно сказать, что в белорусской методике доминирует идея управляемости процесса развития творческих способностей детей в музыкально-игровой деятельности, а отсюда – более детальная проработка каждого компонента методики.

В Китае, наоборот, учебная программа дошкольного образования носит самый общий характер, предоставляя педагогам дошкольного музыкального образования широкую свободу, поэтому в методике доминирует идея поддержки спонтанного творческого самовыражения детей в музыкально-игровой деятельности. В преамбуле «Руководства по обучению и развитию детей в возрасте 3-6 лет» подчеркивается, что «обучение дошкольников строится на непосредственном опыте, в процессе игры и повседневной жизни», а «простое стремление к получению знаний и навыков является близоруким и вредным» [1, с. 2]. Поэтому первостепенное значение придается опыту детей, практике самовыражения через импровизацию, движения под музыку, исследование и реализацию возможностей многообразия шумовых и звуковысотных музыкальных инструментов. Основной формой организации исследуемого процесса является творческая игра открытой формы, основным методом – импровизация с помощью разнообразных средств музыкальной выразительности.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы показать имеющиеся в Беларуси и Китае оригинальные подходы, которые могут обогатить национальные методики развития творческих способностей детей в музыкально-игровой деятельности. Материалами исследования явились работы Л. С. Ходонович и Ли Ся. Используются методы анализа, в том числе сопоставительного, обобщения, систематизации, предположения, экстраполяции.

Основная часть

В практике дошкольного музыкального образования Беларуси и Китая накоплен богатый опыт использования музыкальных игр для развития у детей дошкольного возраста творческих способностей. Наиболее ценные находки могут служить источником взаимообогащения национальных методик дошкольного музыкального образования в данной области.

Опыт Беларуси в заданном контексте может быть представлен технологией Л. С. Ходонович. Эта технология предусматривает, что на основе образно-игрового подхода предлагаемые детям игровые сюжеты и игровые проблемные ситуации побуждают ребёнка к взаимодействию с музыкой посредством импровизации в пении, танце, игре на музыкальном инструменте, посредством комбинирования видов музыкальной деятельности, поиска своего оригинального пути оказания помощи игровым персонажам и т.п. [2; 3].

Технологией предусматривается использование не отдельной игры на основе одного музыкального произведения, а игровых комплексов, состоящих из 7-8 игр, объединённых единым сюжетом. Центральной задачей комплекса является развитие творческих способностей дошкольников, а сопутствующими задачами – обогащение их знаний, музыкальных представлений, умений и навыков в различных видах музыкальной активности (пение, игра на музыкальных инструментах, движение под музыку, слушание музыки и др.).

Например, музыкальный сюжетно-игровой комплекс «Плыви, кораблик!» включает семь игр: «Смелый капитан»; «Давайте познакомимся!»; «Чей радист лучше?»; «Незабываемая встреча»; «Состав оркестр!»; «Эх, яблочко!»; «Узнай капитана!». Сквозным видом активности во всех играх является импровизация – вокальная, инструментальная, ритмическая, танцевальная и др. Но в каждой игре ее дополняют игровые познавательные и развивающие задания, позволяющие детям

приобретать музыкальные знания и умения, овладевать навыками социального взаимодействия. Такой подход усиливает полифункциональные свойства сюжетных музыкально-дидактических игр за счет их объединения и взаимодополнения, позволяет стимулировать интегрированные виды музыкального творчества детей, результатом которой являются приобретенные знания и навыки, эмоционально-ценностное отношение к миру, развитие общих и музыкальных творческих способностей.

Важной составляющей технологии является подбор музыкального репертуара, который призван обеспечить «сквозное» развитие музыкально-игрового образа. Тогда музыкальное воздействие вызывает у детей глубокое эмоциональное сопереживание музыкально-игровому образу, облегчает перевоплощение в него, побуждает к индивидуальному и коллективному синтетическому музыкальному творчеству, композиционному, целостному построению музыкальных импровизаций. Поданный таким образом музыкальный репертуар вызывает у детей глубокое эмоциональное сопереживание музыкально-игровому образу, помогает осознать динамику его развития и осуществлять передачу сквозного действия целостной музыкальной композицией, носящей синтетический характер [3].

Оригинальный опыт Китая может быть представлен технологией Ли Ся, в которой позиционируется форма открытой творческой игры. Обучение посредством игры открытой формы основано, главным образом, на импровизации и творчестве, позволяет детям обнаруживать, развивать и реализовывать собственные способности к импровизации в музыкально-игровой деятельности. Участие детей в такой игре похоже на то, как современный художник проводит разнообразные исследования в поисках новых источников звука, дети в игре также пытаются найти новые для себя звуки. Разная высота и изменение ритма предоставляют детям множество возможностей. То есть музыкальные игры открытой формы выступают как качественное и количественное накопление музыкальной практики детей, предоставляют детям возможности для развития творческих способностей.

Игра открытой формы как способ организации музыкально-игровой деятельности детей не имеет жесткой структуры и четко сформулированных правил, а обуславливается непосредственно музыкой. Тем не менее дан-

ный процесс требует от педагога понимания того, зачем используется открытая форма, что с ее помощью позволит детям узнавать, накапливать знания и опыт, развивать свои способности. Поэтому существуют так называемые «скрытые правила», соблюдение которых позволит педагогу эффективно реализовывать потенциал игры открытой формы.

Правило благоприятной атмосферы. Перед началом игры педагог должен обеспечивать безопасную, комфортную, сравнительно свободную и независимую психологическую атмосферу, стимулирующую инициативность и самостоятельность детей.

Правило свободы самовыражения. В начале игры может создаваться воображаемая ситуация, которую дети в дальнейшем сами развивают под звучащую музыку. Нужно позволить детям выполнять ритмические движения под музыку по своему усмотрению, исследовать ритм тем способом, который им нравится, помогать им свободно выражаться и естественным образом наслаждаться ритмом, ощущать его посредством использования относительно примитивных движений, поз, ритмических действий и основных танцевальных форм, развивать реакцию тела на ритм. Иногда движения детей могут не попадать в ритм и не соответствовать ему, но это не должно смущать, так как является всего лишь вопросом развития двигательных способностей. Как только какое-либо движение становится скоординированным, можно говорить о наличии новой музыкальной способности. Именно в этот момент происходит самостоятельное формирование ребенком себя и изменение игры. В таком типе игры дети участвуют на основе своих природных склонностей, проявляя творчество, любопытство и оригинальность.

Правило выбора ритма музыки. При разработке игр открытой формы нужно учитывать в качестве основы наиболее часто используемые детьми ритмические рисунки (например, размер 2/4). Таким образом, дети будут учиться посредством простых ритмов, танцев, песен или игры на музыкальных инструментах, естественно и инстинктивно отражая музыкальный ритм. После, уже на основании наработанной практики, расширяется объем основных ритмов, посредством поведения детей раскрывается их творческий и музыкальный потенциал.

Правило постепенного усложнения игровых действий. Чтобы обеспечить естественное развитие творческих способностей у ребенка,

сначала используются простые условия игры, которые впоследствии усложняются. Например, условие «по очереди», как только ребенок освоил способы и материалы игры, начинает заменяться условием «при взаимодействии». На основании изменения игрового способа в процессе игры формируется новый музыкальный и социальный опыт.

Правило введения знаний в опоре на личный опыт творчества детей. У творчества есть свои законы. Следует обратить внимание на то, что шум является неудачной попыткой найти новый источник звука, но никак не творчество. А для создания красивой мелодии есть свои правила. Поэтому, для того чтобы дети могли развивать творчество в процессе музыкальной игры открытой формы, они должны сразу привыкнуть к ограничениям структуры и звучания. Нет необходимости понимать, что такое правило или аккорд, однако необходимо обеспечивать эволюцию игры, которая должна привести к созданию детьми гармонично звучащей музыкальной фигуры. Не стоит ожидать, что дети с самого начала будут непосредственны, импровизировать и создавать мелодию и ритмы, смогут исполнить на музыкальном инструменте что-то и петь. Изначально им необходимо накопить опыт творчества посредством неструктурированного и нерегулярного пения, исследования ритма и высоты звука, научиться регулировать ритм и звуковысотность для создания образных интонаций, и в конечном итоге, развивать навык импровизации. Самым важным является ощущение творческого успеха.

Правило обратной связи. Стоит отметить, что между организатором и участниками музыкальных игр открытой формы очень важна обратная связь, которая влияет непосредственно на импровизацию и творчество. Своевременная обратная связь (реплика от персонажа, просьба о помощи, ориентирование, вопрос, выделение преимуществ каждого ребенка, похвала и др.) выступает в качестве активатора эффективного и постепенного развития творческих навыков детей и навыка импровизации [4].

Приведенные технологии могут обогатить опыт Беларуси и Китая в области развития творческих способностей детей дошкольного возраста средствами музыкально-игровой деятельности.

Идеи Л. С. Ходонович с использованием сюжетных музыкально-игровых комплексов могут быть осмыслены и реализованы китайскими педагогами в работе с детьми старшего

дошкольного возраста (5-6 лет). Это позволит усовершенствовать существующую методику развития творческих способностей детей средствами музыкально-игровой деятельности в следующих аспектах:

1. Сделает ее многофункциональной.
2. Усилит дидактическую направленность.
3. Привлечет детей к синтетическому творчеству.
4. Будет способствовать формированию у детей способности к созданию завершенных музыкальных композиций.

Идеи оригинального опыта Ли Ся с использованием музыкальной игры открытой формы могут быть переосмыслены и заимствованы белорусскими педагогами для работы с детьми младшего и среднего дошкольного возраста (3-4, 4-5 лет). Это усилит существующую методику развития творческих способностей детей средствами музыкально-игровой деятельности в следующих аспектах:

1. Создаст условия для актуализации у детей творческого потенциала.
2. Будет стимулировать у них энтузиазм, смелость и радость творческого самовыражения.
3. Интенсифицирует развитие способности к вокальной, инструментальной, двигательной, танцевальной и другой импровизации.
4. Обеспечит накопление первоначального опыта творчества в различных видах музыкально-игровой деятельности.

Для успешного освоения и реализации этих идей в обеих странах необходимы разработка и апробация в практике названных новшеств на национальном материале, создание необходимого научно- и учебно-методического обеспечения, осуществление соответствующей подготовки педагогов.

Заключение

Таким образом, в статье представлены оригинальные подходы к развитию творческих способностей детей дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности, сложившиеся в опыте Беларуси и Китая. Ценные идеи этих подходов являются важным источником обогащения национальных методик дошкольного музыкального образования в обозначенном направлении. Это позволит включить незадействованные резервы совершенствования процесса развития творческих способностей детей в обеих странах и наиболее полно реализовывать для этого педагогические возможности музыкально-игровой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. 3-6岁儿童学习与发展指南 中华人民共和国教育部[电子资源]. – 访问模式: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html – 访问日期: 05.07.2021. = Министерство образования Китайской Народной Республики. Руководство по обучению и развитию детей в возрасте 3-6 лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html – Дата доступа: 05.07.2021.

2. Ходонович, Л. С. Путешествие в мир музыки : учеб-метод, пособие для педагогов, руководителей учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования, с рус. яз. обучения / Л. С. Ходонович. – Мн. : НИО, 2006. – 240 с.

3. Ходонович, Л. С. Новая продуктивная технология развития музыкального творчества дошкольников / Л. С. Ходонович // Образовательные технологии. – 2006. – № 1. – С. 160-163.

4. 李霞 幼儿音乐游戏研究 兰州 西北师范大学学位论文 = Ли Ся, Исследование детских музыкальных игр: магист. специальности 0401 / Ли Ся ; Ланьчжоу. Северо-Западный педагогический университет. – Ланьчжоу, 2012. – 52 с.

Поступила в редакцию 29.11.2022 г.

Контакты: wangyanyan_minsk@163.com
(Ван Яньян)

Yanyan Wang. ORIGINAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF MUSICAL AND GAME ACTIVITY IN BELARUS AND CHINA

The article reveals approaches to the development of creative abilities of preschool children involved in musical and gaming activities, which have been used in preschool music education in Belarus and China. In case of Belarus, this is the use of musical and gaming complexes that make it possible to successfully solve the problems of developing creative abilities of children, indicated in the curriculum of preschool education. In China, these are musical games of an open form, which contribute to the development of children's abilities for improvisation and creativity in the process of free creative expression with pedagogical support and constructive feedback from the educator. Valuable ideas of this experience can serve as a source of mutual enrichment of national methods of preschool music education.

Keywords: preschool children, development of creative abilities, musical and gaming activities, methodology, original approaches.

УДК 373.5:78.01

УВЛЕЧЕННОСТЬ МУЗЫКОЙ КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ИСКУССТВА

Д. Г. Косенкова

магистр педагогических наук, аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье рассматривается понятие увлеченности как категории педагогики искусства, рассмотрение его со стороны различных наук: философии, психологии, социологии и т.д., влияние увлеченности на интересы человека. Проанализировано соотношение понятий «увлеченность» и «увлечение». Сформулировано определение понятия «увлеченность».

Ключевые слова: впечатление, интерес, музыкальное воспитание, психология, социология, увлечение.

Введение

Побуждающим мотивом формирования ценностного отношения учащихся к музыке является увлеченность. Это позволяет рассматривать музыку в качестве одной из категорий педагогики искусства, ее конструктивной составляющей наряду с переживаниями, восприятием, непосредственно обращенными к жизненному опыту человека, преобразованию эмоционально-образной сферы, воспитанию. Попасты в образный мир музыки логическим путем невозможно. В отличие от научного познания, основывающегося на объективных закономерностях, существующих независимо от человека, в воспитании музыкой первоочередное значение приобретают субъективные факторы: художественные впечатления, удивление красотой музыкального звука, творческое воображение, фантазия. В педагогике искусства вопросы приобщения детей к музыке через увлеченность ею рассматривались с разных позиций: задействования «природных музыкальных инстинктов» (Б. В. Асафьев) [1]; достижения художественно организованных выходов эмоций (Н. Л. Гродзенская) [2]; увлеченности (Д. Б. Кабалевский) [3]; «учения с увлечением» (С. Л. Соловейчик) [4]; актуализации чувственных процессов, перерастающих в глубокие размышления о музыке (Б. М. Теплов) [5] и др. Эти и многочисленные другие размышления педагогов об увлеченности, активно обсуждавшиеся в периодической печати в конце 80-х гг. прошлого столетия, не

получили концептуализации как категории педагогики музыкального искусства. Актуальность решения этой проблемы определяется значительными изменениями в социокультурной жизни современного общества, появлением новых музыкальных направлений, мод, не всегда отвечающих ценностным критериям, создающих иллюзорные представления об увлеченности музыкой, возбуждающих агрессию в молодежной среде. *Целью* статьи явилось раскрытие понятия «увлеченность» как категории педагогики искусства.

Основная часть

Новаторство, смелые научные идеи определяют прогресс человечества во всех сферах деятельности. Одним из главных факторов, помогающим нам сформироваться как личности, совершенствоваться, достигать наивысших результатов, а также выбрать не только свою жизненную позицию, но и цель, является увлеченность. Она определяет качества человека, которые отличает создателей ноу-хау. Находящимся в состоянии увлеченности художникам, ученым, теоретикам, философам, зачастую погруженным в идею, свойственна хорошо развитая наблюдательность. Глубокая, пристальная, позволяющая подметить всевозможные нюансы, лежащие на поверхности. Увлеченность – черта характера, которая порождает желание творить, учиться, создавать что-то новое, созидать. Как отмечал Д. Б. Кабалевский, «без эмоциональной увлеченности невозможно достичь мало-мальски сносных результатов, сколько бы, не отдавать этому сил и времени» [3, с. 3]. В. Н. Гузков, С. А. Субботина называют увлеченность одним из основных свойств личности, индивидуальности, которые способствуют формированию эстетической культуры личности [6, с. 110].

Выдающийся философ И. Кант рассматривал увлеченность как один из аффектов человеческого разума. «Чистый разум», по мнению Канта, – результат сепарации автономных моментов в душе человека. Говоря о музыке, Кант констатирует: «Оживление носит только

телесный характер, хотя оно и создается идеями души»; оно «есть просто чувство здоровья, достигнутое благодаря соответствующему движению внутренних органов. Не суждение о гармонии звуков или острот, которая своей красотой служит лишь необходимым средством, а повышенная жизнедеятельность тела, аффект, который приводит в движение внутренние органы и диафрагму, одним словом, чувство здоровья (без такого повода оно обычно не ощущается), составляет удовольствие...» [7, с. 174]. Суждения о прекрасном и возвышенном являются эстетическими. Кант также выделил их как предмет для трансцендентального исследования, о чем он высказался достаточно определенно: «В способности суждения речь должна идти только о чистых эстетических суждениях...» [7, с. 109]. И «...если суждение определяется чем-то другим, чувственным ощущением или рассудочным понятием, оно уже не будет суждением свободной способности суждения» [6, с. 110]. Из этого мы можем сделать вывод, что разум имеет поддержку со стороны аффектов, именно это объясняет способность человека мыслить, а чувства, включающие аффекты, подчиняются разуму, так как увлечены им.

Французский философ, математик и естествоиспытатель Рене Декарт считал, что разум противостоит аффектам и вынужден прибегать к дрессуре. Здесь мы можем видеть противостояние мнений Декарта и Канта и их разнотипность. Для Декарта конфликт разума и аффектов выглядит жестче. Цели, преследуемые разумом, противоположны целям чувств, а подчинение исключает любые мотивы, кроме страха. Философ размышляет: «То, что принимается мною за истинное, узнано из чувств или посредством чувств. А чувства нередко обманывают нас, повергают в иллюзии. Стало быть, надо — это первый этап — сомневаться во всем, к чему чувства имеют хоть какое-то отношение. Раз возможны иллюзии чувств, раз сон и явь могут становиться неразличимыми, раз в воображении мы способны творить несуществующие предметы, значит, следует отклонить весьма распространенную в науке и философии идею, будто наиболее достоверны и фундаментальны основанные на чувствах знания о физических, материальных вещах. То, о чем говорится в суждениях, касающихся внешних вещей, может реально существовать, а может и не существовать вовсе, будучи всего лишь плодом иллюзии, вымысла, воображения, сновидения» [8, с. 79]. Из вышеописанного следует, что Декарт, разделявший мысль и материю, рассма-

тривает подчинение чувств разуму не как увлеченность, а как перманентное покорение.

Увлеченность историей Французского социолога и философа – Давида Эмиля Дюркгейма, помогла сформироваться в конце 1950 – 1980-х гг. новой науке – исторической социологии. Как отметил американский социолог И. Валлерстайн, «я не могу представить, что какой-либо социологический анализ может иметь силу без помещения данных полностью в рамки их исторического контекста, что можно проводить исторический анализ без использования концептуального аппарата, который мы назвали социологией. Но если это так, есть ли вообще место для двух отдельных дисциплин? Это кажется мне одним из основных стоящих перед нами вопросов, поскольку мы обсуждаем будущее социологии и социальных наук в целом в двадцать первом столетии» [9, с. 8]. Увлеченность рассматривается им как категория, оказывающая влияние на развитие общества, как свойство человека, пристрастие, образ жизни.

В психологии увлеченность понимается как единица, определяющая вектор поведения, уникальное свойство характера, порождающее потребность в творчестве, конструировании нового, самосовершенствовании. Классическим примером тому является состояние влюбленности, когда человек может быть полностью сосредоточен на объекте или субъекте эмоционального переживания, утрачивать контроль над временем, посвященным ему, игнорировать любые стороны жизнедеятельности. Психологическая увлеченность является не мгновенным и специфическим, а устойчивым и глубоким эмоционально познавательным состоянием, которое не фокусируется на каком-то конкретном предмете, событии, человеке или поведении. Психологи обоснованно утверждают, что увлеченность способна рассказать о наших чертах характера. В частности, Б. Р. Мандель предпринял попытку классифицировать увлечения по принципу «скажи мне, чем ты увлекаешься, и я скажу, кто ты!»

1. *Телесно-мануальные* – увлечения, относящиеся к различным видам спорта, связанные с укреплением физической выносливости, приобретением ловкости.

Важнейшей составляющей является результат деятельности, а не сам процесс занятий.

2. *Лидерские* – увлечения, сводящиеся к проявлению себя как лидера, руководителя, организатора. Следовательно, большинство времени может занять поиск деятельности, где выраженные качества можно применить.

3. *Накопительные увлечения* – коллекционирование.

4. *Эгоцентрические* – увлечения, которые позволяют личности оказаться в центре всеобщего внимания. Чаще всего родом деятельности выступает художественная самодеятельность, участие в эстрадных и любительских ансамблях, спортивные соревнования.

5. *Азартные* – увлечения, виды которых связаны с азартными играми, различными пари на деньги, ставки.

6. *Информативно-коммуникативные* – увлечения, связанные с получением разного рода информации, не требующей интеллектуальной переработки, позволяющей в открытом доступе ею обмениваться [10, с. 52–61].

Увлеченность может основываться на побуждениях, относиться к разным видам

деятельности. Например: занятия музыкой могут служить удовлетворению эстетической потребности или эгоцентрического желания привлечь к себе внимание, выделиться. Как отмечает В. П. Рева, «увлечься чем-то (кем-то) – значит сделать его объектом своих переживаний. Побуждающим мотивом увлеченности искусством служит деятельность самого субъекта, начинающаяся с момента обнаружения в художественном содержании личностных смыслов, значений для себя, собственного “эго”, удовлетворения эстетической потребности» [11, с. 16]. Увлеченность человека определяет пути достижения гармонии с собственным внутренним миром.

Понятие «увлеченность» тесно связано с увлечением. Нами был проведен анализ понятия и представлен в виде таблицы (таблица 1).

Таблица 1 – Генезис исследования понятия «увлечения»

Понятие	Источник	Определение
Увлечение	Толковый словарь русского языка	1. Воодушевление, восторженно-приподнятое состояние; 2. Большой, повышенный интерес к чему-либо; 3. Сердечное расположение к кому-либо.
Увлечение	Большой толковый словарь современного русского языка	1. Одушевление, приподнято-восторженное состояние, пыл; 2. Одушевленное, горячее чувство к тому, что увлекает, привлекает; 3. Влюбленность; 4. Предмет увлечения.
Увлечение	Толковый словарь русского языка	1. Одушевление, восторженность; 2. Сильный, большой интерес к чему-либо; 3. Расположение к кому-нибудь, влюбленность.
Увлечение	Малый академический словарь	1. Действие по глаголу <i>увлечь</i> ; 2. Восторженно-приподнятое состояние, воодушевление, пыл.
Увлечение	Словарь русской идиоматики	1. Азартное; 2. Безграничное; 3. Большое; 4. Глубокое; 5. Массовое; 6. Необыкновенное; 7. Повальное; 8. Поголовное; 9. Сильное; 10. Страстное; 11. Чрезмерное.
Увлечение	Толковый словарь Кузнецова	1. Восторженно-приподнятое состояние, воодушевление; 2. Повышенный интерес к чему-либо, занятие, всецело поглощающее кого-либо.
Увлечение (сверхценное)	Медицинская энциклопедия	Вид деятельности, обладающий для психически больного особой аффективной насыщенностью и приобретающий доминирующее значение для его личности (например, коллекционирование, разработка системы мероприятий для сохранения собственного здоровья).

Увлечение – процесс, характеризующийся определенной продолжительностью во времени (скоротечный и длительный). Именно длительные увлечения перерастают в постоянные, а постоянные есть не что иное, как – увлеченность.

Каждому необходимо реализовать себя как индивидуальность, открывать что-то новое, актуальное, соответствующее сегодняшнему культу и времени. Мотивирующая деятельность, позволяющая заниматься опре-

деленными увлечениями с пользой для личности, есть не что иное, как интерес. Именно интерес можно назвать главной мотивацией, своеобразным «толчком» для постижения граней неизведанного. Интерес – изменчивый и разносторонний, мотивирующий, своеобразная эмоция, побуждающая человека на определенные действия. Благодаря связи интереса и увлеченности раскрываются возможности духовного, физического, нравственного и социального аспекта личности.

В ряду актуальных проблем «педагогика искусства» развитие увлеченности учащихся музыкой становится особенно актуальным. Ею обусловлено формирование ценностного отношения к искусству. Если учащиеся не увлечены музыкой, если уроки проводятся без должной эмоциональной насыщенности, переживаний, душевного волнения, личностного отношения к музыке, ярких впечатлений, если оживление возникает лишь со звонком об окончании занятия, то ни о каком воспитании не может быть и речи. Внешние факторы создают предпосылки для реализации и проявления внутренних условий, формирования увлеченности, но могут быть эффективными лишь тогда, когда учащиеся понимают их важность и внутренне принимают эти влияния. Формирование увлеченности обеспечивается комплексом создания педагогических условий, сочетания коллективных и индивидуальных форм работы в урочной и во внеурочной деятельности, развития эмоциональной сферы на примерах яркого музыкального материала. На основе анализа подходов к пониманию музыкального образования, увлечения, интересов нами было сформулировано определение понятия «увлеченность». Под увлеченностью понимается личностное качество жизнедеятельности, формируемое под влиянием эстетических, психологических, художественных, научных и других факторов, оказывающих мотивирующие воздействия на ценностные ориентации человека, успешную социализацию в обществе.

Заключение

Категория увлеченности конкретизирует цель и концептуальные принципы учебного предмета «Музыка» в Республике Беларусь – полихудожественности, поликультурности, продуктивности, культуросообразности, коммуникативности, полисубъектности. Эти установки специфичны для музыкального воспитания, определяют целеполагание деятельности учителя музыки, не только того, чему учить учащихся, но и того, как увлечь их искусством. Очевидна необходимость обновления категориального аппарата музыкального воспитания, педагогических условий познания обогащающих идей музыки, их личностного присвоения, установления связей с жизненным опытом человека – шире межличностных коммуникаций, консолидации общества средствами искусства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Асафьев, Б. В. О музыке XX века / Б. В. Асафьев. – М. : Музыка, 1982. – 200 с.
2. Гродзенская, Н. Л. Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе, I–VII классы / Н. Л. Гродзенская. – М. : Музыка, 1971. – 288 с.
3. Кабалецкий, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалецкий // Музыка, 1–3 классы. – М. : Просвещение, 1988. – 32 с.
4. Соловейчик, С. Л. Учение с увлечением / С. Л. Соловейчик. – М. : Детская литература, 1979. – 176 с.
5. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды / Б. М. Теплов. – М. : НПО «МОДЭК», 2009. – 640 с.
6. Гузков, В. Н. Искусство как способ развития эстетического вкуса / В. Н. Гузков, С. А. Субботина // Кант. – 2012. – № 1 (14). – С. 107–111.
7. Кант, И. Сочинения : в 8 т. / И. Кант. – М. : ЧОРО, 1994. – Т. 5. – 568 с.
8. Декарт, Р. Рассуждение о методе. Метафизические размышления. Начало философии / Р. Декарт. – Луцк : Вежа, 1998. – 302 с.
9. Миронов, Б. Н. История социологии России : в 2 ч. / Б. Н. Миронов. – М. : Юрайт, 2017. – Ч. 1. – 295 с.
10. Мандель, Б. Р. Попытки определиться с психологией увлечений / Б. Р. Мандель // Исследователь. – 2013. – № 3–4. – С. 52–61.
11. Рева, В. П. Духовно-телесное обоснование принципов развития музыкального восприятия у школьников / В. П. Рева // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, метадыка. – 2016. – № 1 (47). – С. 11–19.

Поступила в редакцию 29.11.2022 г.

Контакты: kosenkova@msu.by
(Косенкова Дина Геннадьевна)

Kosenkova D. G. PASSION FOR MUSIC AS ART PEDAGOGY CATEGORY

The article discusses the concept of passion as a category of art education, considering it from the angle of different sciences: philosophy, psychology, sociology, etc. and substantiating the influence of passion on human interests. The definition of the concept of "passion" is formulated.

Keywords: impression, interest, musical education, psychology, sociology, passion.

УДК 372.851

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОГО ТЕЗАУРУСА
С УЧЕТОМ РАЗЛИЧНЫХ СПОСОБОВ ПЕРЕРАБОТКИ, ХРАНЕНИЯ
И ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

И. М. Морозова

кандидат физико-математических наук, доцент
Белорусский государственный аграрный технический университет

О. Н. Кемеш

старший преподаватель
Белорусский государственный аграрный технический университет

Л. В. Лобанок

кандидат физико-математических наук, доцент
Белорусский государственный аграрный технический университет

В статье рассматриваются вопросы влияния различных способов переработки, хранения и применения информации на познавательную деятельность и методы формирования предметного тезауруса по учебной дисциплине «Математика» для студентов технических специальностей. Представлены результаты проведенного эксперимента с обработкой их статистическими методами.

Ключевые слова: тезаурус, информация, цветосприятие, психологические особенности, крупномодульные опоры, студенты.

Введение

Цифровизация современного мира, которая проникает во все сферы социальной жизни, перестраивает сознание людей: «Ценностями цифрового мира становятся неограниченный доступ к информационно-коммуникационным технологиям и цифровым ресурсам, цифровое равенство и умение адаптироваться к виртуальной среде» [1]. Объем знаний, который следует усваивать, непрерывно увеличивается и, следовательно, их усвоение требует постоянного обращения к возможностям человеческой памяти. Память является компонентом человеческой деятельности в познавательных процессах и имеет тесную связь с воображением и мышлением.

Традиционно важное место в процессах развития памяти, мышления, творческих способностей отводится физико-математическим дисциплинам при подготовке специалиста в высших учебных заведениях технического

профиля. Математические знания, являются фундаментальной основой будущей профессии, способствуют познанию мира, его координатизации и моделированию [2]. Одним из путей совершенствования математической подготовки студентов технического вуза, на наш взгляд, является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) при формировании необходимого объема знаний, который, в свою очередь, является процессом создания предметного тезауруса.

Под тезаурусом (от греч. thesaurus – сокровище, клад, запас, множество) понимается пополняющийся запас информации, который служит информационной базой в процессе формирования знаний по отдельному учебному предмету [3]. В педагогической науке категория «тезаурус» рассматривается в различных смысловых значениях [4; 5]. В статье мы будем рассматривать тезаурус как систему знаний и навыков в отдельной предметной области. Основой знаний является информация и способы ее обработки, следовательно, тезаурусный подход накопления информации может рассматриваться в качестве способа получения знаний. О сочетании методики формирования тезауруса дисциплины математика с помощью средств ИКТ со знаниями о различиях в способах формирования, переработки информации студентов будет посвящена данная статья.

Основная часть

Тезаурусный подход, предложенный Ю. А. Шрейдером [6], состоит в рассмотрении информации как процесса получения знаний.

© Морозова И. М., Кемеш О. Н.,
Лобанок Л. В., 2023

Согласно этому подходу количество знаний, извлекаемое из сообщений, можно оценить степенью изменения знаний обучающегося в процессе структурирования информации. В реализации тезаурусного подхода в обучении определенное место занимает учебный тезаурус, который состоит из средств визуализации учебной деятельности, позволяющих систематизировать, структурировать, компоновать информацию, классифицируя ее по значимости. Тезаурусный подход позволяет проектировать методическое обеспечение в системе изучения отдельных дисциплин, обосновывать содержание учебных программ, разрабатывать электронные учебно-методические комплексы, структурировать учебный материал с целью разработки оценочных средств, формировать тесты, мониторить уровень усвоения учебного материала.

Процессы восприятия и переработки информации лежат в основе познавательной деятельности человека, и задача применения в процессе обучения математике знаний о психофизиологических закономерностях восприятия новой информации обучающимися, о путях развития мыслительной деятельности и формировании культуры в целом выходит на первый план. Современный преподаватель должен быть компетентен не только в предметной дисциплине, но и иметь высокий уровень самообразования, используя в организации образовательного процесса свой творческий потенциал и результаты исследований в таких областях, как психология и физиология человека.

Память – основа психической деятельности человека, следовательно, требуется применение методических приемов, направленных на сокращение сроков осмысления информации, формирование правильной ее компоновки, увеличение ее продолжительности содержания в памяти. Г. Эббингауз – немецкий психолог-экспериментатор установил, что для успешного запоминания информации необходимо ее понимание, осмысление, повторение (см. рис. 1) [7].

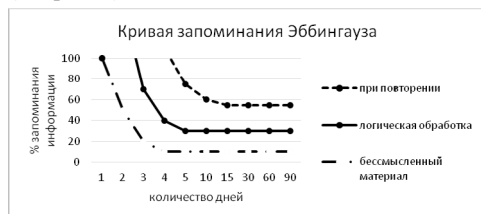


Рисунок 1 – Кривая Эббингауза

Исследования в области неврологии и психологии, которые были начаты много лет назад, позволяют использовать полученные результаты при организации образовательного процесса. Преподаватели вузов, сталкиваясь с различиями в восприятии и усвоении одного и того же учебного материала студентами, должны знать о физиологических и психологических особенностях обучаемых и уметь использовать их при выборе методических приемов работы и средств обучения по такой непростой для многих учебной дисциплине, как математика.

В работе [8] были проанализированы функциональные различия полушарий человеческого мозга и особенности их влияния на процессы мышления, восприятия, анализа и синтеза. Следует указать еще одну составляющую психофизического воздействия на процесс познавательной деятельности обучающегося – цветоощущение, так как современные цифровые технологии обучения имеют большое влияние на когнитивные процессы посредством визуализации содержания учебного материала, то есть создания учебного тезауруса.

Восприятие цвета — это сложный процесс, обусловленный не только физическими, физиологическими, но и психологическими факторами. В психологии чувство цвета определяется как восприятие цвета с возникновением образов и связанных с ними воспоминаний, эмоций и психических состояний [9].

Различным образом воспринимается цветной объект зрителем в зависимости от психоэмоционального состояния. Цвет имеет способность действовать как на органы зрения, так и на другие органы чувств, например, слух, вкус, обоняние. Неодинаковая мощность воздействия одного цвета на разных людей зависит от объективных причин (площадь, место расположения в пространстве, фактура поверхности с цветом) и от субъективных (особенности характера, состояние здоровья, настроение человека). В то же время одинаковые психофизиологические реакции у большинства людей вызывают одни и те же цвета, что объясняется объективными физиологическими закономерностями, как показали исследования.

Мнения многих специалистов сходятся в том, что цвет играет важную роль в сложном процессе обучения, так как способствует созданию благоприятных условий для познава-

тельного процесса. Ряд научных работ доказывают, что цвета влияют на неврологические пути в мозге, создавая биохимические реакции. Американский доктор Роберт Джерард в одном из своих исследований обосновал теорию, по которой у каждого цвета есть своя длина волны и все цвета по-разному воздействуют на человеческий мозг [10].

Так как цвет оказывает воздействие на психологическое состояние людей, то при правильном подборе цветов для оформления учебного помещения, электронного учебно-методического комплекса, учебной мультимедийной презентации, то есть учебных материалов, процессы запоминания, концентрации внимания и, в целом, поведение людей могут существенно меняться. Таким образом, преподавателям следует знать, какие цвета помогают сосредоточиться на обучении, а какие только отвлекают внимание и раздражают, а значит, не облегчают процесс запоминания информации. Помимо цветового воздействия на процессы когнитивной визуализации, оказывает влияние правильность выбора расположения информации при ее демонстрации как на крупных планах, например, интерактивных досках, так и на стандартных носителях (монитор, учебник и т.д.).

Американскими психологами установлен факт, что лучше всего запоминается информация, расположенная на доске в правом верхнем углу. Ей принадлежит 33% нашего внимания, затем идут левый верхний угол доски – 28%, правый нижний – 23% и левый нижний угол – 16% (см. рис. 2).

28%	33%
16%	23%

Рисунок 2

Комбинированное воздействие визуальной и аудиоинформации дает наилучшие результаты. Исследования показали, что человек запоминает 15% информации, полученной в речевой форме, и 25% – в зрительной. Если же оба способа передачи информации используются одновременно, то человек может запомнить до 65% содержания этой информации.

Большая формализация в математике усложняет процесс усвоения понятий, поэтому обучение математике и содержание математического инженерного образования в высшей школе пересматриваются в направлении

активного использования средств ИКТ, большей визуализации, применения тезаурусного подхода.

Еще Д. Гильберт говорил: «В математике, как и вообще в научных исследованиях, встречаются две тенденции: тенденция к абстракции – она пытается выработать логическую точку зрения на основе различного материала и привести материал в системную связь, и другая тенденция – тенденция наглядности, которая в противоположность к этому стремится к живому пониманию объектов и их внутренних отношений» [11].

Так как математический язык обладает естественным формализмом, наличие знаков, символов, геометрических фигур, графиков создает определенную границу с реальными объектами, то образованию логических связей между изучаемыми объектами и их математическими моделями при формировании предметного тезауруса помогают средства ИКТ. С их помощью реализуется принцип наглядности при использовании различных средств: информационно-компьютерных технологий, плакатов, рисунков, схем, моделей.

Большинству студентов технических специальностей присуще более эффективное усвоение учебного материала (в частности по учебной дисциплине математика), который представлен в графической форме. Кратко сформулированная, графически представленная информация лучше усваивается студентами технических специальностей ввиду того, что графические средства представления информации активизируют целый ряд процессов мышления. Студенты активно работают с чертежами, схемами, таблицами на других учебных дисциплинах, что значительно расширяет их умения использовать графическую информацию в процессе обучения и создания предметного тезауруса по математике. Опираясь на образы, человеческий мозг способен понять и запомнить информацию как в большем объеме, так и в логической последовательности. Поэтому, перед преподавателем ставится задача по подготовке средств визуализации обучения, разделенная на две равноценные части (в графическом представлении материала должна быть учтена содержательная составляющая, а также психологические механизмы усвоения материала).

Процесс обучения по принципу наглядности включает в себя формирование узловых, опорных качеств объекта восприятия, моде-

лей, процесса моделирования, поиск устойчивых ассоциаций, проверку адекватности восприятия. Реализуется принцип наглядности при помощи различных технических средств, способных к воссозданию графических образов, которые получили в дидактике название *крупномодульные опоры* [12]. Использование крупномодульных опор связано с необходимостью полноценно задействовать человеческое сознание, включая две формы сознания и две формы мышления – словесную и пространственную.

При создании учебных материалов необходимо наличие синтеза рационального и эмоционального начал в человеке, а использование крупномодульных опор «синхронизирует логику» и эмоциональную сферу.

Применяя такие опоры, мы реализуем тезаурусный подход в обучении математике, знакомим студентов с основами математического аппарата, необходимого для решения теоретических и практических задач, повышаем уровень самостоятельности студентов в работе с учебной литературой, развиваем алгоритмическое и логическое мышление, а в конечном счете способствуем поднятию уровня математической культуры в целом.

В педагогике выделяются следующие опоры: граф-схемы, блок-схемы (алгоритмические и логические), ментальные карты (интеллект-карты), прямоугольные таблицы, матричные модули [13]. В свою очередь, перечисленные выше опоры можно разделить на следующие подвиды по объему учебного материала, представленного в них: крупнообъемные и мелкообъемные.

Создавая иллюстрационные материалы, следует учитывать психофизиологические особенности студентов, влияние на когнитивность цветовосприятия. Приведем несколько образцов крупномодульных опор, которые использовались нами в работе со студентами инженерной специальности при изучении раздела «Ряды» учебной дисциплины «Математика». На рис. 3 представлена блок-схема применения признака Даламбера, которая предлагается студентам после знакомства с формулировкой и доказательством теоремы. Использование средств анимации (цветовые эффекты, эффекты движения и изменения размера текста) при создании блок-схемы способствует логическому запоминанию теоретического учебного материала.

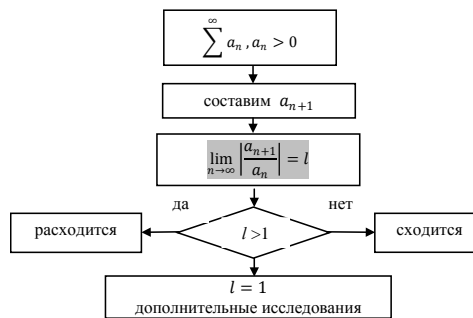


Рисунок 3 – Признак Даламбера

Важным этапом обучения студентов инженерных специальностей математике является формирование навыков наглядного моделирования с помощью создания ментальных карт (схем). Выполнение такого рода задания способствует развитию образного мышления, переосмысления метода решения конкретной задачи, появлению новых знаний о процессах, которые описываются символическими знаками. Неожиданными образами и цветами студенты видят различные математические понятия, их работы всегда выделяются креативностью.

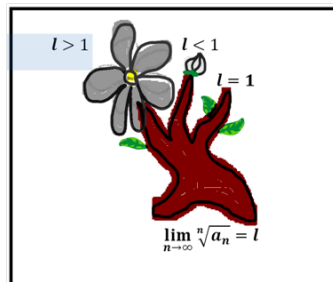


Рисунок 4 – Ментальная схема радикального признака Коши

На рис. 4 представлена студенческая работа (ментальная схема) по вопросу исследования числового ряда с помощью радикального признака Коши. Из изображения очевидно, что ассоциации между понятиями сходящегося и расходящегося ряда формируются с помощью некоторых явлений природы.

На следующем этапе формирования тезауруса по теме «Ряды» удобным, на наш взгляд, средством визуализации может быть блок-схема по разделу «Степенные ряды». Средства анимации, гиперссылки, аудиоподдержка создают возможности включения процессов когнитивности. А если студенты составляют такую схему самостоятельно, то результативность их учебной деятельности значительно возрастает.

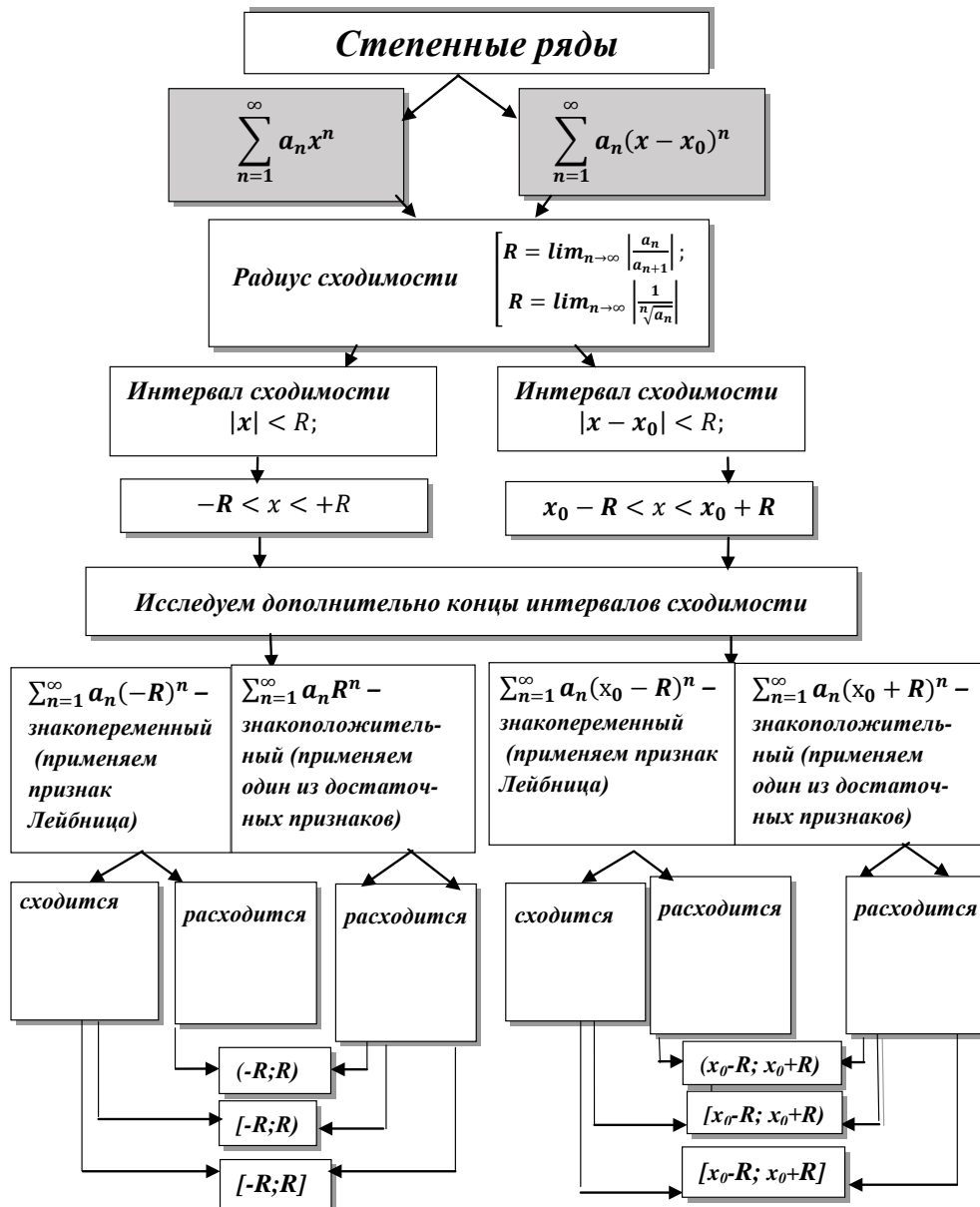


Рисунок 5

На этапе изучения применения степенных рядов студентам предлагается сформировать

таблицу, которая в предметном тезаурусе занимает место опорной таблицы (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Разложение некоторых функций в ряд Маклорена

Функции	Разложение в ряд Маклорена	Область сходимости ряда
e^x	$1 + \frac{x}{1!} + \frac{x^2}{2!} + \dots + \frac{x^n}{n!} + \dots = \sum_{n=0}^{\infty} \frac{x^n}{n!}$	$x \in (-\infty; +\infty)$
$\sin x$	$x - \frac{x^3}{3!} + \frac{x^5}{5!} - \dots + (-1)^n \frac{x^{2n+1}}{(2n+1)!} + \dots = \sum_{n=0}^{\infty} (-1)^n \frac{x^{(2n+1)}}{(2n+1)!}$	$x \in (-\infty; +\infty)$
$\cos x$	$1 - \frac{x^2}{2!} + \frac{x^4}{4!} - \dots + (-1)^n \frac{x^{2n}}{(2n)!} + \dots = \sum_{n=0}^{\infty} (-1)^n \frac{x^{2n}}{(2n)!}$	$x \in (-\infty; +\infty)$
$\ln(x+1)$	$x - \frac{x^2}{2} + \frac{x^3}{3} - \dots + (-1)^n \frac{x^{n+1}}{n+1} + \dots = \sum_{n=0}^{\infty} (-1)^n \frac{x^{n+1}}{n+1}$	$x \in (-1; 1)$
$\frac{1}{1-x}$	$1 + x + x^2 + \dots + x^n + \dots = \sum_{n=0}^{\infty} x^n$	$x \in (-1; 1)$
$(1+x)^\alpha$	$1 + \alpha x + \frac{\alpha(\alpha-1)}{2!} x^2 + \dots + \frac{\alpha(\alpha-1)(\alpha-2) \dots (\alpha-n+1)}{n!} x^n + \dots$ $= 1 + \sum_{n=0}^{\infty} \frac{\alpha(\alpha-1)(\alpha-2) \dots (\alpha-n+1)}{n!} x^n$	$x \in (-1; 1)$

Завершить изучение темы «Ряды» после ознакомления с учебными теоретическими материалами возможно созданием крупно-объемной опоры-схемы «Ряды». Ее поэтапное

создание с привлечением средств ИКТ помогает обобщению изученного материала, его логическому осмыслению, формированию тезауруса (см. рис. 6).

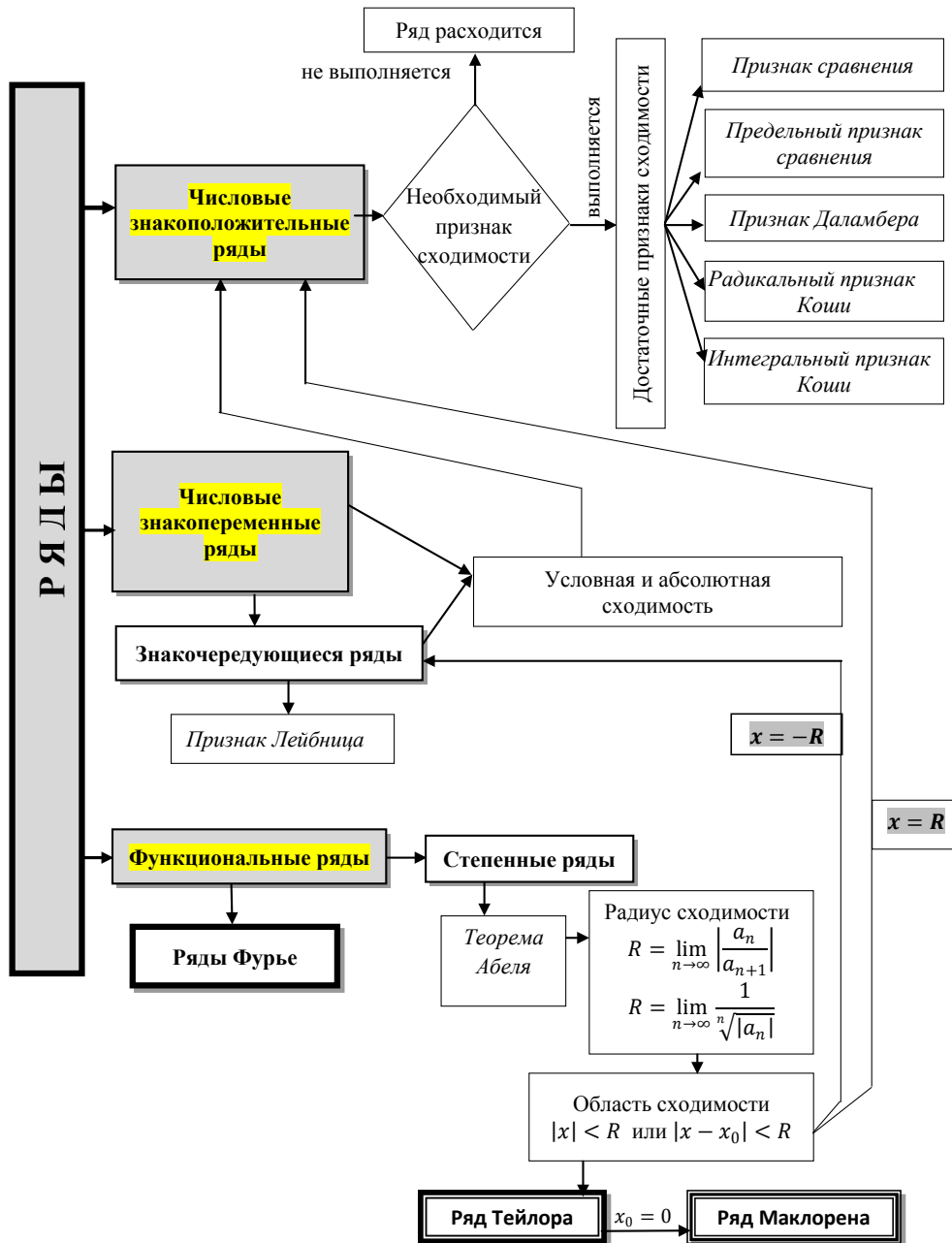


Рисунок 6 – Ряды

При представлении учебного материала на интерактивной доске, в электронном учебно-методическом комплексе, в портфолио студента учитывались особенности психофизиологического характера обучающихся:

подбор цветов, расположение информации на слайдах, аудиоэффекты. На рис. 7 показан один из слайдов, который являлся демонстрационной информацией при формировании тезауруса.

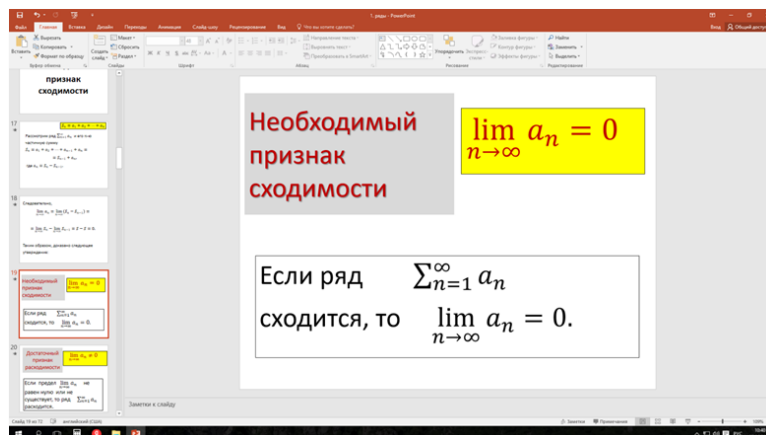


Рисунок 7

Для установления эффективности выбранных методов в обучении математике с применением тезаурусного подхода нами было проведено сравнение результатов усвоения учебного материала студентами экспериментальной группы в составе 52 человек, которые изучали раздел курса математики «Ряды» с использованием графических средств и с учетом психофизиологических особенностей (цветоощущение, месторасположение информации, аудиоэффекты), и контрольной группы (60 человек), в которой студенты не пользовались крупномодульными опорами при визуализации учебного материала.

На начальном этапе эксперимента был проведен входной контроль и установлено, что уровень знаний до изучения темы «Ряды» у студентов экспериментальной и контрольной групп совпадают. После завершения изучения учебного материала было проведено контрольное тестирование, во время которого студенты решали шесть заданий. Результаты тестирования представлены в табл. 3, 4.

Таблица 3 – Экспериментальная группа

x_i	0	1	2	3	4	5	6	
n_i	2	4	8	15	13	7	3	

Таблица 4 – Контрольная группа

x_i	0	1	2	3	4	5	6
n_i	4	10	15	16	8	6	1

По результатам исследования был проведен анализ с помощью статистических методов.

С помощью критерия Пирсона установлено, что обе выборки имеют нормальное распределение при уровне значимости $\alpha = 0,05$.

Для сравнения результатов успешной обучаемости (показатели успешности – 4, 5, 6 верно решенных заданий) использован критерий Фишера.

На следующем этапе были сформулированы гипотезы:

H_0 – занятия в экспериментальной группе не способствуют более успешному усвоению материала;

H_1 – занятия в экспериментальной группе способствуют более успешному усвоению материала.

Первая выборка (табл. 3) имеет процентную долю успешности:

$$\frac{23}{52} \cdot 100\% = 44,2\%.$$

Вторая выборка (табл. 4) имеет процентную долю успешности:

$$\frac{15}{60} \cdot 100\% = 25\%.$$

Тогда, используя таблицу 6 [14], имеем:

$$\varphi_1(44,2) = 1,46; \quad \varphi_2(25) = 1,05.$$

По формуле для нахождения

$$\varphi_{\text{эмп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

получили, что

$$\varphi_{\text{эмп}} = (1,46 - 1,05) \sqrt{\frac{52 \cdot 60}{52 + 60}} = 2,15.$$

Критические значения для 5% и 1% уровней значимости имеют фиксированную величину

$$\varphi_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 & \text{для } p \leq 0,05 \\ 2,28 & \text{для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

Так как $\varphi_{\text{эмп}} > \varphi_{\text{кр}}$, то гипотеза H_0 отвергается, принимается гипотеза H_1 : занятия в экспериментальной группе способствуют более успешному усвоению материала (такой вывод можно сделать с вероятностью 95%).

Заключение

Для дальнейшего совершенствования процессов управления учебно-познавательной деятельностью студентов посредством тезаурусного подхода при визуализации содержания учебного материала следует активно использовать достижения когнитивной психологии в процессе преподавания математики в вузах. Для формирования знаний по математике у студентов следует представлять учебную информацию с учетом психофизиологических особенностей обучающихся, развивая различные каналы памяти. Исследования, посвященные развитию памяти, креативности и т.д., показывают, что развитие когнитивных способностей эффективно в студенческие годы так же, как и в более раннем возрасте.

Системное развитие всех видов памяти обучающегося будет служить залогом создания не только предметного тезауруса по математике, но и общекультурного тезауруса личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Волошина, М. С.** Проблемы обучения естественнонаучным дисциплинам с использованием информационных технологий в высшей школе / М. С. Волошина, Н. В. Котова // Молодой ученый. – 2011. – № 4 (27). – Т. 2. – С. 76–78. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/27/3043/> – Дата доступа: 20.08.2022.
2. **Тетерин, Г. Н.** О координатизации – термине и понятии / Г. Н. Тетерин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://istgeodez.com/koordinatizatsii-termine-i-ponyatii/>. – Дата доступа: 20.08.2022.
3. **Пушкарева, Т. П.** Формирование интегрированного тезауруса как результат обучения математике / Т. П. Пушкарева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2012. – № 2. – С. 132–137.
4. **Абдулмянова, И. Р.** Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования / И. Р. Абдулмянова // Вестник ТПУ. – 2012. – № 2(92). – С. 36–39.
5. **Гинецинский, В. И.** Основы теоретической педагогики: учеб. пособие / В. И. Гинецинский. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1992. – С. 152.
6. **Шрейдер, Ю. А.** Логика знаковых систем / Ю. А. Шрейдер // Издательство Либроком, 2012. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.livelib.ru/author/1323/topyu-a-shrejder>. – Дата доступа: 19.08.2022.
7. **Столяренко, Л. Д.** Психология и педагогика для технических вузов: учебник для вузов / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс. – 2001. – С. 512.

8. **Морозова, И. М.** Сочетание психофизических основ и принципа наглядности в преподавании математики в вузе / И. М. Морозова, Л. В. Лобанок, О. Н. Кемеш // Международный журнал «Символ науки». – 2022. – № 4-2. – С. 81–88.

9. **Фрилинг, Г.** Человек — цвет — пространство: Прикладная цветопсихология / Г. Фрилинг, К. Ауэр. – М.: Стройиздат. – 1973. – С. 141.

10. **Джерард, Р.** Книга Быстрых Решений. Простые решения жизненных проблем / Р. Джерард, Ж. Роксандич. – Москва: Изд-во София, 2008. – С. 160.

11. **Гильберт, Д.** Основания математики. Логические исчисления и формализация арифметики / Д. Гильберт, П. Бернайс; пер. с нем. Н. П. Нагорного. – М.: Наука. – 1979. – С. 557.

12. **Иванова, О. В.** Использование крупномодульных опор при изучении математических разделов в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 8. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/16167.htm>. – Дата доступа: 20.08.2022.

13. **Грушевский, С. П.** Высшая математика в схемах и таблицах: учеб.-метод. пособие / С. П. Грушевский [и др.]. – Краснодар: Изд-во Кубанского гос. ун-та, 2016. – С. 109.

14. **Середенко, П. В.** Методы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: учебное пособие / П. В. Середенко, А. В. Должикова. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2009. – С. 51.

Поступила в редакцию 02.09.2022 г.

Контакты: inna.morozova@tut.by
(Морозова Инна Михайловна),
oksana.kemesh@tut.by
(Кемеш Оксана Николаевна),
larisalobanok.dobr@gmail.com
(Лобанок Лариса Васильевна)

Morozova I. M., Kemesh O. N., Lobanok L. V. FORMATION OF SUBJECT THESAURUS WITH REGARD TO DIFFERENT WAYS OF PROCESSING, STORING AND APPLYING INFORMATION IN TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

The article deals with the issues of the influence various ways of processing, storing and applying information produce on cognitive activity and methods of forming a subject thesaurus in the academic course "Mathematics" for students of technical specialties. The results of the experiment with their processing by statistical methods are presented.

Keywords: thesaurus, information, colour perception, psychological features, large modular supports.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В АРМРЕСТЛИНГЕ

М. Л. Будаев

доцент кафедры «Физвоспитание и спорт»,
Белорусско-Российский университет»

В статье представлена информация о взаимосвязи антропометрических характеристик, силовых показателей в общеподготовительных и специально-подготовительных упражнениях с результативностью борьбы в армрестлинге способами, характерными для стилей борьбы через верх и «в крюк». Построены модельные характеристики исследуемых способов борьбы. Представлена информация об антропометрических данных и силовых показателях в общеподготовительных и специально-подготовительных упражнениях армрестлеров начального уровня подготовки и спортсменов высокого уровня подготовки. Разработан индивидуально-ориентированный подход к определению наиболее перспективного способа борьбы и его совершенствования в армрестлинге.

Ключевые слова: армрестлинг; борьба через верх, борьба «в крюк», индивидуально-ориентированный подход, спортсмены.

Введение

Тренер-селекционер ставит перед собой задачу создания обоснованного поиска талантливых индивидуумов с надеждой на успешную в дальнейшем спортивную специализацию [1].

В результате длительных занятий спортом происходит не только формирование специфических морфометрических признаков, но и отбор индивидуумов, обладающих наиболее благоприятными для данного вида спорта антропометрическими признаками и физическими качествами [2].

Сложность армрестлинга как спортивной дисциплины в том, что антропометрические показатели спортсменов существенно разнятся. Кроме того, существует взаимосвязь как между силовыми показателями, так и между силовыми и антропометрическими показателями [3].

Проводить отбор и дальнейшую специализацию перспективных спортсменов необходимо на основании соответствия их индивидуальных характеристик требованиям, предъявляемым к силовым показателям конкретных

мышечных групп и антропометрическим данным, характерным для целевого способа борьбы. В процессе совершенствования избранного способа борьбы осуществление оперативного контроля и корректировок в тренировочном плане позволит существенно оптимизировать процесс подготовки спортсменов различной квалификации. Для этого целесообразно разработать индивидуально-ориентированный подход к определению наиболее перспективного способа борьбы и подбора упражнений для его дальнейшего совершенствования на основании объективных данных.

Основная часть

Цель исследования: Разработка модельных характеристик способов борьбы, характерных для стилей борьбы через «верх» и «в крюк» в армрестлинге. Формирование индивидуально-ориентированного подхода к определению наиболее перспективного способа борьбы и его дальнейшее совершенствование.

Объекты и методы исследований: В качестве методов исследований использовался теоретический анализ научно-методической литературы, статистическая и математическая обработка данных, методы педагогического наблюдения. Полученные данные обрабатывались в программе MSExcel.

Объектом исследований являлись 27 спортсменов высокой квалификации (кандидаты в мастера спорта и мастера спорта Республики Беларусь по армрестлингу, выступающие в весовых категориях 85–100 кг). На основании данных их силового тестирования, антропометрических характеристик, итогового места в борьбе на правую руку способами, характерными для стилей борьбы «в крюк» и через верх, были получены и проанализированы корреляционные матрицы взаимосвязи силовых показателей, антропометрических характеристик с результативностью борьбы исследуемыми способами. Разработаны модельные характеристики способов борьбы, характерных для стилей борьбы «в крюк» и через верх.

В период с 2016 по 2021 год протестировано 87 спортсменов, соответствующих весовым категориям 85–100 кг, занимающихся армрестлингом уровня начальной спортивной подготовки по контрольным упражнениям силового тестирования, и измерены их антропометрические характеристики.

Проведен сравнительный анализ антропометрических данных и силовых показателей в контрольных упражнениях спортсменов начального уровня подготовки и спортсменов высокой квалификации.

Контрольные измерения были определены исходя из передового опыта отбора в группы занятий армрестлингом и подготовки спортсменов различной спортивной квалификации.

Результаты и их обсуждение

Для разработки индивидуально-ориентированного подхода необходимо определение модельных характеристик способов борьбы в армрестлинге.

В результате обработки имеющихся данных получены регрессионные модели исследуемых способов борьбы.

Таблица 1 – Регрессионная модель способа борьбы «в нижний крюк» (n = 27)

Параметры	Коэффициенты	Стандартная ошибка	t-статистика	P-значение	Нижние 95%	Верхние 95%	Нижние 99,0%	Верхние 99,0%
Y-пересечение	-27,9	4,51	-6,19	2,12E-06	-37,2	-18,6	-40,5328	-15,3
Супинация с лямкой на блоке	1,05	0,17	6,33	1,53E-06	0,71	1,4	0,587672	1,52
Подъем штанги на бицепс	0,22	0,07	3,36	0,003	0,09	0,36	0,04	0,41

Модель, описывающая борьбу «в нижний крюк», при P-значении X1 и X2 < 0,05: Y = - 27,9 + 1,05 (X1 – результат в упражнении супинация с лямкой на блоке) + 0,22 (X2 – результат в упражнении подъем штанги на

бицепс). Достоверность построенной модели R-квадрат 83%, значимость F 8,09E-10 < 0,05, что позволяет говорить о том, что модель достаточно хорошо описывает способ борьбы «в нижний крюк».

Таблица 2 – Регрессионная модель способа борьбы «в средний крюк» (n = 27)

Параметры	Коэффициенты	Стандартная ошибка	t-статистика	P-значение	Нижние 95%	Верхние 95%	Нижние 99,0%	Верхние 99,0%
Y-пересечение	-36,0	6,31	-5,71	6,06E-06	-49,0	-23,03	-53,6	-18,4
Закручивание вращающейся ручки на блоке	1,02	0,13	7,99	2,39E-08	0,76	1,29	0,67	1,38

Модель, описывающая борьбу «в средний крюк», имеет следующий вид при P-значении X1 < 0,05: Y = - 36 + 1,02 (X1 – результат в упражнении закручивание вращающейся ручки на блоке). Достоверность построенной мо-

дели R-квадрат 72%, значимость F 2,39E-08 < 0,05, что позволяет говорить о том, что модель достаточно хорошо описывает способ борьбы «в средний крюк».

Таблица 3 – Регрессионная модель способа борьбы «в верхний крюк» (n = 27)

Параметры	Коэффициенты	Стандартная ошибка	t-статистика	P-значение	Нижние 95%	Верхние 95%	Нижние 99,0%	Верхние 99,0%
Y-пересечение	-26,7	6,43	-4,15	0,0004	-39,96	-13,40	-44,68	-8,68
Боковое движение на блоке с вращающейся ручкой	0,59	0,13	4,58	0,0001	0,32	0,85	0,23	0,94
Натяжка с лямкой на блоке	0,35	0,17	2,06	0,05	-0,0009	0,70	-0,13	0,83

Модель, описывающая борьбу «в верхний крюк», имеет следующий вид при P-значении

X1 и X2 < 0,05: Y = - 26,7 + 0,59 (X1 – результат в упражнении боковое движение с вращаю-

шейся ручкой на блоке) + 0,35 (X2 – результат в упражнении натяжка с лямкой на блоке). Достоверность построенной модели R-квадрат 66%,

значимость F 2,33E-06 < 0,05, что позволяет говорить о том, что модель достаточно хорошо описывает способ борьбы «в верхний крюк».

Таблица 4 – Регрессионная модель способа борьбы через пронацию ($n = 27$)

Параметры	Коэффициенты	Стандартная ошибка	t-статистика	P-значение	Нижние 95%	Верхние 95%	Нижние 99,0%	Верхние 99,0%
Y-пересечение	-93,7	25	-3,76	0,00097	-145,2	-42,2	-163,5	-23,95
Пронация с лямкой на блоке через пальцы	1,53	0,23	6,7	6,33E-07	1,06	1,99774	0,889122	2,17
Длина предплечья от локтя до кончика среднего пальца	1,42	0,52	2,74	0,011	0,35	2,49	-0,03	2,87

Модель, описывающая борьбу через пронацию, имеет следующий вид при P-значении X1 и X2 < 0,05: $Y = -93,7 + 1,53(X1 - \text{результат в упражнении пронация с лямкой на блоке}) + 1,42(X2 - \text{антропометрическая характеристика длины предплечья от локтя до кончика средне-}$

го пальца). Достоверность построенной модели R-квадрат 74%, значимость F 7,99E-08 < 0,05, что позволяет говорить о том, что модель достаточно хорошо описывает способ борьбы через пронацию.

Таблица 5 – Регрессионная модель способа борьбы через натяжку ($n = 27$)

Параметры	Коэффициенты	Стандартная ошибка	t-статистика	P-значение	Нижние 95%	Верхние 95%	Нижние 99,0%	Верхние 99,0%
Y-пересечение	-37,4	6,4	-5,85	4,96E-06	-50,6	-24,2	-55,3	-19,5
Натяжка на блоке с лямкой через пальцы	0,87	0,24	3,62	0,001	0,37	1,36	0,2	1,54
Кистевая динамометрия	0,38	0,11	3,46	0,0021	0,15	0,61	0,07	0,69

Модель, описывающая борьбу через натяжку, имеет следующий вид при P-значении X1 и X2 < 0,05. $Y = -37,4 + 0,87(X1 - \text{результат в упражнении натяжка на блоке с лямкой через пальцы}) + 0,38(X2 - \text{результат в упражнении кистевая динамометрия})$. Достоверность построенной модели R-квадрат 74%, значимость F 1,09E-07 < 0,05, что позволяет говорить о том, что модель достаточно хорошо описывает способ борьбы через пронацию.

На основании данных о параметрах моделей, описывающих исследуемые способы

борьбы, можно говорить о существенном отличии приоритетности силовых показателей для различных способов борьбы. Применение индивидуально-ориентированного подхода к определению наиболее перспективного способа борьбы и его дальнейшее совершенствование, как и осуществление отбора наиболее перспективных спортсменов с дальнейшим контролем развития необходимых мышечных групп в значениях, соответствующих модельным характеристикам, позволит существенно оптимизировать тренировочный процесс.

Таблица 6 – Средние значения антропометрических характеристик занимающихся армрестлингом начального уровня спортивной подготовки 85–100 кг ($n = 87$) и спортсменов высокой спортивной квалификации 85–100 кг ($n = 27$)

Показатель	($n=27$) – спортсмены высокой квалификации, ($n=87$) – начальный уровень спортивной подготовки	Масса тела в кг	Длина тела в см	Окружность плеча (пр. и лев. рука) в см	Окружность запястья – открытая ладонь, пальцы разведены (пр. и лев. рука) в см	Окружность предплечья – рука согнута на 90 градусов (пр. и лев. рука) в см	Окружность ладони (пр. и лев. рука) в см	Длина предплечья от локтя до кончика среднего пальца в см
Среднее	($n=87$)	88,07	184,00	36,75	18,48	32,78	22,76	48,69
	($n=27$)	92,07	184,11	41,02	19,61	37,19	24,70	50,26
Стандартная ошибка	($n=87$)	0,53	0,53	0,22	0,12	0,27	0,13	0,21
	($n=27$)	1,31	1,37	0,50	0,20	0,34	0,24	0,32
Медиана	($n=87$)	87	183	37	18,25	33	23	49
	($n=27$)	94	185	41	20	37	25	50,5
Мода	($n=87$)	86	180	37	18	34	23	50
	($n=27$)	100	188	42	20	36	25	50,5
Стандартное отклонение	($n=87$)	4,98	4,94	2,07	1,08	2,50	1,24	1,96
	($n=27$)	6,78	7,12	2,61	1,04	1,78	1,27	1,66
Дисперсия выборок	($n=87$)	24,84	24,44	4,29	1,17	6,25	1,55	3,83
	($n=27$)	45,99	50,64	6,80	1,09	3,18	1,62	2,76
Экссесс	($n=87$)	-1,18	0,06	0,09	4,94	-0,24	-0,46	0,09
	($n=27$)	-1,51	-0,47	0,34	-1,01	1,38	0,31	0,02
Асимметричность	($n=87$)	0,30	0,23	0,44	1,43	0,20	0,00	-0,62
	($n=27$)	-0,25	-0,58	0,02	-0,15	0,40	-0,59	0,04
Интервал	($n=87$)	17	24	9,25	7	11	5,5	9,5
	($n=27$)	19	25	11	3,5	9	5,3	7
Минимум	($n=87$)	81	172	32,5	16,5	28	20	43
	($n=27$)	81	170	36	18	33	22	47
Максимум	($n=87$)	98	196	41,75	23,5	39	25,5	52,5
	($n=27$)	100	195	47	21,5	42	27,3	54
Счет ($n=$)	($n=87$)	87	87	87	87	87	87	87
	($n=27$)	27	27	27	27	27	27	27
Наибольший (1)	($n=87$)	98	196	41,75	23,5	39	25,5	52,5
	($n=27$)	100	195	47	21,5	42	27,3	54
Наименьший (1)	($n=87$)	81	172	32,5	16,5	28	20	43
	($n=27$)	81	170	36	18	33	22	47
Уровень надежности (95,0%)	($n=87$)	1,06	1,05	0,44	0,23	0,53	0,26	0,42
	($n=27$)	2,68	2,82	1,03	0,41	0,70	0,50	0,66

На основании полученных данных можно сделать вывод, что основные отличия антропометрических характеристик занимающихся армрестлингом начального уровня спортивной подготовки и спортсменов высокой спортивной квалификации состоят в том, что у спортсменов высокой квалификации

более развиты мышцы плеча и предплечья, большие размеры имеет запястье и кисть, а предплечье имеет большую длину. Выявленные различия в антропометрии указывают на значимость данных антропометрических характеристик, что следует учитывать при спортивном отборе.

Таблица 7 – Средние значения силовых показателей занимающихся армрестлингом начального уровня спортивной подготовки 85–100 кг ($n = 87$) и спортсменов высокой спортивной квалификации 85–100 кг ($n = 27$)

Показатель	(n=27) – спортсмены высокой квалификации, (n=87) – начальный уровень спортивной подготовки	Жим штанги лежа на горизонтальной скамье в кгс	Швунг жимовой штанги над головой в кгс	Подъем штанги на бицепс в кгс	Натяжка с лямкой на блоке в кгс	Натяжка с лямкой на блоке через пальцы в кгс	Супинация с лямкой на блоке в кгс	Боковое движение с вращающейся ручкой на блоке в кгс	Закручивание вращающейся ручки на блоке в кгс	Пронация с лямкой на блоке в кгс	Клествая динамометрия в кгс	Подтягивания на высокой перекладине собственный + дополнительный вес в кгс
Среднее	(n=87)	80,8	63,1	53,7	26,3	22,1	21,6	25,1	27,0	20,4	54,3	114,9
	(n=27)	116,9	86,0	81,2	40,3	28,2	22,6	45,2	49	23,9	70,4	136,7
Стандартная ошибка	(n=87)	1,23	1,21	0,87	0,57	0,53	0,51	0,73	0,93	0,59	1,19	1,66
	(n=27)	4,64	2,26	2,40	1,23	0,86	0,96	1,65	1,27	0,73	1,86	2,50
Медиана	(n=87)	80	65	55	25	20	20	25	25	20	55	115
	(n=27)	110	90	80	40	30	22,5	47,5	47,5	25	70	130
Мода	(n=87)	75	50	55	30	20	20	25	20	20	60	115
	(n=27)	140	90	80	37,5	30	25	50	55	25	80	130
Стандартное отклонение	(n=87)	11,5	11,3	8,16	5,28	4,90	4,73	6,81	8,67	5,50	11,1	15,46
	(n=27)	24,11	11,7	12,5	6,41	4,45	4,98	8,55	6,59	3,77	9,65	13,01
Дисперсия выборки	(n=87)	132,6	127,4	66,55	27,86	24,05	22,33	46,39	75,16	30,23	123,23	239,11
	(n=27)	581,05	137,62	155,47	41,03	19,84	24,75	73,14	43,39	14,22	93,08	169,37
Экссесс	(n=87)	-0,53	-0,22	2,85	0,88	1,41	1,20	0,58	5,14	1,99	0,42	24,09
	(n=27)	-0,63	0,52	1,02	-0,82	0,78	-0,73	0,31	-1,14	-0,22	-0,58	0,57
Асимметричность	(n=87)	0,09	0,22	0,56	0,69	0,75	0,67	0,80	1,68	1,25	-0,09	3,55
	(n=27)	0,54	0,18	-0,12	0,22	0,30	-0,37	-0,89	0,02	-0,15	-0,37	0,65
Интервал	(n=87)	50	55	50	27,5	27,5	25	31,25	52,5	30	55	130
	(n=27)	85	55	60	22,5	20	17,5	35	22,5	15,5	35	60
Минимум	(n=87)	55	40	35	17,5	10	10	12,5	12,5	10	25	90
	(n=27)	85	60	50	30	20	12,5	25	37,5	15	50	110
Максимум	(n=87)	105	95	85	45	37,5	35	43,75	65	40	80	220
	(n=27)	170	115	110	52,5	40	30	60	60	30,5	85	170
Счет (n=)	(n=87)	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87
	(n=27)	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
Наибольший (1)	(n=87)	105	95	85	45	37,5	35	43,75	65	40	80	220
	(n=27)	170	115	110	52,5	40	30	60	60	30,5	85	170
Наименьший (1)	(n=87)	55	40	35	17,5	10	10	12,5	12,5	10	25	90
	(n=27)	85	60	50	30	20	12,5	25	37,5	15	50	110
Уровень надежности (95,0%)	(n=87)	2,45	2,41	1,74	1,12	1,05	1,01	1,45	1,85	1,17	2,37	3,30
	(n=27)	9,54	4,64	4,93	2,53	1,76	1,97	3,38	2,61	1,49	3,82	5,15

На основании данных о силовых показателях занимающихся армрестлингом начального уровня спортивной подготовки и спортсменов высокой спортивной квалификации можно сделать вывод о том, что спортсмены высокой квалификации имеют существенно большие силовые способности как в общеподготовительных,

так и в специальных физических упражнениях. Выявленные различия в силовых показателях свидетельствуют о значимости применения в тренировочном процессе исследованных упражнений для роста спортивной квалификации, а также других упражнений со схожим характером работы мышц.

Таблица 8 – Относительное значение силовых показателей в контрольных упражнениях и антропометрических данных к массе тела спортсменов 85–100 кг

Параметры	Среднее значение показателя спортсменов начального уровня спортивной подготовки (n=87)	Среднее значение показателя спортсменов высокой квалификации (n=27)	Относительное значение параметра к массе тела спортсмена начального уровня подготовки (n=87) усл. ед.	Относительное значение параметра к массе тела спортсмена высокой квалификации (n=27) усл. ед.
Натяжка на блоке с лямкой через пальцы в кгс	22,1	28,2	0,25	0,31
Закручивание вращающейся ручки на блоке в кгс	27	49,0	0,31	0,53
Кистевая динамометрия в кгс	54,3	70,4	0,62	0,76
Натяжка с лямкой на блоке в кгс	26,3	40,3	0,3	0,44
Пронация с лямкой на блоке через пальцы в кгс	20,4	23,9	0,23	0,26
Боковое движение на блоке с вращающейся ручкой в кгс	25,1	45,2	0,29	0,49
Супинация с лямкой на блоке в кгс	21,6	22,6	0,25	0,25
Жим лежа на горизонтальной скамье в кгс	80,8	116,9	0,92	1,27
Швунг жимовой штанги над головой в кгс	63,1	86,0	0,72	0,93
Подъем штанги на бицепс в кгс	53,7	81,2	0,61	0,88
Подтягивания на высокой перекладине с максимальным весом (собственный +дополнительный вес) в кгс	114,9	136,7	1,3	1,48
Длина тела в см	184	184,1	2,1	2
Окружность плеча в см	36,75	41,0	0,42	0,45
Окружность запястья в см	18,48	19,6	0,21	0,21
Окружность предплечья рука под углом 90 градусов в см	32,78	37,2	0,37	0,4
Окружность ладони в см	22,76	24,7	0,26	0,27
Длина предплечья от локтя до кончика среднего пальца в см	48,69	50,3	0,55	0,55
Масса тела в кг	88,1	92,1	1	1

На основании анализа данных об относительном значении силовых показателей в контрольных упражнениях и антропометрических данных к массе тела спортсменов (таблица 8) определены модельные характеристики относительных силовых показателей и относительных антропометрических данных спортсменов начального уровня подготовки и значения показателей спортсменов высокой квалификации.

Полученные данные позволяют осуществлять индивидуально-ориентированный подход в процессе спортивного совершенствования посредством определения текущего уровня подготовленности спортсмена к борьбе определенным способом по контрольным параметрам.

Применение индивидуально-ориентированного подхода к определению наиболее перспективного способа борьбы и его дальнейшего совершенствования в сочетании с определенными относительными значениями

параметров силовых показателей и антропометрических данных спортсменов высокой квалификации позволяет подобрать эффективные упражнения для спортивного совершенствования, определить и контролировать целевые значения основных показателей для спортсменов различных весовых категорий.

Заключение

Проведенный сравнительный анализ взаимосвязи антропометрических характеристик и силового тестирования с результативностью борьбы исследуемыми способами позволяет говорить о существовании различий в приоритетности антропометрических характеристик и силовых показателей для разных способов борьбы. На основе полученных данных можно сделать вывод о целесообразности совершенствования избранного способа борьбы в соответствии с определенными значимыми параметрами.

Процесс спортивного совершенствования как избранного способа борьбы, так и нескольких способов борьбы возможен на основании полученных модельных характеристик (таблицы 1–5). В соответствии с разработанными модельными характеристиками возможен объективный контроль уровня спортивного совершенствования определенного способа борьбы для спортсменов различной квалификации, при этом повышение спортивного мастерства спортсмена в избранном способе борьбы становится объективным моментом в подготовке и выражается в конкретных значениях.

Отбор и дальнейшая спортивная специализация на наиболее перспективном способе борьбы для армрестлеров начального уровня подготовленности возможны на основании тестирования по параметрам модельных характеристик способов борьбы.

Определены различия в силовых показателях и антропометрических характеристиках спортсменов различной квалификации (таблицы 6, 7), на основании которых определены значимые для спортивного совершенствования способов борьбы параметры и их модельные значения, что можно применять при спортивном отборе и контроле уровня подготовленности спортсменов.

Данные таблицы 8 позволяют с учетом весовой категории оценить уровень физической подготовленности спортсмена, его антропометрические характеристики, определить сильные и слабые стороны в подготовке, выбрать наиболее перспективный способ борьбы и упражнения для его совершенствования.

Многосуставные упражнения специальной физической подготовки, входящие в состав модельных характеристик способов борьбы, рекомендуется применять как основные специально-подготовительные упражнения. Разделяя многосуставные упражнения специальной физической подготовки на односуставные или похожие по характеру мышечной работы упражнения, можно решать определенные задачи по укреплению конкретных мышц спортсмена.

Применение разработанного индивидуально-ориентированного подхода позволяет проводить подготовку спортсмена для победы над конкретным соперником, усиливая значимые для целевого способа борьбы характеристики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бельский, И. В. Системы эффективной тренировки: Армрестлинг. Бодибилдинг. Бенч-пресс. Пауэрлифтинг / И. В. Бельский. – Мн. : ООО «Вида-Н», 2003. – 352 с.

2. **Иваницкий, М. Ф.** Анатомия человека (с основами динамической и спортивной морфологии) : учебник для институтов физической культуры. – 7-е изд. / М. Ф. Иваницкий ; под ред. Б. А. Никитюка, А. А. Гладышевой, Ф. В. Судзильского. – М. : Олимпия, 2008. – 624 с.

3. **Подригало, Л. В.** Использование эргономических подходов для повышения эффективности подготовки в армспорте / Л. В. Подригало, Н. И. Галашко, М. Н. Галашко // Физическое воспитание студентов. – 2012. – № 1. – С. 87–90.

Поступила в редакцию 01.07.2022 г.

Контакты: fisbru@tut.by

(Будаев Михаил Леонидович)

Budayeu M. L. PERSON-ORIENTED APPROACH IN ARM WRESTLING

The article presents information about the relationship of anthropometric characteristics, strength indicators in general preparatory and special preparatory exercises with the effectiveness of arm wrestling styles top-roll and "hook". Model characteristics of the studied methods of arm wrestling are constructed. The information about anthropometric data and strength indicators in general preparatory and special preparatory exercises of arm wrestlers-beginners and top level arm wrestlers is provided. A person-oriented approach to determining the most promising method of wrestling and its improvement in arm wrestling has been developed.

Keywords: arm wrestling, top-roll, "hook", person-oriented approach, athletes.

УДК 796.012.37

СПЕЦИФИКА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ОБЪЕМОВ БЕГОВОЙ РАБОТЫ У СТАЙЕРОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Л. М. Гейченко

доцент кафедры спортивных медико-биологических дисциплин
Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова

А. В. Гулевич

старший преподаватель кафедры спортивных медико-биологических дисциплин
Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова

В статье представлены результаты исследования по выявлению оптимального распределения тренировочных нагрузок у бегунов на длинные дистанции, которые дают возможность установить пути планирования тренировочных воздействий в данной дисциплине легкой атлетики.

Ключевые слова: бег на длинные дистанции, тренировка, объем нагрузки, спортсмены.

Введение

Интенсивность и продолжительность работы, а также периоды восстановления определяют нагрузку и последующую адаптацию у спортсменов. Хотя, по-видимому, существует консенсус относительно факторов, ограничивающих показатели развития выносливости [1–3], согласие относительно оптимального объема и распределения интенсивности тренировок (РИТ) среди элитных спортсменов, по мнению Т. L. Stöggl, В. Speriich, 2015 [4], остается недостижимым. Достижение такого консенсуса важно для того, чтобы максимально адаптировать тренировки и перевести их в повышение производительности, избегая при этом перетренированности.

Исследователи обычно использовали ретроспективные модели для анализа РИТ спортсменов, выступающих на национальном или международном уровне в различных дисциплинах на выносливость. Напротив, количество перспективных квазиэкспериментальных или экспериментальных исследований, изучающих реакцию спортсменов на различные РИТ, невелико, и лишь в ограниченных исследованиях изучались хорошо подготовленные или элитные спортсмены на выносливость [5–7]. Достаточно давно данную проблему подымал А. В. Шаров, 1988 [8], которую пытался актуализировать в наше время [9].

Основная часть

Цель работы – выявить оптимальные распределения тренировочных нагрузок у бе-

гунов на длинные дистанции и наметить пути планирования тренировочных воздействий в данной дисциплине легкой атлетики.

Материал и методы. Для исследования были взяты результаты тренировочной работы за годичный цикл тренировки у шести бегунов первого разряда, пяти – уровня КМС, четверых – МС и двух – МСМК.

Объемы работы и их распределение были подсчитаны при выполнении и подтверждении 1-го разряда у десяти спортсменов, при выполнении норматива КМС – у девяти спортсменов, МС – у шести спортсменов, а у двух спортсменов уровня МСМК были проанализированы объемы работы на протяжении трех лет (всего шесть лет тренировки).

В любой тренировке анализировался объем выполненной работы с точки зрения скорости бега с точностью до 0,1 м/с путем деления общего объема работы на потраченное время, после чего данный объем заносился в соответствующий диапазон через 0,25 м/с. Дополнительно квалифицировалась работа с точки зрения аэробного режима (ЧСС 110–140 уд/мин), смешанного режима (150–170 уд/мин) и анаэробного режима (выше 170 уд/мин). Такая градация не всегда точно могла отразить степень воздействия на определенный механизм энергообеспечения, что было отмечено ранее А. В. Шаровым [8].

Для объяснения градации тренировочных нагрузок применялся тест по методике Конкони в модификации А. В. Шарова (1988) [8] с повышением скорости бега каждые 30 с для выявления точки дефлексии (отклонения) с рекомендациями по скорости и функциональной интенсивности по данным ЧСС анаэробного порога (АнП).

У спортсменов 1-го разряда порог анаэробного обмена находился в пределах 3,75–4,25 м/с и постепенно повышался в период базовой подготовки с небольшим недостоверным снижением к соревновательному этапу. У спортсменов уровня КМС порог анаэробного обмена нахо-

дился в пределах от 3,75 до 4,5 м/с. И так же повышался, как и у бегунов уровня 1-го разряда. Спортсмены уровня МС характеризовались по сравнению с предыдущим контингентом более высокими значениями (АнП повышался с 4 до 4,75 м/с). Наиболее значимо повышалась скорость на уровне АнП у МСМК – с 4,25 до 5 м/с.

Математическая обработка данных проводилась в программе Microsoft Exel (пакет анализа), позволяющая вычислять средние данные, ошибку среднего и достоверность различий при уровне значимости $P = 0,05$.

Результаты и их обсуждение

Современный аспект подготовки в беге на длинные дистанции показывает значительное снижение результатов у бегунов Республики Беларусь по сравнению с результатами, показываемыми в 70–80-х годах прошлого века. Данный аспект позволил нам проанализировать подготовку прошлого века и сравнить с современными тенденциями планирования и применения трехниточных нагрузок по распределению объемов в разных зонах интенсивности.

Результаты исследований показали, что общий объем у шести перворазрядников в год выполнения ими данной квалификации составил – 3720 ± 202 км. У спортсменов квалификации кандидат в мастера спорта данный показатель равняется 4002 ± 131 км. Спортсмены уровня мастера спорта в год выполнения данной квалификации набегали 4436 ± 185 км. Мастера спорта международного класса, учитывая, что их было только 2 человека, на протяжении 4 лет тренировок после выполнения квалификации МСМК набегали в среднем 5282 ± 403 км. Между всеми группами были достоверные различия на уровне $P < 0,05$. Можно говорить, что между квалификациями обязательным условием является повышение общего объема работы от уровня 1-го разряда до МСМК, по крайней мере с 3500 км до 5000 км за один год тренировок. Наибольший прирост отмечается от уровня мастера спорта до мастера спорта международного класса.

Сравнив результаты тестирования, которые позволили выделить отдельные зоны интенсивности, распределения нагрузок теперь выглядели следующим образом (Рисунок 1).

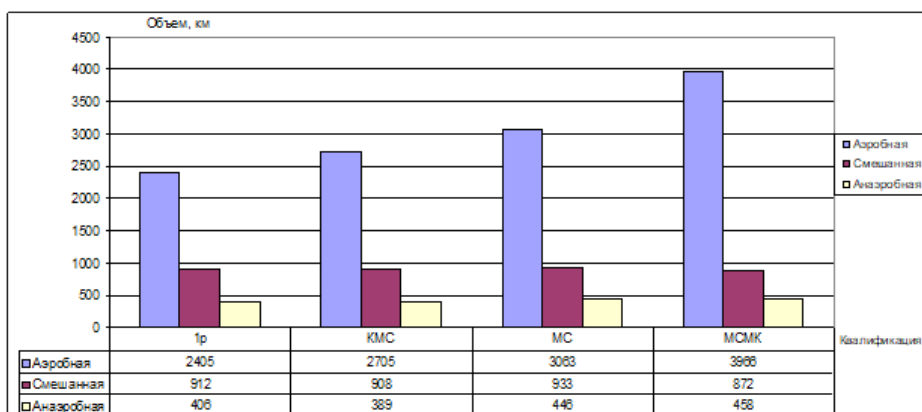


Рисунок 1 – Парциальные объемы бега в аэробных, смешанных и анаэробных режимах в различных группах подготовленности

Результаты анализа показали, что в аэробном режиме спортсмены уровня первого разряда в среднем набегали 2405 км, объем бега у КМС составил 2705 км, у МС – 3063 км, а у МСМК этот показатель составил 3966 км.

В смешанном режиме у спортсменов 1-го разряда объем бега составил 912 км, КМС набегали в среднем 908 км, у МС этот показатель составил 933 км, а у МСМК объем бега равен 872 км.

Результаты анаэробного режима: спортсмены-перворазрядники набегали 406 км, у КМС показатель составил 389 км, МС показали результат, равный 446 км, а МСМК набегали в среднем 458 км.

Таким образом, на основе проведенных исследований (Рисунок 2) можно отметить, что в процессе спортивной подготовки в беге на длинные дистанции у мужчин наиболее значимо проявляется подготовка за счет применения аэробных средств подготовки: у 1-го разряда – 65 %, КМС – 67, у МС – 69% и МСМК – 75%. Эти данные показывают, что в процентном соотношении у бегунов более высокой квалификации (МС и МСМК) имеется существенный компонент приоритета работы в аэробных режимах тренировки.

В смешанном режиме имелись менее значимые колебания объемов выполненной рабо-

ты: 1-й разряд – 24%, у КМС этот показатель составляет 23%, у МС – 21%, а у МСМК – 16%. Причем наименьшие объемы в процентном соотношении имелись у МСМК. Это показывает, что очевидный результат может определяться через поляризационные распределения.

Анаэробная работа имела еще меньшие колебания и составила у 1-го разряда 11%, у КМС – 10%, у МС – 10%, а у МСМК – 9%.

Проведенный анализ показал, что соблюдение пропорциональности нагрузок часто не соответствовало поляризационной модели распределения, поскольку у бегунов квалификации 1-го разряда и КМС нечетко идентифицировалась разница между аэробным и смешанным режимом тренировки.

К началу XXI века наиболее проблематичным становится подход к соотношению основных видов специфических нагрузок по зонам интенсивности. Наиболее часто применяется термин «поляризованная тренировка» (polarized training), объясняющий оптимальность соотношения аэробных и анаэробных нагрузок. Достаточно объемные исторические исследования показали, что наиболее успешно тренирующиеся спортсмены использовали данную концепцию тренировки [7]. Сравнение с результатами анализа подготовки ведущих и квалифицированных бегунов в бывшей системе тренировки СССР [8; 9] показал, что данный феномен не был открытием, а достаточно давно использовался ведущими тренерами того времени.

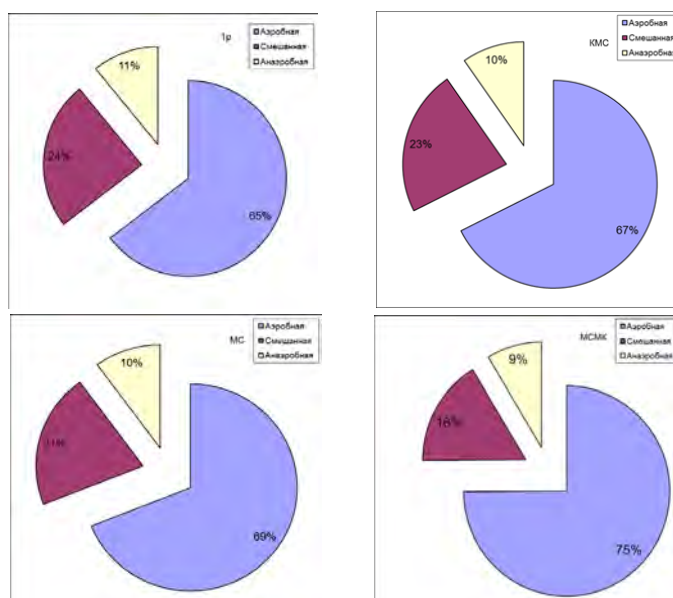


Рисунок 2 – Процентное соотношение объемов нагрузки в аэробной, смешанной и анаэробной зонах в исследуемой группе спортсменов

Какие же концепции тренировки в настоящее время существуют? Поскольку многочисленные ретроспективные отчеты [1; 4–7] показали противоречивые результаты, вопрос о том, какая модель РИТ представляет собой «наилучшую практическую концепцию» для стимулирования повышения производительности при одновременном избегании перетренированности, остается открытым для обсуждения.

По мнению T. L. Stöggl, B. Sperlich, 2015 [4], существует 7 основных концепций подготовки в зависимости от распределения нагрузок по зонам интенсивности, которые потом будут идентифицироваться как главный «ключевой фактор».

Концепция 1: Распределение интенсивности тренировок

Интенсивность упражнений и их распределение во времени является одной из важнейших переменных для назначения тренировочного стимула. Интенсивность тренировки обычно делится на зоны на основе таких параметров, как частота сердечных сокращений, уровень лактата в крови, газообмен, выходная мощность или скорость и/или воспринимаемая нагрузка.

Концепция 2: Высокоинтенсивные тренировки

Высокоинтенсивная тренировка, или тренировка «зоны 3» (например, > 4 ммоль лак-

тата/л крови, > 90% максимальной частоты сердечных сокращений), включает в себя в основном интервальные тренировки, прерывистые интервалы, или импульсные тренировки (короткие, высокоинтенсивные спринты).

Концепция 3: Тренировка большого объема с низкой интенсивностью

Тренировка низкой интенсивности (например, ниже первого порога вентиляции легких или при стабильной концентрации лактата < 2 мм) большей продолжительности, также называемая тренировкой на длинные медленные дистанции, или тренировкой «зоны 1».

Концепция 4: Пороговая тренировка

Тренировка, выполняемая в основном с интенсивностью упражнений, соответствующей порогу лактата (например, 4 мм лактата в крови) или второму порогу вентиляции легких, включает в себя в основном непрерывные или интервальные упражнения средней интенсивности и часто определяется как тренировка «зоны 2».

Концепция 5: Поляризованная тренировка

Поляризованный тренинг состоит из значительной доли тренировок как высокой, так и низкой интенсивности и лишь небольшой доли пороговых тренировок. Распределение между тренировками низкой и высокой интенсивности часто определяется количественно как 80:20%, или 75–80% – при низкой интенсивности 5%-ной пороговой интенсивности и 15–20% – при тренировках высокой интенсивности.

Концепция 6: Пирамидальное распределение интенсивности тренировок

При пирамидальном распределении большая часть тренировок проводится с низкой интенсивностью, с уменьшением доли пороговых и высокоинтенсивных тренировок.

Концепция 7: Ключевые компоненты выносливости

В связи со многими видами спорта на выносливость для сравнения производительности используются пять ключевых параметров: 1) пиковое поглощение кислорода; 2) скорость, или выходная мощность, при пороге лактата; 3) экономичность работы; 4) пиковая скорость бега, или пиковая выходная мощность и 5) время до истощения.

Результаты ретроспективных исследований показывают, что элитные спортсмены на выносливость тратят высокий процент своего РИТ в форме пирамиды, то есть большие порции высокообъемного низкоинтенсивного бега с 84–95% в зоне 1, 2–11% – в зоне 2 и 2–9% –

в зоне 3 [4], что и демонстрировали спортсмены советской школы бега [8; 9].

Что необходимо делать для улучшения результативности? Соблюдать правило 80:20% [10].

Практический аспект тренировки на примере подготовки в беге на 1500 м [11]. Распределение и объем тренировок были определены из тренировочного дневника и выборочного контроля частоты сердечных сокращений и акселерометрии. Информация о тестировании и тренировках обсуждалась с тренером и спортсменом, после чего были внесены изменения в тренировки. В течение первого года было установлено, что тренировки с низкой интенсивностью выполняются выше предписанного уровня, что было скорректировано с учетом тренировок и поддержки тренера в зоне 2 (тренировочная зона < 80% от vVO_{2max} , в предыдущий год = 20%; в год эксперимента = 55%). Тренировка «темпа» также проводилась с чрезмерно высокой интенсивностью (Δ [лактат крови] – 5–25 мин темпа, 1-й год = 6,7 мМ, 2-й год = 2,5 мМ). За время тренировок наблюдалось сопутствующее увеличение доли тренировок в высокоинтенсивной зоне – со 100 до 130%, vVO_{2max} – с 7 до 10%. Значения для VO_{2max} увеличились с 72 до 79 л/мин, экономия улучшилась с 210 до 206 мл/мин/кг, а время работы 1500 м улучшилось с 3.38,9 до 3.32,4 мин с начала 1-го до конца 2-го года тренировок. В этом случае показана модификация методики тренировки, которая совпала с более значительным улучшением физиологических возможностей и содействием повышению производительности.

Заключение

Настоящее исследование свидетельствует о том, что элитные спортсмены на выносливость в целом точно определяют продолжительность тренировок и распределение интенсивности в дневниках тренировок. Следовательно, данные о продолжительности тренировок важны для спортсменов, тренеров и ученых для оценки или описания тренировочных схем в тренировочных группах высокого уровня. Тем не менее распределение интенсивности тренировок представляет собой запутанную область из-за нескольких различных методов и интерпретаций. Предлагаются обоснованные методики для выявления сравнения данных обучения с использованием различных методов распределения интенсивности. Однако, поскольку золотого стандарта не существует, общие руководящие принципы и образовательные цели в учебных группах могут еще

больше повысить валидность. Для элитных спортсменов рекомендуем подход для четкого распределения периодов по 5-зонной шкале интенсивности. Распределение интенсивности должно поддерживаться внешней нагрузкой, ЧСС и лактатом, а также самооценкой нагрузки, чтобы создать непротиворечивую картину конкретной и общей тренировочной нагрузки. Фазы восстановления во время интервальных сеансов рекомендуется регистрировать в зонах, соответствующих реальной внешней нагрузке.

Данные показывают, что для достижения уровня мирового класса требуется тренировочный объем ~ 800 часов / 500 тренировок в год, из которых ~ 500 часов выполняются как тренировки для конкретного вида спорта. Приблизительно 80–90% всех тренировок на выносливость выполнялись как низкоинтенсивный бег и ~ 20–10% – как высокоинтенсивный бег, что указывает на то, что данный вид тренировки является важным, но относительно редко используемым компонентом. Однако паттерны НИТ имели тенденцию становиться все более «поляризованными» от раннего общеподготовительного этапа к соревновательному. Основываясь на наблюдаемых паттернах ВИТ у элитных спортсменов на выносливость, наши экспериментальные данные показывают, что различные предписания интервальных сессий в определенном периодизованном порядке мезоциклов или в смешанном распределении организовываются в течение всего годичного цикла тренировки. Все это требует дополнительных исследований и проведения экспериментов на спортсменах высокого класса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Halson, S. L.* Monitoring training load to understand fatigue in athletes. / S. L. Halson // *Sports Med.* – 2014. – V. 44 (Suppl. 2). – S. 139–147. doi: 10.1007/s40279-014-0253-z
2. *Joyner, M. J.* Modeling: optimal marathon performance on the basis of physiological factors / M. J. Joyner // *J. Appl. Physiol.* – 1991. – V. 70. – №2. – P. 683–687.
3. Организация управляемой тренировки (на примере подготовки в беге на средние и длинные дистанции) : пособие / Пэн Сунн, И. Ю. Михута, А. В. Шаров ; под общ. ред. А. В. Шарова ; Брест. гос. ун-т им А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2020. – 70 с.
4. *Stöggel, T. L.* The training intensity distribution among well-trained and elite endurance athletes / T. L. Stöggel, B. Speriich // *Front. Physiol.* – 2015. – V. 6. – P. 1–16.
5. *Ingham, S. A.* Training distribution, physiological profile, and performance for a male international 1500-m runner. / S. A. Ingham, B. W. Fudge, J. S. Pringle // *Int. J. Sports Physiol. Perform.* – 2012. – V. 7. – P. 193–195.
6. *Tonnessen, E.* The road to gold: training and peaking characteristics in the year prior to a gold medal endurance performance. / E. Tonnessen, O. Sylta, T. A. Haugen, E. Hem, et al. // *PLoS ONE.* – 2014. – V. 9 (7): e101796. doi: 10.1371/journal.pone.0101796.
7. *Seiler, K. S.* What is best practice for training intensity and duration distribution in endurance athletes? / K. S. Seiler // *Int. J. Sports Physiol.* – 2010. – V. 5. – P. 276–291.
8. *Шаров, А. В.* Комплексный метод развития выносливости у высококвалифицированных бегунов на длинные дистанции : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Шаров ; БГУФК. – Минск, 1988. – 209 с.
9. *Шаров, А. В.* Компоненты распределения объемов тренировочных нагрузок в беге на длинные дистанции у спортсменов высокой квалификации / А. В. Шаров, Т. П. Юшкевич // *Мат. заоч. науч.-практ. конф. по проблемам многолетней подготовки квалифицированных спортсменов*, 16 апреля 2020 г. – Минск : БГУФК, 2020. – С. 163–168.
10. *Ingham, S. A.* Training distribution, physiological profile, and performance for a male international 1500-m runner / S. A. Ingham, B. W. Fudge, J. S. Pringle // *Int. J. Sports Physiol. Perform.* – 2012. – V. 7. – P. 193–195.
11. *Фицджеральд, М.* Бег по правилу 80/20. Тренируйтесь медленнее, чтобы соревноваться быстрее / М. Фицджеральд. – М. : ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://maxima-library.org/knigi/year/b/390467?format=read>. – Дата доступа: 14.10.2022.

Поступила в редакцию 18.11.2022 г.

Контакты: geichenko.natasha@yandex.by
(Гейченко Леонид Михайлович,
Гулевич Антон Владимирович)

Geychenko L. M., Gulevich A. V. THE SPECIFICITY OF DISTRIBUTING RUNNING LOAD FOR HIGHLY QUALIFIED STAYERS

The article presents the results of the study aimed at the identification of the optimal distribution of training loads among long-distance runners, which make it possible to determine the ways of planning training effects in this athletics discipline.

Keywords: long-distance running, training, load volume.

МОНИТОРИНГ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ КАК ФАКТОР НАПРАВЛЕННОГО РЕЙТИНГИРОВАНИЯ В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ

Н. И. Литенков

доцент кафедры спортивных и медико-биологических дисциплин
Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова

В результате исследования были получены данные, позволяющие создать рейтинговую систему футбольной подготовки внутри учебной группы. Полученные данные позволяют увидеть слабые и сильные стороны физической подготовленности. Определены информативные критерии, позволяющие оценивать уровень физической подготовленности юных спортсменов за счет нормирования отдельных показателей по 10-балльной системе. Показаны индивидуальные характеристики физической подготовленности юных футболистов в связи с приоритетным развитием скоростных и скоростно-силовых качеств. Разработанная индивидуальная оценка физической подготовленности по рейтинговой системе внутри группы позволяет отойти от нормативов пригодности переводного характера и сосредоточиться на возможностях коррекции отдельных сторон физических проявлений у юных спортсменов.

Ключевые слова: физическая подготовленность, юные футболисты, рейтинговая система.

Введение

Актуализация подготовки спортивного резерва в футболе активно рассматривается как в государственном уровне [1], так и научными отечественными и зарубежными специалистами. Некоторые исследователи [2; 3] продолжают утверждать, что высокое спортивное мастерство в профессиональном футболе является продолжением поиска талантливых спортсменов с последующей их целенаправленной подготовкой на протяжении 8-10 лет. Тем не менее многочисленные данные как научного [3; 4], так и методического [5; 6] характера показывают необходимость применения инновационных подходов, способствующих повышению уровня физической и технико-тактической подготовленности на ранних этапах подготовки.

Главная задача отбора проявляется в поиске талантливых детей, обладающих необходимыми качественными характеристиками для достижения больших успехов в футболе.

© Литенков Н. И., 2023

Прогнозирование спортивных способностей в основном ориентировано не только на исходный уровень проявления каких-либо качеств или характеристик, но и на темпы прироста данных в различных тестах. Соотношение исходного уровня и темпов прироста требует поиска детей с высоким исходным уровнем и большими темпами прироста. Все это характеризует очень большие способности [5; 6]. К сожалению, многие тренеры пренебрегают показателями тестирования, обращая внимание на результативность в матчах в ущерб техническим и физическим компонентам.

Основная часть

Цель исследования – определить возможности рейтингирования физической подготовленности в учебных группах ДЮСШ для дальнейшей индивидуализации процесса физической подготовленности за счет устранения слабых мест подготовки юных футболистов.

Материал и методы. Исследовалась группа юных футболистов во время учебного сбора в августе, после месячного перерыва. Все тесты проводились в два дня на утренних занятиях с 10 до 12 часов дня. В группе все дети тренировались от 3 до 5 лет. Средний возраст составил $11,7 \pm 0,2$ года. Рост составлял $149,5 \pm 1,4$ см, а вес – $40,0 \pm 1,9$ кг. Для вычисления взята оценка среднего значения, которая градуировалась в 10-балльную систему нормирования с учетом 3 сигм нормального распределения [7]. Рассматривались следующие показатели подготовленности: прыжок с места, тройной прыжок с места (скоростно-силовые способности нижних конечностей), наклон вперед сидя (гибкость), бег на 30 м с высокого старта, 15 м со старта, бег 15 м с ходу (скоростные способности), отжимание с хлопком (скоростно-силовые способности верхних конечностей). Норматив в беге на 30 м и производные на 15 м с места и с ходу проводились с помощью автоматической системы

Тендоспринт, позволяющей избежать ошибок в определении результата в беге при ручном хронометраже. Учитывая пропущенное время, тестирование выносливости было решено не проводить.

Оценивание проводилось в автоматическом режиме программы Excel, где исходный норматив в 1 балл разграничивал показатель ниже 0 баллов, а между 1 и 2 баллами как – один балл и т.д. Выше норматива, соответствовавшего десяти баллов, все оценивалось как 10 баллов. Расчетная «балльная система» нормативов подготовленности (Таблица 2) показала, что основные показатели хорошо укладываются в 10-балльную шкалу.

Так, в прыжке с места 1 баллу соответствовал прыжок на 152 см, а 10 баллам – 184 см. В индивидуальном плане ниже этой градации был результат у одного участника – Б.С. (150 см), в то время как 10 баллов получили 3 участника: Ф.Л. –188 см, К.М. – 186 см, С.Н. – 186 см. В нормативе, определяющем гибкость («наклон вперед»), 0 баллов получил участник Ю.А. с результатом –7 см, а 10 баллам соответствовал показатель

+10 см у юного футболиста К.Н. Пропущенное тестирование в системе расчетов не учитывалось.

Интегральный уровень физической подготовленности определялся согласно выполненным нормативам (таблица 2) как сумма оценок, полученных за каждый тест. Данная система также подверглась рейтингованию (таблица 2, правый столбик). Результаты исследования проводились через статистический анализ программы Excel.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования (Таблица 1) показали, что дети, занимающиеся футболом в возрасте 11 лет после летнего отдыха, имели следующие результаты. В прыжке с места – $169,05 \pm 2,99$ см. Наклон вперед сидя составлял $1,50 \pm 0,85$ см. Скоростные показатели в тестах: бег на 30 м с высокого старта – $5,49 \pm 0,06$ с, бег 15 м со старта – $3,04 \pm 0,03$ с, бег 15 м с ходу – $2,44 \pm 0,03$ с. В тройном прыжке с места – $513,36 \pm 7,46$ см, а отжимание с хлопком в упоре лежа – $10,94 \pm 1,78$ раз (Таблица 1). Среднее значение в интегральном уровне ФП – $33,59 \pm 3,78$ баллов.

Таблица 1 – Индивидуальные и средние значения физической подготовленности и индивидуальные баллы тестов согласно нормативной оценке в отдельных показателях

ФИ	Прыжок с места, см		Наклон вперед сидя, см		Бег 30 м, с		Бег 15 м со старта, с		Бег 15 м с ходу, с		3-й прыжок с места, см		Отжимание с хлопком		Интегральный уровень ФП	
	Рез-т	Б	Рез-т	Б	Рез-т	Б	Рез-т	Б	Рез-т	Б	Рез-т	Б	Рез-т	Б	Сум.	Оц.
Ф Л	188	10	5	8	4,9	10	2,77	10	2,13	10	560	10	15	7	65	10
К М	186	10	0	5	5,09	10	2,8	10	2,29	9	547	9	16	7	60	10
С Н	186	10	0	5	5,22	9	2,99	6	2,29	9	530	7	20	10	56	10
Т Н	183	9	-1	4	5,15	10	2,81	10	2,33	8	562	10	7	3	54	10
К Н	183	9	10	10	5,37	6	3,03	5	2,31	8	503	4	32	10	52	9
М И	175	7	2	6	5,51	5	3,07	5	2,44	5	570	10	9	4	42	7
С М	175	7	-7	0	5,31	7	2,93	8	2,38	6	540	8	14	6	42	7
С Р	182	9			5,3	7	2,97	7	2,33	8	545	9	5	2	42	7
Г И	175	7	3	7	5,51	5	3,03	5	2,48	4	548	9	7	3	40	6
Я М	171	5	-1	4	5,29	7	2,95	7	2,34	7	511	5	12	5	40	6
Я К	172	6			5,24	8	2,91	9	2,33	8	525	6		0	37	6
Ю А	160	3	0	5	5,64	3	3,1	4	2,54	3	505	4	20	10	32	5
М М	180	8	5	8	5,44	5	3,08	4	2,36	7	472	0		0	32	5
М Т	156	2	-1	4	5,55	5	3,04	5	2,51	4	525	6	3	1	27	4
П Д	158	2	1	5	5,41	6	3,11	3	2,3	8	495	3		0	27	4
Л М	167	5	6	9	5,75	1	3,17	2	2,57	2	465	0	8	4	23	3
П М	155	1	2	6	5,64	3	3,05	5	2,59	1	470	0	7	3	19	2
М Н	170	5			5,96	0	3,31	0	2,65	0	530	7	10	5	17	2
М Н	156	2	1	5	5,97	0	3,19	1	2,78	0	480	1	5	2	11	0
К Д	155	1	2	6	5,78	1	3,2	1	2,59	1	470	0		0	10	0
Б С	150	0	0	5	5,84	0	3,24	0	2,6	1	471	0	5	2	8	0
Среднее	169,0		1,5		5,5		3,0		2,4		513,4		10,9		33,6	
Ошибка	2,99		0,85		0,06		0,03		0,03		7,46		1,78		3,78	

Таблица 2 – Рейтинговая 10-балльная шкала исследуемой группы спортсменов

Балл	Прыжок с места, см	Наклон вперед сидя, см	Бег 30 м, с	Бег 15 м со старта, с	Бег 15 м с ходу, с	3-й прыжок с места, м	Отжимание с хлопком	Интегральный уровень ФП
1	152	-5	5,82	3,21	2,62	474	2	12
2	156	-3	5,75	3,18	2,59	482	4	16
3	159	-2	5,68	3,14	2,55	490	6	20
4	162	-1	5,62	3,11	2,52	497	8	24
5	165	0	5,55	3,08	2,48	505	9	28
6	172	2	5,42	3,01	2,41	521	13	37
7	175	3	5,35	2,98	2,37	529	14	41
8	178	4	5,29	2,94	2,34	536	16	45
9	181	5	5,22	2,91	2,3	544	18	49
10	184	6	5,16	2,88	2,26	552	20	53

В целом, согласно нормативным требованиям [6], дети обладали средним уровнем подготовленности.

Для сравнения результатов спринтерского бега с рекомендованными можно отметить важность применения автоматизированных систем, позволяющих избежать ошибок в 0,2 секунды при ручном хронометрировании, особенно на коротких отрезках, а в дальнейшем более объективно смотреть на результаты прироста показателей.

Рейтинговая система показала, что для данной группы детей оценка 10 (выше показателя 53) балла была у 4-х юных футболистов, оценка 9 (49 баллов – у одного участника, оценка 7 (41 балл – у 3-х детей, оценка 6 (37 баллов) также у 3-х детей, оценка 5 (28 баллов) – у 2-х детей, оценка 4 (24 баллов) также у 2-х детей, оценка 3 (20 баллов) – у 1-го юного футболиста, оценка 2 (16 баллов) – у 2-х детей, и не оцененными и получившими ниже 12 баллов в сумме были 3 детей. Надо отметить, что все получившие оценки ниже 0 баллов только в этом году пришли в группу заниматься.

Данный подход, по нашему мнению, позволяет детям больше ориентироваться на важность тестирования, а тем, кто не смог по разным причинам участвовать, понять, что можно было быть выше в рейтинге, если бы они выполнили все нормативы.

Для многих тренеров становятся видны слабые места в подготовленности детей. Так, у участника М.И. с результатом 42 балла и оценкой в 7 баллов видно отставание в спринтерском беге и отжимании в упоре лежа и при подъеме всего на 2 балла – возможен переход и получение оценки 8. Тренер после тестирования предоставил таблицу детям и указал на слабые места подготовленности.

Наряду с планированием необходимым фактором управления является контроль, ко-

торый способствует оценке качества учебно-тренировочного процесса на всех этапах многолетней подготовки юных футболистов [1; 6; 8]. Так, программой по футболу РФ [6] для детей 11 лет тесты рекомендуют перевод при результатах на 30 м за 5,1 с, а прыжок с места – 175 см.

В то же время актуальные программы по футболу [5; 9], которые были адаптированы к современным аспектам тренировки, делают акцент на самом процессе тренировки (подготовки) с отходом от обязательного выполнения нормативных требований.

Изучение состояния и перспектив развития спорта высших достижений [10], перспектив работы с резервом в рекомендациях ФИФА [5], а также реальных возможностей белорусского спорта [1; 11] дает основание утверждать, что успешно конкурировать с ведущими спортивными державами и побеждать на крупнейших международных форумах будет возможно главным образом за счет превосходства в методической концепции многолетней подготовки, основой которой является система подготовки спортивного резерва.

Для эффективной подготовки спортивного резерва в футболе целесообразно организовывать процесс в соответствии с концепцией развития конкретного профессионального футбольного клуба [1], что достаточно объективно передается в программах подготовки [5; 9]. Такой подход реализуется прежде всего в футбольных академиях [5] и все больше используется в работе ДЮСШ [9], что и обеспечивает эффективный отбор, видовую ориентацию, рационализацию тренировочных нагрузок через конкретные механизмы управления данным процессом.

На современном этапе развития футбола для успешной работы ДЮСШ и СДЮШОР по воспитанию спортсменов, способных до-

стичь самых высоких результатов, необходима глубочайшая и серьезная научная база, требующая постоянного анализа всех сторон подготовки спортсменов [11; 12].

Однако детальный анализ работ позволил выявить различные подходы к пониманию структуры комплексного контроля в целом [11; 12]. В связи с этим автором настоящего исследования была предпринята попытка обобщить один из моментов, позволяющий конкретизировать подход к организации рейтинговой системы, которая может быть применима и к комплексному контролю в спорте.

Дальнейшие исследования необходимо сосредоточить на определении наиболее информативных тестов и динамике изменения показателей за год тренировок.

Заключение

Результаты исследований вносят некоторые новые положения в систему подготовки юных футболистов за счет модернизации управления в аспектах контроля. Определены информативные критерии, позволяющие оценивать уровень физической подготовленности юных спортсменов за счет нормирования отдельных показателей по 10-балльной системе. Показаны индивидуальные характеристики физической подготовленности юных футболистов в связи с приоритетным развитием скоростных и скоростно-силовых качеств. Разработанная индивидуальная оценка физической подготовленности по рейтинговой системе внутри группы позволяет отойти от нормативов пригодности переводного характера и сосредоточиться на возможностях коррекции отдельных сторон физических проявлений у юных спортсменов. Показанная эффективность использования разработанной методики индивидуальных оценок юных футболистов 11–12 лет позволяет применить данный аспект с уровнями технических характеристик игровых действий. Модернизация физической тренировки спортивного резерва становится крайне актуальной, а первостепенным компонентом такого подхода следует считать научно-методическое обеспечение, направленное на повышение эффективности управления спортивной подготовкой за счет получения достоверной и своевременной информации о состоянии подготовленности для определения критериев отбора и коррекции процесса тренировки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция развития футбола в Республике Беларусь на долгосрочную перспективу до 2028 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.footbik.by/wp-content/uploads/2021/03/Koncepciya-razvitiya-futbola.pdf>. – Дата доступа: 19.09.22.

2. **Лапшин, О. Б.** Теория и методика подготовки юных футболистов / О. Б. Лапшин. – М.: Человек, 2010. – 176 с.

3. **Coutts, Aj.** Evolution of football match analysis research / Aj. Coutts // Journal of Sports Sciences. – 2014. – Vol. 32. – No. 20. – P. 1829–1830.

4. **Антипов, А. В.** Система многолетней подготовки спортивного резерва в футбольных академиях : дис. доктора наук : 13.00.04 / А. В. Антипов ; ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)». – М., 2021. – 338 с.

5. Youth Football Concept: FIFA Education and Technical Development Department / J.-M. Bénézet, H. Hasler. – Printing : Galledia AG, Berneck, Switzerland, 2020 – 256 p.

6. Футбол. Программа для футбольных академий, детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва и училищ олимпийского резерва / под общ. ред. В. П. Губы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://flibusta.site/b/475679/read>. – Дата доступа: 19.09.22.

7. **Ивочкин, В. В.** Комплексный контроль в системе подготовки юных спортсменов / В. В. Ивочкин, В. Г. Никитушкин, Г. А. Гончарова // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 11. – С. 50–52.

8. **Сучилин, А. А.** Теоретико-методологические основы подготовки резерва для профессионального футбола / А. А. Сучилин. – Волгоград, 1997. – 237 с.

9. Программа подготовки футболистов 10–14 лет. Немецкий опыт для российского футбола. – Минск : АБФФ, 2021. – 306 с.

10. **Barnes, C.** The evolution of physical and technical performance parameters in the English Premier League. / C. Barnes, D. T. Archer, B. Hogg, M. Bush, P. S. Bradley // Int. J. Sports Med. – 2014. – V. 35. – P. 1095–1100. doi: 10.1055/s-0034-1375695. PMID:25009969

11. Теоретические аспекты научно-методического обеспечения подготовки спортивного резерва : практ. пособие / К. С. Тихонова, Е. В. Хроменкова, Г. М. Загородный, Е. Г. Тычина. – Минск : РНПЦ спорта, 2016. – 36 с.

12. **Ивочкин, В. В.** Комплексный контроль в системе подготовки юных спортсменов / В. В. Ивочкин, В. Г. Никитушкин, Г. А. Гончарова // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 11. – С. 50–52.

Поступила в редакцию 23.11.2022 г.
Контакты: litenkov62@gmail.com
(Литенков Николай Иванович)

Litenkov N. I. MONITORING PHYSICAL FITNESS OF YOUNG FOOTBALL PLAYERS AS A FACTOR OF DIRECTIONAL RATING IN TRAINING GROUP

The obtained data make it possible to create a rating system for football training within a training group. The data help to identify strengths and weaknesses of physical fitness. The informative criteria have been determined to assess the level of

physical fitness of young athletes by normalizing individual indicators according to a 10-point system. Individual characteristics of physical fitness of young football players are shown in connection with the priority development of speed and speed-strength qualities. The developed individual assessment of physical fitness according to the rating system within a training group allows to move away from fitness standards of a transferable nature and focus on the possibilities of correcting certain aspects of physical characteristics of young athletes.

Keywords: physical fitness, young football players, rating system.

УДК 796.966-0535+796.015.682

ВЛИЯНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТАТОКИНЕТИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОНЬКОБЕЖНЫХ НАВЫКОВ У ЮНЫХ ХОККЕИСТОВ

А. Л. Карась

аспирант, старший преподаватель кафедры гимнастики
Белорусский государственный университет физической культуры

В статье представлены результаты исследования по определению степени влияния показателей функционального состояния статокинетической устойчивости на сформированность конькобежных навыков у 7–8-летних учащихся спортивной школы по хоккею с шайбой. На основе полученных экспериментальных данных сделан вывод о необходимости работы на этапе начальной подготовки над развитием у юных хоккеистов определенных в исследовании видов координационных способностей.

Ключевые слова: стабилметрия, координационные способности, статокинетическая устойчивость, конькобежная техническая подготовка, юные хоккеисты.

Введение

Современный процесс спортивной подготовки хоккеистов невозможен без получения тренером объективной информации о функциональном состоянии спортсмена и его уровне физической и технической подготовленности.

Как отмечает Ю. В. Никонов, на этапе начальной подготовки у 7–8-летних хоккеистов формируются конькобежные навыки. Поэтому тренерам следует учитывать, что только на основе разносторонней физической подготовленности, высокой координации движений, большого разнообразия двигательных навыков можно создать базу дальнейшей карьеры спортсмена [1, с. 11].

Основная часть

Цель исследования: выявить координационные способности, влияющие на качество конькобежной технической подготовленности юных хоккеистов.

Задачи исследования:

1. Произвести тестирование спортсменов-учащихся групп начальной подготовки по хоккею с шайбой на компьютерном стабиланализаторе.

2. Определить показатели конькобежной технической подготовленности этих спортсменов-учащихся.

3. Произвести корреляционный анализ полученных показателей и выявить степень влияния показателей функционального состояния статокинетической устойчивости на сформированность конькобежных навыков у юных хоккеистов.

Координационные способности юных хоккеистов, необходимые для успешного освоения техники передвижения на коньках, формируются в ходе тренировочного процесса. Но для достижения высоких спортивных результатов необходимо вести планомерную и целенаправленную работу по их развитию не только на ледовых тренировках, но и на занятиях в спортивном зале. Опрос тренеров показал, что на этапе начальной подготовки в тренировочном процессе не уделяется должного внимания педагогическому и функциональному контролю за развитием и совершенствованием координационных способностей юных хоккеистов, обеспечивающих успешность их дальнейшей карьеры [2].

Для оценки функционального состояния статокинетической устойчивости в спорте применяются базовые стабилграфические методики диагностики [3, с. 9]. Стабилметрия – это широкий спектр методических приемов, позволяющих измерять координаты центра давления, создаваемого человеком на плоскость опоры, для количественной оценки двигательных возможностей и создания биологической обратной связи по опорной реакции. Метод стабилметрии в спорте применяется:

для профессионального отбора и оценки квалификации;

для оценки функционального состояния спортсмена;

для определения готовности к соревнованиям и тренировочному процессу;

для определения координационных способностей спортсменов;

для оценки воздействия различной нагрузки на адаптационные процессы спортсменов;

для разработки современных технологий спортивной тренировки и развития двигательных и координационных качеств [4].

В нашем исследовании в декабре 2020 года в учебно-исследовательской лаборатории функциональной диагностики и восстановительных технологий учреждения образования «Белорусский государственный университет физической культуры» (БГУФК) проведены тестирования учащихся ГНП-2 СДЮШОР ХК «Юность-Минск» ($n=60$) на компьютерном стабилоанализаторе с биологической обратной связью «Стабилан-01-2».



Рисунок 1 – Исследование на аппарате «Стабилан-01-2»

При проведении *теста Ромберга* в фоновой пробе использовалась визуальная стимуляция внимания в виде чередующихся кругов разного цвета. Испытуемый производил подсчет количества белых кругов. В пробе с закрытыми глазами использовалась звуковая стимуляция в виде тональных сигналов, количество которых было необходимо также сосчитать. Фиксация и обработка показателей производилась с помощью компьютерной программы автоматически. Анализ результатов теста Ромберга заключался в сравнении показателей проб с открытыми и закрытыми глазами. В норме значение этого показателя должно быть в диапазоне 100–250. Если показатель меньше 100, то это говорит об отрицательном влиянии зрения на процесс поддержания вертикальной позы, зрение ухудшает функцию равновесия. Если его значение превышает 250, то это говорит о том, что испытуемый осуществляет функцию равновесия в основном за счет зрения, и при его выключении функция равновесия резко ухудшается. В таком случае можно предполагать, что у обследуемого имеются вестибулярные или проприоцептивные нарушения, ухудшающие функцию равновесия [3, с. 9].

Методика проведения теста «Мишень» предусматривала один режим записи – с откры-

Испытуемый устанавливался на платформу, стопы располагались согласно координатной сетке, руки свободно внизу (рисунок 1). Далее он инструктировался о правилах проведения тестов Ромберга (оценка состояния систем поддержания вертикальной позы в различных вариантах функционирования сенсорных систем) и «Мишень» (позволяет оценить состояние внимания, согласованность зрительного восприятия и мышечного контроля, общую эффективность выполнения целенаправленного действия при удержании неподвижной вертикальной позы) [3, с. 9, 10].

тыми глазами. Испытуемый должен совместить маркер в виде красного квадрата с центром мишени путем изменения положения вертикальной оси тела на платформе, а результат заносился в файловый реестр (где проводится фактическое хранение результатов теста в баллах от 1 до 100 и показателей стагокинезиограммы). Время тестирования и записи 60 с [3, с. 10].

Для оценки функционального состояния стагокинетической устойчивости использовались классические параметры, связанные с физиологическими процессами стагокинетической функции:

средний разброс (далее – СР) – средний радиус отклонения центра давления (далее – ЦД). Показатель определяет средний суммарный разброс колебаний ЦД, увеличение его значений говорит об уменьшении устойчивости испытуемого;

площади доверительного эллипса (далее – ПДЭ) – это основная часть площади, занимаемой стагокинезиограммой, которая характеризует рабочую поверхность площади опоры человека. Увеличение площади говорит об ухудшении устойчивости, а уменьшение – об улучшении;

качество функции равновесия (далее – КФР) – показывает количество колебательных

движений, которые делает человек за единицу времени, выражается в процентах. Выбор данного параметра является самым стабильным показателем. Чем выше его значение, тем лучше устойчивость человека;

коэффициент резкого изменения направления движения вектора (далее – Кринд) – отображает степень оптимальности энергозатрат человека в процессе удержания вертикальной позы. В математическом плане вычисление показателя заключается в процентном определении доли тех векторов, угол отклонения каждого из которых отличается от предыдущего вектора более чем на 45°. Увеличение

значений показателя свидетельствует о нерациональном, расточительном использовании энергетических ресурсов организма;

площадь доверительного эллипса (далее – ПДЭ) – это основная часть площади, занимаемой статокинезиграммой, которая характеризует рабочую поверхность площади опоры человека. Увеличение площади говорит об ухудшении устойчивости [5].

Для оценки влияния зрительного анализатора на функцию равновесия в тесте Ромберга определялась разница показателей этих параметров между полученными результатами с закрытыми и открытыми глазами (таблица 1).

Таблица 1. – Среднегрупповые результаты тестирования хоккеистов 7–8 лет (n=60) на компьютерном стабиланализаторе «Стабилан-01-2»

Показатели, единицы измерения		Среднее значение ± стандартная ошибка среднего, $\bar{x} \pm m$	Стандартное отклонение, σ
Тест Ромберга	CP _{О.Г.} (средний радиус отклонения центра давления), мм	6,01±0,24	1,90
	CP _{З.Г.} (средний радиус отклонения центра давления), мм	6,52±0,26	2,03
	Разница CP (CP _{З.Г.} – CP _{О.Г.}), мм	0,51±0,26	2,03
	КФР _{О.Г.} (качество функции равновесия), %	64,26±1,68	13,14
	КФР _{З.Г.} (качество функции равновесия), %	52,15±1,62	12,67
	Разница КФР (КФР _{З.Г.} – КФР _{О.Г.}), %	-12,11±1,49	11,66
	Кринд _{О.Г.} (коэффициент резкого изменения направления движения вектора), %	8,39±0,46	3,57
	Кринд _{З.Г.} (коэффициент резкого изменения направления движения вектора), %	8,95±0,38	2,95
	Разница Кринд (Кринд _{З.Г.} – Кринд _{О.Г.}), %	0,57±0,30	2,33
	ПДЭ _{О.Г.} (площадь доверительного эллипса), мм ²	322,37±24,47	190,90
	ПДЭ _{З.Г.} (площадь доверительного эллипса), мм ²	396,95±30,10	234,80
	Разница ПДЭ (ПДЭ _{З.Г.} – ПДЭ _{О.Г.}), мм ²	74,58±26,43	206,17
Тест «Мишень»	КНО (количество набранных очков)	80,23±0,91	7,09
	CP (средний радиус отклонения центра давления), мм	5,11±0,18	1,40
	КФР (качество функции равновесия), %	60,36±1,32	10,27
	Кринд (коэффициент резкого изменения направления движения вектора), %	8,85±0,38	2,99
	ПДЭ (площадь доверительного эллипса), мм ²	246,00±12,01	93,68
Сумма баллов тестирования на стабилотформе		39,72±0,91	7,13

Примечание: О.Г. – открытые глаза; З.Г. – закрытые глаза

Представленные в таблице 1 среднегрупповые показатели дали возможность оценить поструральную устойчивость юных хоккеистов (поддержание вертикальной позы и ограничение числа степеней свободы суставов за счет закрепощения тоническими мышцами).

Результаты теста Ромберга:

CP_{З.Г.} (6,52±0,26 мм) фактически не отличался от CP_{О.Г.} (6,01±0,24 мм), то есть отключение зрительного анализатора незначительно повлияло на устойчивость испытуемых. По-

казатели CP_{О.Г.} и CP_{З.Г.} взрослых хоккеистов варьируют, соответственно, в пределах 4,15 (CP_{О.Г.})–5,14 (CP_{З.Г.}) мм [6];

при закрытых глазах качество функции равновесия юных хоккеистов резко снижается: КФР_{З.Г.} (52,15±1,62%) значительно ниже КФР_{О.Г.} (64,26±1,68%). Показатели КФР взрослых хоккеистов выше – 68,99 (КФР_{З.Г.})–81,57 (КФР_{О.Г.})%, но отключение зрительного анализатора фактически на столько же увеличивает количество колебательных движений на платформе [2];

Кринд_{з.г.} ($8,95 \pm 0,38$ %) почти такой же, как Кринд_{о.г.} ($8,39 \pm 0,46$ %). В обоих случаях энергозатраты юных хоккеистов в процессе удержания вертикальной позы одинаковые. Показатели юных хоккеистов незначительно ниже, чем у взрослых, $-9,67$ (Кринд_{о.г.}) $-11,07$ (Кринд_{з.г.}) %;

соотношение ПДЭ_{з.г.} ($396,95 \pm 30,10$ мм²) и ПДЭ_{о.г.} ($322,37 \pm 24,47$ мм²) у юных хоккеистов в пределах нормы (менее 2,0), с закрытыми глазами устойчивость ухудшается незначительно. У взрослых спортсменов результаты варьируют сильнее $-134,1$ (ПДЭ_{о.г.}) $-231,43$ (ПДЭ_{з.г.}) мм² [7].

При выполнении юными хоккеистами теста «Мишень» среднее значение КНО со-

ставило $80,23 \pm 0,91$ очков, СР $-5,11 \pm 0,18$ мм, КФР $-60,36 \pm 1,32$ %, Кринд $-8,85 \pm 0,38$ %, ПДЭ $-246,00 \pm 12,01$ мм². Показатели идентичны взрослым хоккеистам [8]. Можно утверждать о достаточном уровне состояния внимания, согласованности зрительного восприятия и мышечного контроля, общей эффективности выполнения целенаправленного действия при удержании неподвижной вертикальной позы испытуемыми, занимающимися в ГНП-2 СДЮШОР по хоккею с шайбой.

На основе полученных результатов разработана 5-балльная шкала (применяемая в хоккее) оценки функционального состояния статокINETической устойчивости юных хоккеистов на этапе начальной подготовки (таблица 2).

Таблица 2. – Шкала оценки функционального состояния статокINETической устойчивости юных хоккеистов на этапе начальной подготовки

Параметры, единицы измерения	Очень низкий, 1 балл	Низкий, 2 балла	Средний, 3 балла	Выше среднего, 4 балла	Высокий, 5 баллов	
Тест Ромберга	СР _{о.г.} , мм	>7,91	6,97–7,92	5,06–6,96	5,05–4,12	<4,11
	СР _{з.г.} , мм	>8,55	7,54–8,56	5,5–7,53	5,49–4,5	<4,49
	КФР _{о.г.} , %	<51,11	51,12–57,68	57,69–70,83	70,84–77,39	>77,4
	КФР _{з.г.} , %	<39,47	39,48–45,81	45,82–58,49	58,5–64,81	>64,82
	Кринд _{о.г.} , %	>11,96	10,18–11,97	6,6–10,17	6,59–4,83	<4,82
	Кринд _{з.г.} , %	>11,91	10,44–11,92	7,48–10,43	7,47–6,01	<6,00
	ПДЭ _{о.г.} , мм ²	>513,27	418–513,28	226,92–417,82	226,91–131,48	<131,47
ПДЭ _{з.г.} , мм ²	>631,75	514–631,76	279,55–514,35	279,54–162,15	<162,14	
Тест «Мишень»	КНО, очки	<73	73–76	77–83	84–87	>87
	СР, мм	>6,51	5,82–6,52	4,41–5,81	4,4–3,72	<3,71
	КФР, %	<50,07	50,08–55,21	55,22–65,49	65,5–70,62	>70,63
	Кринд, %	>11,84	10,35–11,85	7,36–10,34	7,35–5,88	<5,87
	ПДЭ, мм ²	>339,68	292,85–339,69	199,16–292,84	199,15–152,33	<152,32
Сумма баллов тестирования на стабиллоплатформе	<32,58	32,59–36,14	36,15–43,28	43,29–46,84	>46,85	

Возраст 7–8 лет является наиболее благоприятным периодом становления техники катания на коньках юных хоккеистов. Для определения показателей их конькобежной

технической подготовленности в спортивных школах используют комплекс тестов, которые проводятся на ледовой площадке (рисунок 2).

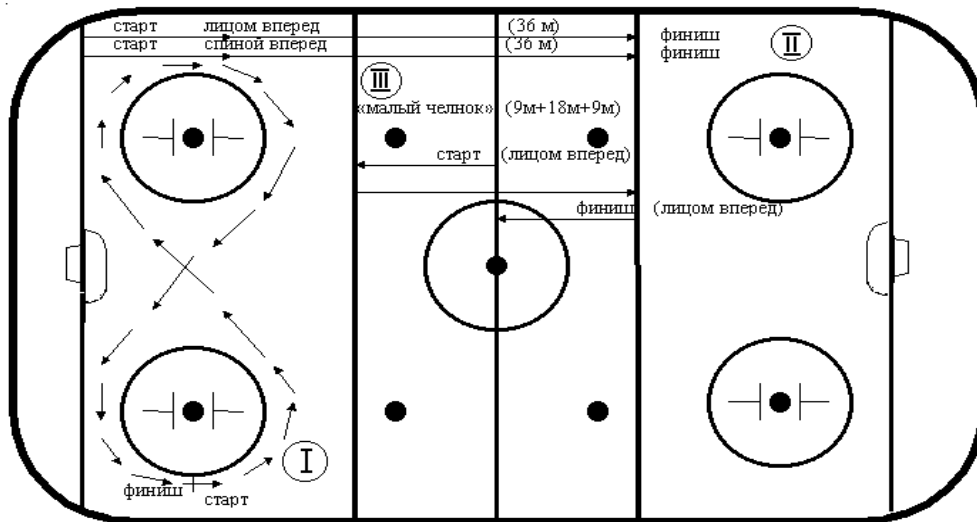


Рисунок 2 – Схематическое представление направлений передвижений хоккеистов ГПП-2 при выполнении контрольных упражнений конькобежной технической подготовленности

7–8-летние хоккеисты с клюшкой в руках выполняют пять контрольных упражнений без ведения шайбы: «малый челнок» – челночный бег на коньках 9+18+9 м; бег на коньках 36 м лицом вперед; бег на коньках 36 м спиной вперед; бег на коньках по «восьмерке»

вправо; бег на коньках по «восьмерке» влево [1, с. 39]. В таблице 3 представлены результаты проведенного в сентябре 2020 года тестирования тех же учащихся ГПП-2 (n=60), которые принимали участие в исследовании на стабиллоплатформе.

Таблица 3. – Среднегрупповые результаты тестирования конькобежной технической подготовленности хоккеистов 7–8 лет (n=60)

№ п/п	Контрольное упражнение, единицы измерения	Среднее значение ± стандартная ошибка среднего, $\bar{x} \pm m$	Стандартное отклонение, σ
1	«Малый челнок» 9+18+9 м, с	10,84±0,21	1,65
2	Бег на коньках 36 м лицом вперед, с	7,07±0,05	0,42
3	Бег на коньках 36 м спиной вперед, с	11,37±0,25	1,93
4	Бег по «восьмерке» вправо, с	14,76±0,18	1,43
5	Бег по «восьмерке» влево, с	14,86±0,19	1,46
6	Сумма баллов конькобежной технической подготовленности	8,75±0,76	6,59

Для выявления степени влияния статокINETической устойчивости на сформированность конькобежных навыков испытуемых

произведен корреляционный анализ соответствующих показателей (таблица 4).

Таблица 4. – Корреляционная матрица взаимосвязи показателей стабиллоплатформы и показателей конькобежной технической подготовленности хоккеистов 7–8 лет (n=60)

Показатели	«Малый челнок» 9+18+9 м, с	Бег на коньках 36 м лицом вперед, с	Бег на коньках 36 м спиной вперед, с	Бег по «восьмерке» вправо, с	Бег по «восьмерке» влево, с	Сумма баллов ТП
СР _{О.Г.} (средний радиус отклонения центра давления с открытыми глазами), мм	0,06	0,00	0,02	0,01	-0,03	-0,04
СР _{З.Г.} (средний радиус отклонения центра давления, мм)	0,07	-0,01	0,03	0,00	0,02	-0,08
Разница СР, мм	0,02	-0,01	0,01	-0,01	0,05	-0,04
КФР _{О.Г.} (качество функции равновесия, %)	-0,05	-0,12	0,02	-0,08	-0,14	0,10
КФР _{З.Г.} (качество функции равновесия, %)	-0,10	-0,13	0,04	0,15	0,02	0,11
Разница КФР, %	-0,05	0,00	0,02	0,25*	0,19	0,01
Кринд _{О.Г.} (коэффициент резкого изменения направления движения вектора, %)	0,05	-0,01	0,07	-0,25*	-0,30*	0,06
Кринд _{З.Г.} (коэффициент резкого изменения направления движения вектора, %)	0,01	-0,02	-0,11	-0,19	-0,25*	0,13
Разница Кринд, %	-0,07	-0,01	-0,25*	0,14	0,15	0,07
ПДЭ _{О.Г.} (площадь доверительного эллипса, мм ²)	-0,01	0,03	-0,10	-0,07	-0,07	0,03
ПДЭ _{З.Г.} (площадь доверительного эллипса, мм ²)	0,09	-0,04	0,05	-0,02	0,01	-0,07
Разница ПДЭ, мм	0,11	-0,07	0,15	0,04	0,08	-0,11
КНО (количество набранных очков)	-0,15	-0,03	-0,27*	-0,21	-0,13	0,21
СР (средний радиус отклонения центра давления, мм)	0,06	0,04	0,06	-0,17	-0,10	-0,01
КФР (качество функции равновесия, %)	-0,25*	-0,09	-0,15	0,05	0,02	0,15
Кринд (коэффициент резкого изменения направления движения вектора, %)	-0,14	-0,14	-0,10	-0,17	-0,13	0,18
ПДЭ (площадь доверительного эллипса, мм ²)	0,20	0,06	0,27*	0,21	0,09	-0,23
Сумма баллов тестирования на стабиллоплатформе (СП)	-0,18	-0,02	-0,17	-0,05	0,02	0,15

Примечание: ТП – техническая подготовленность; О.Г. – открытые глаза, З.Г. – закрытые глаза; * – $p < 0,05$ (достоверная взаимосвязь) при $r_{крит.} = 0,25$; $r = 0,7-1,0$ – сильная, $r = 0,3-0,69$ – умеренная, $r = 0,01-0,29$ – слабая корреляционная взаимосвязь; отрицательная – обратная

По результатам корреляционного анализа сделаны следующие выводы:

обратная достоверная корреляционная взаимосвязь была зафиксирована между показателями «малого челнока» 9+18+9 м и КФР в тесте «Мишень» ($r = -0,25$; $p < 0,05$). Повышение показателя КФР также в большей степени влияло на скорость бега на коньках 36 м лицом вперед ($r = -0,14$; $p > 0,05$), так как у хоккеистов снижалось количество колебательных движений при выполнении этих контрольных упражнений на льду;

время бега на коньках 36 м спиной вперед снижалось в случаях повышения показателей устойчивости юных хоккеистов (уменьшения ПДЭ ($r = 0,27$; $p < 0,05$) и увеличения КНО ($r = -0,27$; $p < 0,05$)) и достижения ими оптимальности энергозатрат в процессе удержания вертикальной позы как с открытыми, так и с

закрытыми глазами (улучшения показателя разницы Кринд в тесте Ромберга ($r = -0,25$; $p < 0,05$);

на скорость бега юных хоккеистов по «восьмерке» вправо и влево влияли показатели устойчивости и оптимальности энергозатрат в процессе удержания вертикальной позы. Прямая достоверная корреляционная взаимосвязь зафиксирована в беге по «восьмерке» вправо и разницей КФР теста Ромберга ($r = 0,25$; $p < 0,05$), обратная – в беге по «восьмерке» вправо и влево с Кринд О.Г. (соответственно, $r = -0,25$; $p < 0,05$ и $r = -0,30$; $p < 0,05$) и Кринд З.Г. ($r = -0,19$; $p > 0,05$ и $r = -0,25$; $p < 0,05$).

Заключение

Из описанного выше можно сделать вывод, что качество конькобежной технической подготовленности юных хоккеистов напря-

мую зависит от следующих координационных способностей:

двигательной памяти (способности быстро запоминать и точно воспроизводить двигательные задания);

постуральной устойчивости (даже без участия зрительного анализатора), которая проявляется в сохранении вертикального равновесия в передвижениях на льду не только лицом, но и спиной вперед; вестибулярной устойчивости в процессе поддержания вертикальной позы во время вращений и поворотов;

способности к ориентации в пространстве и межмышечной координации при изменении направления и скорости передвижений.

Для развития этих координационных способностей рекомендуем использовать в тренировочном процессе спортсменов гимнастические упражнения. Аппаратурный (инструментальный) метод диагностики не всегда доступен для тестирования большого количества детей, занимающихся в группах начальной подготовки. Возникает необходимость разработки программы педагогического тестирования координационных способностей, влияющих на конькобежную техническую подготовленность юных хоккеистов [8].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Никонов, Ю. В.** Хоккей с шайбой: программа для специализированных учебно-спортивных учреждений и училищ олимпийского резерва / Ю. В. Никонов. 3-е изд. – Минск : РУМЦ ФВН, 2012. – 134 с. : ил.
2. **Карась, А. Л.** Методика развития координационных способностей юных хоккеистов на этапе начальной подготовки средствами спортивно-прикладной гимнастики / А. Л. Карась // Мир спорта. – 2022. – № 2 (87). – С. 48–51.
3. **Чарыкова, И. А.** Диагностическая программа нейрофизиологического и психофизиологического контроля для комплексного подхода к совершенствованию координационных способностей : практ. пособие / И. А. Чарыкова, Л. В. Филипович, А. Г. Рамза. – Минск : РНПЦ спорта, 2016. – 28 с.
4. **Переяслов, Г. А.** Методическое обеспечение стабиланализатора «Стабилан-01» /

Г. А. Переяслов, С. С. Слива // Известия ТРТУ. Тематич. выпуск : Аппаратные и программные средства медицинской диагностики и терапии. – 2002. – С. 1–88.

5. **Лихачев, С. А.** Значение некоторых показателей статической стабилотрии / С. А. Лихачев, А. Н. Качинский // Вестник оториноларингологии. – 2011. – № 2. – С. 33–37.

6. **Мавлиев, Ф. А.** Функция равновесия у спортсменов с разным видом спортивных локомоций / Ф. А. Мавлиев [и др.] // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2017. – № 1. – С. 162–167.

7. **Занковец, В. Э.** Индивидуализация общей физической подготовки профессиональных хоккеистов в соответствии с моделью физической подготовленности команд : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. Э. Занковец. – Минск, 2021. – 172 л.

8. **Двейрина, О. А.** Педагогическое тестирование как способ выявления координационных способностей в структуре первичного отбора детей для занятий спортом в инновационном проекте «Стань чемпионом» / О. А. Двейрина и др. // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта : сб. рец. науч. тр. / Национал. гос. ун-т физ. культуры ; [гл. ред. В. А. Чистяков]. – СПб., 2019. – № 12 (178). – С. 89–98.

Поступила в редакцию 28.10.2022 г.

Контакты: sportedu@rambler.ru
(Анастасия Леонидовна Карась)

Karas A. L. THE INFLUENCE OF FUNCTIONAL STATE OF STATOKINETIC STABILITY ON THE FORMATION OF SKATING SKILLS OF YOUNG HOCKEY PLAYERS

The article presents the results of the study that determines the degree of the influence indicators of the functional state of statokinetic stability produce on the formation of skating skills of 7–8-year-old students of an ice hockey sports school. Based on the experimental data obtained, the author proves that at the initial stage of training there is a need to work on the development of the types of young hockey players' coordination abilities identified in the study.

Keywords: stabilometry, coordination abilities, statokinetic stability, technical readiness for skating.

ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ С ЦЕННОСТЯМИ У ИНДИВИДОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ НАРЦИССИЗМА

И. Н. Андреева

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры технологии и методики преподавания

Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой

П. Г. Портнова

преподаватель-стажер кафедры технологии и методики преподавания, магистрант

Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой

В статье рассматриваются взаимосвязи эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности с социальными и индивидуальными ценностями у индивидов в период ранней взрослости (20–40 лет). Для сбора данных использовались следующие опросники: «ЭМИн» Д. В. Люсина, «ЕСІ» Дж. Эйверилла в адаптации И. Н. Андреевой, «ЦО» Ш. Шварца и «Тёмная дюжина» (П. Джонсон, Г. Вебстер) в адаптации Т. В. Корниловой. В результате корреляционного анализа с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона выявлены отличия в характере корреляционных связей эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности с ценностями, обусловленные различным уровнем нарциссизма у респондентов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная креативность, нарциссизм, ценности.

Введение

В последнее время в психологии активно обсуждается проблема нарциссизма. Это связано с переменами в общественной и экономической жизни общества: стремление соответствовать идеалам общества потребления создает условия для развития нарциссических проявлений личности [1].

В качестве психологического концепта нарциссизм впервые был заявлен З. Фрейдом в работе «Введение в нарциссизм» (1914). З. Фрейд рассматривал его как специфическое состояние, согласно которому человек концентрирует свой интерес только на самом себе [2]. В настоящее время нарциссизм рассматривается как устойчивое длительное состояние и как субклиническое свойство личности, которое характеризуется грандиозным чувством значимости, поглощенностью фантазиями, верой в собственную уникальность, потребно-

стью в постоянном внимании и восхищении, ожиданием особого отношения, манипуляциями в межличностных отношениях, дефицитом эмпатии, сверхзанятостью, чувством зависти, дерзким, заносчивым поведением. Среди проявлений нарциссизма – стремление обратить на себя внимание других, позиционирование и переживание особой ценности собственной личности [3]. «Создавать у других (и у самих себя) впечатление совершенства и превосходства («грандиозности») при глубинном страхе дезавуирования окружающими («голого короля»), беспомощного «импотентного» Я – вот основа мотивации нарцисса и секрет его поглощенности всем внешним» [4, с. 69].

Нарциссизм наряду с психопатией и макиавеллизмом входит в состав так называемой «Темной триады» субклинических свойств личности, при этом он рассматривается как наиболее «светлый» ее компонент, т.к. проявляется в характеристиках социального взаимодействия: создании положительного имиджа, наличии высокой социальной направленности и чувствительности к социальному одобрению, а также в способности создавать позитивный образ у других людей [5].

Выделяют три линии исследований нарциссизма [6].

1) Личность может быть более или менее нарциссична. Так, О.Ф. Кернберг классифицирует нарциссизм в широком диапазоне – от нормальной до его патологической формы – по степени выраженности нарциссических черт и серьезности расстройства личности [7]. В рамках психической нормы также выделяется широкий диапазон нарциссических проявлений.

2) Суть нарциссической проблемы не только в том, насколько та или иная личность нарциссична, сколько в том, как та или иная личность регулирует свой нарциссизм. Нар-

психические способы регуляции позволяют обеспечивать психическое здоровье, поддерживая оптимальный нарциссизм – способность по-настоящему полно воспринимать свои силы и возможности, реализовывать свой потенциал, прощать себе ошибки, извлекать необходимые уроки из неудач [6]. Отклонения от оптимального нарциссизма рассматриваются клиницистами как нарциссические состояния, «при которых выражены проблемы настроения, самоуважения и регуляции напряжения» [8, с. 36].

3) В многочисленных эмпирических и клинических исследованиях нарциссизма анализируется соотношение грандиозности и уязвимости в представлениях о себе у испытуемых с различной выраженностью нарциссизма. Существует общее согласие по поводу того, что грандиозность очень эффективна как защита уязвимого представления личности о себе [6].

Очевидно, что одной из проблем индивидов, склонных к нарциссизму, является конфликтная самооценка: явно завышенная – для окружающих и столь же явно низкая, нуждающаяся при своей слабости в защите – для себя. Напротив, высокая (но адекватная) самооценка, самоуважение и самопринятие обеспечиваются развитым эмоциональным интеллектом [9].

Эмоциональный интеллект (ЭИ) понимается как совокупность интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации. В процессе данного исследования представлен индивидуально-личностный (рефлексивный, самооценочный) эмоциональный интеллект, или представления об уровне собственного эмоционального интеллекта, складывающиеся в результате рефлексии; осознаваемая эмоциональная самоэффективность индивида в сфере эмоций [9]. Рефлексивный эмоциональный интеллект может рассматриваться как личностная черта, связанная с самоэффективностью [9].

Рефлексия эмоционального интеллекта может быть преимущественно направлена вовне, на эмоции других людей, либо вовнутрь – на собственные эмоции. В связи с этим мы относим к рефлексивному эмоциональному интеллекту выделенные Д. В. Люсиным [10] межличностный (МЭИ) – совокупность интеллектуальных способностей к пониманию чужих эмоций и управлению ими и внутриличностный (ВЭИ) – совокупность интеллектуальных способностей к пониманию собственных эмоций и управлению ими,

поскольку данные типы ЭИ основаны на самооценке и измеряются посредством самоотчета.

Отдельным от эмоционального интеллекта феноменом, разделяющим с ним общее концептуальное поле, является эмоциональная креативность (ЭК) – способность к творческому преобразованию эмоций [11]. Мы различаем эмоциональную креативность как способность, т. е. инструментальную ЭК, и как свойство личности – рефлексивную ЭК [9]. В рамках данного исследования рассматривается рефлексивная эмоциональная креативность.

В исследованиях взаимосвязей нарциссизма с эмоциональным интеллектом получены противоречивые данные: в одном исследовании выявлены слабые (незначимые) связи между указанными переменными [12], в другом – умеренные положительные взаимосвязи [5]. Это может объясняться как разнообразием моделей ЭИ, так и многоаспектностью, сложностью феномена нарциссизма. Достоверных взаимосвязей эмоциональной креативности с нарциссизмом, проведенном на выборке юношей и девушек, не выявлено [13].

Проявления эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности опосредованы ценностями. Ценности – это желаемые, выходящие за рамки конкретных ситуаций цели, отличающиеся друг от друга по значимости и являющиеся руководящими принципами в жизни людей. В данной работе используется модель ценностей Ш. Шварца, в которой он выделял индивидуальные и социальные ценности: Универсализм, Доброта, Самостоятельность, Конформизм, Власть, Безопасность, Достижение, Гедонизм, Традиция и Стимуляция [14].

В отношении ценностных ориентаций индивидов нарциссического типа отмечается, что они отражают доминирующие потребности этих людей и направлены преимущественно на «стабилизацию и удержание позитивного представления личности о себе» [15, с. 230]. Основываясь на этом утверждении, не следует ожидать преобладания социально-значимых ценностей у индивида при наличии выраженного нарциссизма, однако интересно, в каком направлении, преломляясь через систему ценностей в зависимости от уровня нарциссизма, будут проявляться у личности эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность. Дело в том, что эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность имеют и свою «темную сторону»: просоциальный / асоциальный интеллект указанных когнитивно-аф-

фективных свойств личности зависит от ее ценностных ориентаций. Именно ценностные предпочтения личности определяют, в каком направлении она будет использовать свои способности: на благо общества либо на благо собственным эгоистическим интересам. Однако не обнаружено исследований взаимосвязей эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности с ценностями у индивидов с различным уровнем нарциссизма. Все сказанное выше обуславливает актуальность нашего исследования.

Основная часть

Цель исследования – выявить характер взаимосвязей эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности с ценностями у индивидов с различными уровнями нарциссизма.

Отмечается, что не следует ограничивать изучение проблемы нарциссизма только клинической практикой, но необходимо изучать ее на контингенте психической нормы [6]. В связи с этим **выборка исследования** – 100 человек в возрасте от 20 до 40 лет ($M=23,34$, $SD=5,87$) без клинических проявлений нарциссизма.

Методы исследования. В качестве эмпирического метода исследования использовался опрос. Батарея методик включала следующие методики:

1. Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д. В. Люсина [16]. Использовались только интегральные шкалы опросника: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект, ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект.

2. Опросник эмоциональной креативности «ЕСІ» Дж. Эйверилла в адаптации И. Н. Андреевой [9]. Использовалась интегральная шкала эмоциональной креативности.

3. Ценностный опросник «ЦО» Ш. Шварца [17]. Использовались все шкалы опросника в соответствии с моделью его автора.

4. Опросник «Тёмная дюжина» (П. Джонсон, Г. Вебстер) в адаптации Т. В. Корниловой, С. А. Корнилова, М. А. Чумаковой [18]. Обработке были подвергнуты данные по одной шкале опросника – «Нарциссизм».

Метод обработки данных – корреляционный анализ (использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона в составе пакета компьютерных программ «Statistica 8.0»). Выбор метода обработки данных обусловлен тем, что распределение метрических

переменных было близким к нормальному согласно критерию Колмогорова-Смирнова ($p>0,05$).

Результаты исследования. На первом этапе исследования нами были выделены индивиды с высоким, средним и низким уровнем нарциссизма. Для этого использовался метод Р. Кеттелла [19]: были рассчитаны средние значения и стандартное отклонение для переменной «нарциссизм» ($M=12,15$, $SD=4,07$). Для определения границ высокого уровня к среднему значению прибавлялось стандартное отклонение, для выявления низкого уровня – вычиталось. Таким образом, среди респондентов высокий уровень нарциссизма выявлен у 17 (17%), средний – у 68 (68%), низкий – у 15 (15%).

На втором этапе исследования был проведен корреляционный анализ переменных эмоционального интеллекта, эмоциональной креативности и социальных и индивидуальных ценностей у индивидов с различными уровнями нарциссизма. Результаты исследования представлены в таблицах 3–5.

Таблица 3 – Взаимосвязи эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности с показателями ценностей у респондентов с высоким уровнем нарциссизма

Переменные	Эмоциональная креативность	МЭИ	ВЭИ
Власть	-0,46	0,23	0,38
Достижение	-0,12	0,27	-0,08
Самостоятельность	0,38	0,31	0,14
Гедонизм	-0,13	-0,06	-0,05
Стимуляция	0,24	0,07	-0,24
Универсализм	0,20	-0,17	-0,08
Доброта	0,22	-0,01	-0,32
Безопасность	0,04	-0,48*	-0,18
Традиция	-0,06	0,02	0,21
Конформность	-0,03	-0,39	0,03

В таблице 3 представлено, что на достоверном уровне выявлена одна значимая умеренная корреляция – межличностного эмоционального интеллекта и ценности безопасности ($p=0,05$). Иными словами, у индивидов с высоким уровнем нарциссизма по мере развития способностей к пониманию чужих эмоций и управлению наблюдается снижение склонности заботиться о благополучии людей, которые находятся в тесном контакте с ними.

Таблица 4 – Взаимосвязи эмоционально-интеллекта и эмоциональной креативности с показателями ценностей у респондентов со средним уровнем нарциссизма

Переменные	Эмоциональная креативность	МЭИ	ВЭИ
Власть	0,06	0,33**	0,20
Достижение	-0,01	0,34**	0,12
Самостоятельность	0,32**	0,45***	0,08
Гедонизм	0,07	0,12	0,19
Стимуляция	0,05	0,39***	0,05
Универсализм	0,25*	0,28*	0,05
Доброта	0,20	0,28*	0,02
Безопасность	0,16	0,31**	-0,03
Традиция	0,10	0,17	0,13
Конформность	0,16	0,15	0,24*

Из таблицы видно, что обнаружены положительные корреляции (от слабых к умеренным) эмоциональной креативности и межличностного ЭИ с ценностями самостоятельности ($p < 0,01$ и $p < 0,001$) и универсализма ($p < 0,05$). Это означает, у индивидов со средним уровнем нарциссизма по мере развития креативности в области эмоций (равно как и способностей к пониманию чужих эмоций и управлению ими) повышается склонность ценить независимость мышления и выбора действий, творчество, исследовательскую деятельность, а также к пониманию, терпимости и защите благополучия людей и природы.

Выявлены умеренные корреляции межличностного эмоционального интеллекта с ценностями достижения и власти ($p < 0,01$). Это означает, что по мере развития способностей к пониманию чужих эмоций и управлению ими возрастает ценность высокого социального статуса и успеха в соответствии с социальными стандартами.

Обнаружены также умеренные положительные взаимосвязи МЭИ с ценностями безопасности и стимуляции, а также слабая положительная – с ценностью доброты ($p < 0,05$). С повышением способностей понимать чужие эмоции и управлять ими индивиды со средним уровнем нарциссизма все более склонны к глубоким переживаниям, к заботе о безопасности и стабильности общества, отношений и самого себя, а также о благополучии значимых для них людей. Определена на достоверном уровне слабая положительная корреляция внутриличностного ЭИ

с ценностью конформности ($p > 0,05$). Иными словами, по мере развития способностей к пониманию собственных эмоций и управлению ими индивиды со средним уровнем нарциссизма все более стремятся к сдерживанию действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям. Достоверных взаимосвязей эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности с ценностями гедонизма и традиции не установлено ($p > 0,05$).

Таблица 5 – Взаимосвязи эмоционально-интеллекта и эмоциональной креативности с показателями ценностей у респондентов с низким уровнем нарциссизма

Переменные	Эмоциональная креативность	МЭИ	ВЭИ
Власть	0,57*	0,38	0,66**
Достижение	0,48	0,60*	0,77***
Самостоятельность	0,71**	0,65**	0,76***
Гедонизм	0,27	0,59*	0,21
Стимуляция	0,41	0,36	0,50
Универсализм	0,33	0,25	0,71**
Доброта	0,39	0,37	0,69**
Безопасность	0,60*	0,35	0,53*
Традиция	0,57*	0,59*	0,58*
Конформность	0,43	0,54*	0,45

В таблице 5 представлено, что на достоверном уровне выявлены положительные корреляции (от средних к сильным) эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности с ценностями. Так, эмоциональная креативность, МЭИ и ВЭИ взаимосвязаны средними и сильными корреляциями с ценностями самостоятельности и традиции ($p < 0,05$). Это означает, что у респондентов с низким уровнем нарциссизма при возрастании эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности становятся более выраженными склонности ценить независимость мышления и выбора действий, творчество, исследовательскую деятельность; уважать и принимать существующие в культуре традиции.

Наряду с этим эмоциональная креативность и внутриличностный ЭИ коррелируют с ценностями власти и безопасности ($p < 0,05$). Иными словами, индивиды из рассматриваемой группы по мере развития эмоционального интеллекта (как МЭИ, так и ВЭИ) все более склонны ценить доминантную позицию, а так-

же безопасность и стабильность общества, отношений и самих себя.

Межличностный и внутриличностный ЭИ образуют положительные корреляции с ценностями достижения ($p < 0,05$), что указывает на возрастание стремления к успеху в соответствии с социальными стандартами по мере развития эмоционального интеллекта.

Выявлены также положительные корреляции межличностного эмоционального интеллекта с ценностями гедонизма и конформности ($p < 0,05$). Это означает, что по мере развития способностей к пониманию чужих эмоций и управлению ими становятся более выраженными склонность ценить наслаждение и чувственные удовольствия, а также стремление сдерживать действия и побуждения, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям.

Наибольшее количество корреляций с ценностями выявлено у внутриличностного эмоционального интеллекта, который также взаимосвязан с ценностями универсализма и доброты, что означает следующее: по мере развития способностей к пониманию собственных эмоций и управлению ими для индивидов с низким уровнем нарциссизма все более характерна склонность к пониманию, терпимости и заботе о благополучии не только значимых других, но и людей в целом, а также природы. Достоверных взаимосвязей эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности с ценностью стимуляции не установлено ($p > 0,05$).

Обсуждение результатов. Ожидаемо, что у респондентов с высоким уровнем нарциссизма выявлена обратная корреляция межличностного интеллекта с ценностью безопасности, характер которой позволяет заключить, что, хорошо понимая чужие эмоции и умея ими управлять, такие респонденты не склонны использовать указанные способности на благо других людей. Известно, что для нарциссов свойственны потребительские ценности, т.е. ценности, направленные на получение удовольствия для себя [4]. Кроме этого, поскольку лица с высоким уровнем нарциссизма применяют нарциссические стратегии с целью поддержания грандиозности, даже если высок риск разрушить межличностные отношения [6], то их не пугает общественное осуждение в случае, если они не станут заботиться о благополучии близких.

Обнаружено, что по мере снижения показателей нарциссизма увеличивается ко-

личество достоверных взаимосвязей эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности с ценностями. Так, на выборке испытуемых с высоким уровнем нарциссизма была выявлена всего одна такая корреляция, причем с отрицательным знаком, в то время как у респондентов со средним уровнем – 10, а с низким уровнем нарциссизма, несмотря на немногочисленность выборки, – 16. При этом в двух последних группах все взаимосвязи положительные. Можно предположить, что по мере снижения показателей нарциссизма проявления эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности становятся все более опосредованными индивидуальными и социальными ценностями.

Полученные результаты можно объяснить тем, что по мере снижения нарциссизма индивиды характеризуются все более выраженным социальным интересом и все большей склонностью использовать собственные когнитивно-аффективные свойства личности для достижения социально значимых целей. По всей видимости, для индивидов со средним и низким уровнем нарциссизма характерен оптимальный нарциссизм, который позволяет личности находить баланс между общественными и личными интересами. В связи с этим важно подчеркнуть, что, согласно нашим эмпирическим результатам, индивиды с низким уровнем нарциссизма наиболее склонны заботиться о сохранении и повышении благополучия близких людей.

У индивидов с высоким уровнем нарциссизма, напротив, эмоциональный интеллект и более выраженная, чем у остальных, эмоциональная креативность используются не для заботы о благополучии других, а для манипуляции мнением и поведением окружающих с целью создания ложных представлений о себе и контроля. Как отмечают С. Е. Соколов и О. А. Шамшикова, поскольку у личностей нарциссического типа принадлежность к социальному целому как таковая отсутствует, то общественные ценности не интегрируются в общую структуру личности, а выступают лишь в качестве внешних категорий, лишенных смысла и субъективной значимости, «маскируя уязвимость самооценки и нестабильность представления личности о себе» [15, с. 230]. Иными словами, при высоком уровне нарциссизма любые ценности служат единственной целью: защищают хрупкую, преувеличенно зависимую от чужого негативного мнения самооценку через демонстрацию грандиозности.

Заключение

В результате корреляционного анализа были выявлены на достоверном уровне следующие корреляционные связи переменных эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности с ценностями:

– у индивидов с высоким уровнем нарциссизма – отрицательная корреляция межличностного эмоционального интеллекта с ценностью безопасности;

– у индивидов со средним и низким уровнем нарциссизма – положительные взаимосвязи межличностного ЭИ с ценностями самостоятельности и достижения;

– у индивидов со средним уровнем нарциссизма – положительные взаимосвязи эмоциональной креативности и межличностного ЭИ с ценностью универсализма; эмоциональной креативности – с ценностью самостоятельности; межличностного эмоционального интеллекта с ценностями власти, безопасности, стимуляции и доброты; внутриличностного ЭИ – с ценностью конформности;

– у индивидов с низким уровнем нарциссизма – положительные корреляции эмоциональной креативности, МЭИ и ВЭИ с ценностями традиции; эмоциональной креативности и внутриличностного ЭИ – с ценностями самостоятельности, власти и безопасности; межличностного эмоционального интеллекта – с ценностями гедонизма и конформности; внутриличностного эмоционального интеллекта – с ценностями достижения, универсализма и доброты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Клепикова, Н. М. Динамика взаимосвязи зависти и нарциссических проявлений / Н. М. Клепикова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16) – С. 157–162.
2. Фрейд, З. О нарциссизме / З. Фрейд // Очерки по психологии сексуальности. – М. : Азбука. – 2015. – 256 с.
3. Дериш, Ф. В. Симптомкомплекс «Темная триада» во взаимосвязи с базовыми свойствами личности / Ф. В. Дериш // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2015. – Вып. 1. – С. 18–27.
4. Соколова, Е. Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен / Е. Т. Соколова // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 67–80.
5. Дериш, Ф. В. Половые особенности взаимосвязи Темной триады личности и эмоционального интеллекта / Ф. В. Дериш // Вестник

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – Вып. 3. – С. 357–371.

6. Шамшикова, О. А. Операционализация понятия «нарциссизм» в пределах психической нормы / О. А. Шамшикова, Н. М. Клепикова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3 (28). – С. 152–158.

7. Кернберг, О. Ф. Тяжелые личностные расстройства / О. Ф. Кернберг. – М. : Класс, 2000. – 464 с.

8. Соколова, Е. Т. Психология нарциссизма: уч. пособие / Е. Т. Соколова, Е. П. Чечельницкая. – М. : Психология, 2001. – 89 с.

9. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И. Н. Андреева. – Новополюк : Полоцкий государственный университет, 2020. – 356 с.

10. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: сб. ст. / Ин-т психологии Рос. акад. наук ; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2004. – С. 29–36.

11. Averill, J. R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates / J. R. Averill // J. of Personality. – 1999. – Vol. 67, № 2. – P. 331–371.

12. Miao, C. The Relationship between Emotional Intelligence and the Dark Triad Personality Traits: A Meta-Analytic Review / C. Miao, R. H. Humphrey, S. Qian, J. M. Pollack // Journal of Research in Personality. – 2018. – Vol. 78. – P. 189–197.

13. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность как ресурсы для субклинических черт личности / И. Н. Андреева // Проблеми особистісних ресурсів у навчальній та професійній діяльності : матеріали наук.-практ. конф., 27-28 травня, 2021 р. Харк. нац. ун-т. – Харків : ФОП Бровін О.В., 2021. – С. 89–91.

14. Schwartz, S. Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior / S. Schwartz // Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature / Eds. M. Mikulincer, P. Shaver. – Washington : American Psychological Association Press, 2010. – P. 221–241.

15. Соколов, С. Е. Ценности и ценностные ориентации личности в диапазоне ее нарциссических проявлений / С. Е. Соколов, О. А. Шамшикова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 2 (14). – С. 226–231.

16. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психол. диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.

17. *Карандашев, В. Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 72 с.

18. *Корнилова, Т. В.* Методика диагностики личностных черт «Темной триады»: апробация опросника «Темная дюжина» / Т. В. Корнилова, С. А. Корнилов, М. А. Чумакова // Психол. ж-л. – 2015. – Т. 36. – № 2. – С. 99–112.

19. *Мельников, В. М.* Введение в экспериментальную психологию личности : учеб. пособие / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.

Поступила в редакцию 18.10.2022 г.

Контакты: i.andreeva@tut.by

(Андреева Ирина Николаевна,

Портнова Полина Григорьевна)

Andreyeva I. N., Portnova P. G. **RELATIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EMOTIONAL CREATIVITY WITH VALUES OF INDIVIDUALS WITH DIFFERENT LEVELS OF NARCISSISM**

The article deals with the relationship of emotional intelligence and emotional creativity with social and individual values of individuals in the period of early adulthood (20–40 years). The following questionnaires have been used to collect data: «EmIn» by D. V. Lyusin, «ECI» by J. Averill, adapted by I. N. Andreyeva, «Human Values» by S. Schwartz and «The Dark Dozen» (P. Jonason, G. Webster) adapted by T. V. Kornilova. As a result of correlation analysis using Pearson's linear correlation coefficient, differences have been revealed in the nature of correlations between emotional intelligence and emotional creativity with values due to different levels of narcissism among respondents.

Keywords: emotional intelligence, emotional creativity, narcissism, values.

УДК 159.9.072

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ С ЭКСТЕРНАЛЬНОСТЬЮ, ИЗБЕГАНИЕМ НЕУДАЧ И ЗАВИСИМОСТЬЮ ОТ СМАРТФОНА

В. П. Шейнов

доктор социологических наук, кандидат физико-математических наук, профессор,
Республиканский институт высшей школы

В. А. Карпиевич

кандидат исторических наук, доцент,
Белорусский государственный технологический университет

Зависимость от социальных сетей получила значительное распространение в современном обществе. Обнаружены многочисленные проявления психологического неблагополучия субъектов этой зависимости, что свидетельствует об актуальности ее изучения. В данном исследовании выявлено, что зависимость от социальных сетей положительно связана с экстернальностью, мотивацией избегания неудач и зависимостью от смартфона. Установленные связи соответствуют аналогичным зарубежным результатам. При этом полученные данные показывают положительную тенденцию увеличения доли интерналов среди девушек. Практическим приложением результатов исследования является рекомендация повысить уровень информированности обучающихся о неблагоприятных последствиях зависимости от социальных сетей и формирования осознанного отношения к их использованию, для чего разъяснять учащимся и студентам неблагоприятные последствия чрезмерного увлечения социальными сетями.

Ключевые слова: зависимость от социальных сетей, экстернальность, мотивация избегания неудач, социальный пол, зависимость от смартфона.

Введение

Социальные сети стали значительным явлением и неотъемлемой частью современной жизни. Увлечение социальными сетями захватило не только молодежь (включая подростков), но и взрослых. Значительную часть своего свободного времени многие проводят в сетях, зачастую с помощью смартфонов, что способствует формированию зависимости, как от сетей, так и от смартфона. Поэтому весьма актуален вопрос об изучении зависимости от социальных сетей, тем более что эта зависимость оказалась связанной с рядом личностных характеристик и признаками психологического неблагополучия.

Так, В.П. Шейновым и А.С. Девицыным установлена положительная связь зависимости от социальных сетей с тревожностью, депрессией, одиночеством, экстраверсией и отрицательная связь с самооценкой, удовлетворенностью жизнью и возрастом [1, с. 41].

Ими же выявлены статистически значимые связи зависимости женщин и мужчин от социальных сетей: положительные – с импульсивностью и нарциссизмом, отрицательные – с асертивностью [2].

Обнаружены также В.П. Шейновым и В.А. Карпиевичем значимые связи зависимости юношей и девушек от социальных сетей: отрицательные – с возрастом, асертивностью, агрессивностью и настроением, и положительные – с импульсивностью, проблемами со сном и зависимостью от смартфона [3, с. 82].

В зарубежных исследованиях также выявлены положительные связи зависимости от социальных сетей со стрессом, тревожностью, депрессией, нейротизмом, низкими самооценкой и самооценкой, с кибервиктимизацией [4; 5; 6; 7].

Результаты исследований показывают, что существует значительная отрицательная корреляция между *внутренним* локусом контроля (интернальностью) и использованием социальных сетей [8] и что *внешний локус контроля* (экстернальность) имеет значительную положительную связь в использовании социальных сетей, при этом уровень использования социальных сетей напрямую зависит от внешнего локуса контроля, причем эта связь полностью опосредована уровнем использования социальных сетей [9].

Установлена отрицательная связь между интернет-зависимостью и внутренним локусом контроля [10; 11; 12] и положительная связь с внешним локусом контроля [12].

Использование социальных сетей в количественном отношении напрямую связано с

интернет-зависимостью, поэтому мы считаем, что связь последней с локусом контроля опосредствованно указывает и на его связь с использованием социальных сетей.

В ряде работ [1; 2; 3] В. П. Шейновым, А. С. Девицыным и В. А. Карпиевичем показано, что связи зависимости мужчин и женщин от социальных сетей существенно различаются. Не исключено, что определенную роль в этом играют компоненты социального пола – маскулинность и феминность.

В соответствии с вышесказанным *цель* данного исследования состоит в том, чтобы выявить возможные связи зависимости от социальных сетей их активных пользователей с экстернальностью, мотивацией избегания неудач и компонентами психологического пола.

При этом *гипотезами исследования* являются предположения о наличии связей зависимости от социальных сетей их активных пользователей с: 1) экстернальностью и мотивацией избегания неудач; 2) феминностью и маскулинностью; 3) взаимоотношениями с родителями.

Методика исследования

Участники исследования и сбор данных: В исследовании приняли участие 506 испытуемых – студентов, их преподавателей и родителей ($M = 18,45$ лет, $SD = 2,4$), в том числе 261 (51 %) женщин и 245 (49 %) мужчин (таблица 1). Часть данных получена при тестировании студенческих групп в аудитории, другая – через социальные сети в разных регионах Республики Беларусь. Студенты представляли различные специальности: экономика, химия, педагогика, культурология, информатика, лесохозяйственное дело, спасатели (МЧС) и др.

Таблица 1 – Статистика возраста испытуемых

Выборки	Общая	Девушки	Юноши
Численность групп	506	261	245
Среднее значение	18,45	18,21	18,70
Медиана	18,00	18,00	18,00
Мода	18	18	18
Стандартное отклонение	2,369	,886	3,264
Дисперсия	5,610	,785	10,654
Асимметрия	17,143	,369	13,393
Экссесс	350,849	,075	198,419
Диапазон	51	5	50
Минимум	16	16	17
Максимум	67	21	67

Использованные методики. Зависимость от социальных сетей оценивалась с помо-

щью надежного и валидного опросника этой зависимости (ЗСС-15, авторы В. П. Шейнов и А. С. Девицын) [1], включающего 15 вопросов.

Зависимость от смартфона диагностировалась состоящей из 16 вопросов «Короткой версией» (САС-16) [13] «Шкалы зависимости от смартфона», надежность и валидность которой доказаны ее автором – В. П. Шейновым [14].

Для изучения *социального пола* была использована методика «Маскулинность-феминность» С. Бем [15].

Оценка *экстернальности* проводилась с помощью тест-опросника субъективной локализации контроля, являющегося модификацией шкалы I-E теста на локус контроля Дж. Роттера [16, с. 131–1334].

Для изучения мотивации к успеху и избеганию неудач использован тест-опросник мотивации достижения А. Мехрабиана [17, с. 337–345].

Испытуемым были также заданы дополнительные вопросы об их отношениях с родителями:

- Как часто Вас в детстве хвалили? Возможные ответы: 1 – часто, 2 – иногда, 3 – никогда.

- Как часто Вас в детстве ругали? Возможные ответы: 1 – часто, 2 – иногда, 3 – никогда.

- Ваши отношения с отцом / матерью. Возможные ответы: 1 – отличные, 2 – хорошие, 3 – плохие.

Статистический анализ производился с помощью пакета SPSS-22. Принят уровень статистической значимости результатов $p \leq 0,05$.

Результаты и их обсуждение

Для выбора используемых в данном исследовании статистических методов – параметрических или непараметрических – все выборки были проверены критерием Колмогорова-Смирнова на их соответствие нормальному распределению. Оказалось, что при принятом уровне значимости $p = 0,05$ эмпирическое распределение рассматриваемых переменных существенно отличается от нормального.

Для выявления возможных связей между переменными вычисления корреляций были произведены по непараметрическому критерию Кендалла, а для сравнения – и по параметрическому критерию Пирсона.

Это связано с тем, что большинство зарубежных авторов при изучении связей зависимости от социальных сетей используют корреляцию Пирсона, поэтому для сопоставления полученных результатов нам нужно иметь соответствующие корреляции по данному кри-

терию. Вместе с тем некоторые переменные имеют распределение, близкое к нормальному, поэтому корреляции Пирсона также дадут определенную информацию, тем более что непараметрические критерии показывают несколько заниженную силу связей и сопоставление с корреляциями Пирсона может дать информацию о возможной силе связей.

Результаты проведенного корреляционного анализа возможных связей зависимости женщин и мужчин от социальных сетей представлены в нижеследующих таблицах.

Таблица 2 – Корреляции зависимости от социальных сетей с экстернальностью и мотивацией достижения (общая выборка N = 506)

Корреляция	Кендалла		Пирсона	
	Коэффициент	Значимость	Коэффициент	Значимость
Экстернальность	,093**	,003	,148**	,001
Мотивация достижений	-,173**	,000	-,257**	,000

** $p \leq 0,01$.

Таблица 2 демонстрирует, что: 1) корреляции Кендалла и Пирсона показывают одни и те же связи, различаясь лишь в количественной оценке; 2) имеет место *положительная* связь между зависимостью от социальных сетей и экстернальностью и *отрицательная* – с мотивацией достижения. *Отрицательная* связь с мотивацией достижения означает *положительную связь с мотивацией избегания неудач*.

Установленные положительные связи зависимости от социальных сетей и экстернальностью и мотивацией избегания неудач соответствуют аналогичным зарубежным результатам [8–12].

Статистически значимые корреляции фиксируют наличие связи между переменными, но не показывают причинно-следственных связей. Переменную, являющуюся предиктором другой переменной, можно установить, определив очередность появления изучаемых свойств личности. Локус контроля и мотивационные установки возникают достаточно рано, то есть до формирования зависимости от социальных сетей, поэтому именно они являются предикторами зависимости от социальных сетей.

Для **экстерналов** свойственно внешне направленное защитное поведение, при этом любая ситуация экстерналу желательна как внешне стимулирующая, поэтому положительная связь зависимости от социальных сетей с эк-

стернальностью свидетельствует о том, что социальные сети могут выступать в качестве такого внешнего стимула, удовлетворяя соответствующую потребность экстернала.

Отрицательная связь между зависимостью от социальных сетей и мотивацией достижения может свидетельствовать о том, что зависимость от социальных сетей мешает их пользователям стремиться к успеху. В данном случае наблюдается стремление «найти себя» или поддержку в социальных сетях, вместо того чтобы самостоятельно решать свои жизненные проблемы и добиваться чего-то в жизни. Также наличие множества разных социальных сетей (Тик-ток, YouTube, Instagram, ВКонтакте и пр.), куда можно «залить» свои фотографии или видеоролики и получить множество подписчиков или «лайков», способствует переносу своего собственно «Я» из реального мира в виртуальный. При этом активными пользователями социальных сетей выступают как школьники и студенты, так и взрослые люди, включая пенсионеров. А это может негативно сказываться на развитии социальных связей между людьми.

Ранее была установлена положительная связь между экстернальностью и мотивацией избегания неудач, при этом с мотивацией избегания неудач и экстернальностью положительно коррелирует виктимизация [18].

В нашем исследовании указанный вывод подтвердился в виде отрицательной связи между экстернальностью и мотивацией *достижений*: на общей выборке ($R = -0,270$, $p = 0,000$), на женской выборке ($R = -0,242$, $p = 0,000$), на мужской выборке ($R = -0,291$, $p = 0,000$).

Таким образом, первая гипотеза исследования полностью подтвердилась.

Представляют интерес изменения с течением времени соотношения между долями интерналов и экстерналов в мужской и женской выборке. В проведенном в 2016 г. исследовании было установлено, что «юноши по сравнению с девушками в целом более интернальны, более уверены в себе и обладают большей социальной смелостью по сравнению с девушками» [19, с. 47].

По сравнению с указанным исследованием были получены иные результаты (Таблица 3).

Таблица 3 показывает, что в отличие от данных предыдущего исследования, доля девушек-интерналов практически сравнялась с долей юношей-интерналов. Разница между двумя группами составляет менее 2%.

Таблица 3 – Доля интерналов и экстерналов среди молодежи, %

	Интерналы	Экстерналы
Женщины	53,1	46,9
Мужчины	51,7	48,3

При этом количество интерналов незначительно превышает количество экстерналов: разница между ними составляет лишь 6% для юношей и 3% для девушек.

В целом можно предположить, что тенденция роста доли интерналов среди девушек свидетельствует о том, что они так же, как и юноши, становятся более ориентированными на свою ответственность за личные успехи и неудачи. А так как из таблицы 2 видно, что между зависимостью от социальных сетей и экстернальностью существует *положительная* связь, то увеличение доли интерналов в женской популяции может иметь положительный эффект и в плане меньшей зависимости от социальных сетей.

Таблица 4 – Корреляции зависимости от социальных сетей с зависимостью от смартфона и с социальным полом (общая выборка N=506)

Корреляция	Кендалла		Пирсона	
	Коэффициент	Значимость	Коэффициент	Значимость
Зависимость от смартфона	,493**	,000	,659**	,000
Феминность	,040	,200	,061	,170
Маскулинность	-,034	,270	-,055	,216
«Гендерная сумма»	,001	,963	-,003	,948
«Гендерная разность»	,050	,109	,080	,072

** $p \leq 0,01$.

Таблица 4 показывает, что зависимость от социальных сетей *положительно* связана с зависимостью от смартфона. Современная молодежь активно использует смартфоны. И так как доступ к интернету в наши дни не является проблемой, а смартфон постоянно под рукой, то именно они активно используются для контакта с социальными сетями. И это объясняет факт связи между зависимостью от смартфона и от социальных сетей.

В то же время не наблюдается связей между зависимостью от социальных сетей и компонентами социального пола.

Переменная «гендерная сумма» показывает общее количество маскулинных и феминных качеств, она была введена ранее [20]. При

этом было установлено, что гендерная сумма примерно в равной степени с маскулинностью оказывает положительное влияние на уверенность в себе, социальную смелость и инициативу в социальных контактах. Поэтому возникло предположение, что она может быть как-то связана с зависимостью от социальных сетей. Таблица 4 показывает, что это предположение не оправдалось. Не оправдалось аналогичное предположение и относительно переменной «гендерная разность», введенной в упомянутой статье; эта переменная представляет разность между количеством маскулинных и феминных качеств.

При объединении двух выборок (женской и мужской) в одну общую возможно появление эффекта взаимной нейтрализации связей, если они существуют в подвыборках, но разнонаправлены. Чтобы проследить, не проявился ли этот эффект в нашем случае, проверим, есть ли искомые связи в женской и мужской выборках. Результаты этой проверки представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Корреляция Кендалла зависимости от социальных сетей с социальным полом (женская и мужская выборки)

Корреляция	Женщины N=261		Мужчины N=245	
	Коэффициент	Значимость	Коэффициент	Значимость
Зависимость от смартфона	,529**	,000	,430**	,000
Феминность	-,043	,335	,015	,742
Маскулинность	-,029	,502	-,003	,939
«Гендерная сумма»	-,060	,168	,016	,727
«Гендерная разность»	-,026	,544	,013	,764

** $p \leq 0,01$.

Из таблицы 5 видно, что зависимость от социальных сетей *положительно* связана с зависимостью от смартфона. Причем эта зависимость значима как для женской выборки, так и для мужской. Это соответствует тому, что и женщины, и мужчины активно используют смартфоны не только для голосовой связи, но и для пребывания в социальных сетях.

В дополнение к таблице 4 таблица 5 фиксирует отсутствие значимых связей между зависимостью от социальных сетей и социальным полом как у женщин, так и у мужчин.

Таким образом, вторая гипотеза исследования не получила подтверждения.

Таблица 6 – Корреляция Кендалла зависимости от социальных сетей с взаимоотношениями в семье (общая выборка N = 506)

Значения	Коэффициент	Значимость
В детстве хвалили	,007	,851
В детстве ругали	-,002	,948
Отношения с отцом	,019	,601
Отношения с матерью	,057	,116

Вызывает интерес и тот факт, что зависимость от социальных сетей не имеет значимой связи с взаимоотношениями в семье.

Так как не было установлено значимых связей на общей выборке, проверим, есть ли искомые связи в женской и мужской выборках. Таблица 7 нам показывает, что и в отдельных выборках связи между зависимостью от социальных сетей и отношениями в детстве не являются значимыми.

Таблица 7 – Корреляция Кендалла зависимости от социальных сетей с взаимоотношениями в семье (женская и мужская выборки)

Корреляция	Женщины N = 261		Мужчины N = 245	
	Коэффициент	Значимость	Коэффициент	Значимость
В детстве хвалили	,043	,398	-,004	,939
В детстве ругали	-,002	,966	-,023	,658
Отношения с отцом	-,030	,556	,030	,576
Отношения с матерью	,052	,301	-,014	,791

Таблица 7 показывает, что в выборках у женщин и мужчин существуют значительные отличия, в том числе и по сравнению с общей выборкой (Таблица 6). Связи зависимостей от социальных сетей с отношениями в детстве практически во всех случаях противоположены у женщин и у мужчин. Совпадает только отрицательная зависимость с тем, что в детстве ругали.

Выявленная незначимость связей зависимости от социальных сетей у испытуемых с отношением с отцом и матерью, а также с тем, что их в детстве хвалили или ругали, не может позволить в полной мере сделать вывод о том, что отношения в семье могут повлиять на зависимость от социальных сетей.

Таким образом, третья гипотеза исследования не подтвердилась.

Отметим, что зависимость от социальных сетей у женщин статистически значимо (при уровне значимости различия $p = 0,000$) выше, чем у мужчин. Среднее значение зависимости

от социальных сетей у мужчин равно 31,90, в то время как у женщин – 35,90.

Заключение

1. Зависимость от социальных сетей положительно связана с экстернальностью и мотивацией избегания неудач. Эти связи соответствуют аналогичным зарубежным результатам.

2. Полученные данные свидетельствуют об ускорении тенденции роста доли интерналов среди девушек.

3. Зависимость от социальных сетей положительно связана с зависимостью от смартфона.

4. Гипотезы о возможных связях зависимости от социальных сетей с компонентами социального пола и взаимоотношениями в семье не подтвердились.

5. Практическим результатом проведенного исследования является рекомендация для педагогических работников и психологических служб в процессе их общения и воспитательной работы с обучаемыми акцентировать их внимание на серьезные отрицательные последствия зависимости от социальных сетей, ориентируя молодых людей на непосредственное, живое общение.

В частности, чтобы импульсивно не отвлекаться на социальные сети, необходимо сократить время нахождения в сетях посредством программ контроля времени и отключения сигналов оповещения в социальных сетях и каналах. Следует повысить социальную активность, найти увлечения, которые способны отвлекать от длительного времяпровождения в интернете.

Аналогичные рекомендации могут быть предложены также и всем другим пользователям социальных сетей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шейнов, В. П. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей / В. П. Шейнов, А. С. Девицын // Системная психология и социология. – 2021. – № 2 (38). – С. 41–55.

2. Шейнов, В. П. Взаимосвязь зависимости от социальных сетей и признаков психологического неблагополучия / В. П. Шейнов, А. С. Девицын // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2022. – Т. 7. – № 2(26). – С. 83–106. DOI: 10.38098/ipran.sep_2022_26_2_04

3. Шейнов, В. П. Зависимость от социальных сетей и психологическое состояние белорусских юношей и девушек поколения Z / В. П. Шейнов, В. А. Карпиевич // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2022. – Т. 37. – №. 7. – С. 78–84.

4. **Liu, C.** Social media addiction and burnout: The mediating roles of envy and social media use anxiety / C. Liu, J. Ma // *Current Psychology*. – 2020. – Vol. 39. – P. 1883–1891. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9998-0>
5. **Baltaci, O.** The predictive relationships between the social media addiction and social anxiety, loneliness, and happiness / O. Baltaci // *International Journal of Progressive Education*. – 2019. – Vol. 15(4). – P. 73–82. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.203.6>
6. **Dailey, S. L.** A biopsychosocial approach to understanding social media addiction / S. L. Dailey, K. Howard, S. M. P. Roming, N. Ceballos, T. Grimes // *Human Behavior and Emerging Technologies*. – 2020. – Vol. 2(2) – P. 158–167. <https://doi.org/10.1002/hbe2.182>
7. **Marengo, D.** The interplay between neuroticism, extraversion, and social media addiction in young adult Facebook users: Testing the mediating role of online activity using objective data / D. Marengo, I. Poletti, M. Settanni // *Addictive Behaviors*. – 2020. – Vol. 102. – P. 106–150. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106150>
8. **Hussin, H.** The relationship of locus of control and social media use among undergraduate students / H. Hussin, A.I. Huzili, M.R. Hamzah // *AIP Conference Proceedings*. – 2021. – Vol. 2339. – Iss. 1. <https://doi.org/10.1063/5.0044246>
9. **Kuo, C. T.** Locus of Control and Usage of Social Media on Academic Achievement Among Police College Students in Taiwan / C. T. Kuo, C. C. Chang, W. H. Yen. In: Rønningsbakk, L., Wu, T. T. Sandnes, F. Huang (eds.) *Innovative Technologies and Learning*. Second International Conference, ICITL 2019, Tromsø, Norway, December 2–5, 2019. – Vol. 11937. – P. 764–771. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35343-8_79
10. **Agaj, D.** The impact of the components of the locus of control in internet addiction, case of Albania / D. Agaj // *American Academic Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences*. – 2016. – Vol. 18. – P.40–44.
11. **Derya, Y. A.** The relationship between problematic internet usage in students of faculties of health sciences and parameters of locus of control and emotional intelligence / Y. A. Derya, E. K. Okay, T. Ucaret et al. // *International Journal of Caring Sciences*. – 2019. – Vol. 12. – Iss. 3. – P. 1607–1615.
12. **Iskender, M.** Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction / M. Iskender, A. Akin // *Computers & Education*. – 2010. – Vol. 54. – Iss. 4. – P. 1101–1106. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.014>
13. **Шейнов, В. П.** Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» / В. П. Шейнов // *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*. – 2021. – Т. 6. – № 1. – С. 97–115. <https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005>
14. **Шейнов, В. П.** Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона» для русскоязычного социума / В. П. Шейнов // *Системная психология и социология*. – 2020. – № 3 (35). – С. 75–84.
15. **Вопросник Сандры Бем по изучению маскулинности–феминности** // *Практикум по гендерной психологии* / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – С. 277–280.
16. **Пантелеев, С. Р.** Тест-опросник субъективной локализации контроля. Модификация шкалы I-E Дж. Роттера / С. Р. Пантелеев, В. В. Столин // *Практикум по психодиагностике*. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – С. 131–134.
17. **Психологические тесты для психологов** / Н. Ф. Гребень (сост.). – Минск : Современная школа, 2010. – 480 с.
18. **Шейнов, В. П.** Взаимосвязь виктимизации, экстернальности и мотивации избегания неудач / В. П. Шейнов // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. – 2020. – Т. 5. – № 1 (17). – С. 167–186.
19. **Шейнов, В. П.** Незащищенность студентов от манипуляций и их психологический пол, локус контроля и уверенность в себе / В. П. Шейнов // *Системная психология и социология*. – 2017. – № 1 (21). – С. 44–48.
20. **Шейнов, В. П.** Уверенность в себе и психологический пол / В. П. Шейнов // *Системная психология и социология*. – 2016. – № 3 (19). – С. 54–59.

Поступила в редакцию 08.09.2022 г.

Контакты: sheinov1@mail.ru

(Шейнов Виктор Павлович)

karpievich68@yandex.by

(Карпиевич Виктор Александрович)

Sheinov V. P., Karpievich V. A. RELATIONSHIPS BETWEEN SOCIAL NETWORKING ADDICTION AND EXTERNALITY, FAILURE AVOIDANCE AND SMARTPHONE ADDICTION

Dependence on social networks has become widespread in modern society. Numerous manifestations of the psychological distress of the victims of this addiction have been found, which indicates the relevance of its study. The research proves that social media addiction is positively associated with externality, motivation to avoid failure, and smartphone addiction. The established links correspond to similar foreign results. At the same time, the data obtained show a positive trend in the increase in the proportion of internals among girls. Practical application of the results of the study is the recommendation to explain adverse effects of excessive involvement in social networks to students.

Keywords: social networks addiction, externality, motivation to avoid failures, social gender, smartphone addiction.

УДК 159.923

ВТОРИЧНЫЕ КАТЕГОРИИ ИСТОЧНИКОВ СМЫСЛА ЖИЗНИ**Т. В. Казак**

доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой инженерной психологии и эргономики
Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники

Н. И. Тукальская

аспирант кафедры инженерной психологии и эргономики
Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники

В статье рассматривается проблема смысла жизни. Даются определения понятий «источники смысла жизни» и «смысложизненные ориентации». Представлены результаты исследования вторичных категорий источников смысла жизни студентов от 1-го к 4-му курсу. Осуществлен качественный анализ выделенных категорий. Делаются выводы о динамической составляющей вторичных категорий у студентов.

Ключевые слова: смысл жизни, смысложизненные ориентации, источники смысла жизни, вторичные категории источников смысла жизни, самотрансцендентная, эгоцентрическая, семейная, коммуникативная, эстетическая, субъектная смысложизненные ориентации.

Введение

Для того чтобы перейти непосредственно к нашему исследованию вторичных категорий источников смысла жизни, необходимо обратиться к определениям смысла жизни, источникам смысла жизни, смысложизненным ориентациям.

Следует заметить, что четкая дифференциация понятий смысла жизни в науке отсутствует. В отечественной психологии нет четкого различия между понятиями «смысл жизни», «ценности», «цели», «смысловые образования» и «смысложизненные ориентации». Все существующие трактовки понятия смысла жизни не являются абсолютными, так как не только отражают феноменологию каждого из авторов, но и свидетельствуют о бесконечности проявлений человека в жизни.

Смысл жизни как глобальную ценность жизни определяет А. А. Бодалев: «Под смыслом жизни в психологии понимается отраженная в сознании и переживаниях человека как субъективно предельно значимая для него и превратившаяся в главный регулятор его поведения какая-то ценность, ставшая его собственной, самой большой ценностью» [1, с. 56].

© Казак Т. В., Тукальская Н. И., 2023

Весомый вклад в разработку проблемы смысла жизни внесли коллектив исследователей под руководством В. Э. Чудновского. В проведенных исследованиях исходным стало понимание феномена смысла жизни как особого психического образования, имеющего специфику возникновения, этапы становления, которое, приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь человека. Это психическое образование действует как некий «буферный механизм», как система сдерживания противоречивых, не допускающих одностороннего подчинения как внешним обстоятельствам, так и непосредственным побуждениям, сиюминутным интересам и влечениям [2, с. 86].

Согласно деятельностному подходу смысл жизни есть прижизненное приобретение человека, результат деятельности по преобразованию самого себя и своей жизненной ситуации. Это базовая мотивационная тенденция личности, направленная на осознание сущности собственного «Я», места в жизни, жизненного предназначения [3].

С точки зрения современных взглядов отечественного исследователя проблемы смысла жизни К. В. Карпинского, «смысл жизни – психическая структура, конституирующая человека как субъекта жизни и служащая верховной инстанцией психической регуляции его индивидуальной жизнедеятельности» [4, с. 71].

Под источниками смысла жизни понимаются объекты и явления действительности, которые избирательно и индивидуально для каждого человека в ходе его жизненного пути приобретают наивысшую субъективную значимость и личностную ценность. Через установление источников смысла жизни выявляются смысложизненные ориентации человека [5, с. 19–20].

Смыслоразнозначные ориентации – это состояние направленности личности на достижение смыслоразнозначных ценностей и смысла жизни. Вектор этой направленности формирует текущие задачи, деятельность личности и в конечном счете влияет на отношение к окружающему миру, характер, поведение. Они не исчерпываются одной идеей, или целью, а представляют собой структурную иерархию «больших» и «малых» смыслов [6].

Вторичные категории источников смысла жизни – это категории, выделенные в результате факторного анализа, проведенного К. В. Карпинским, и представляющие особый интерес для нашего исследования. Вторичные категории в данной авторской методике «Источники смысла жизни» (ИСЖ) К. В. Карпинского представляют собой смыслоразнозначные ориентации. Они являются непересекающимися, в отличие от исходных ценностей, которые могут содержательно накладываться друг на друга [5, с. 78].

Основная часть

Целью нашего исследования являлось изучение смыслоразнозначных ориентаций и их динамика от 1-го к 4-му курсу.

Для достижения цели, поставленной перед нашим исследованием, было выдвинуто определенное количество задач, одной из которых являлось выявление вторичных категорий источников смысла жизни. Для решения поставленных задач была применена методика «Источники смысла жизни» (ИСЖ) К. В. Карпинского [5, с. 79]. В соответствии с данной методикой состав ценностей-источников смысла жизни был сгруппирован в 46 категорий: альтруизм, творчество, гедонизм, карьера, здоровье, развлечения, гуманизм, индивидуальность, семья, религиозность, духовность, нравственность, справедливость, богатство, дети, познание, власть, социальный статус, персонализация, компетентность (мудрость), дружба, любовь, процесс жизни, самореализация, судьба, мир, природа, секс, выживание, свобода, патриотизм, саморазвитие, аскетизм, образование, признание, самоуважение, хобби, общественная активность, безопасность, искусство, правда, счастье, красота, контроль, общение, долг. По результатам факторного анализа данные категории были объединены в 6 факторов (смыслоразнозначных ориентаций), которые и являются вторичными категориями источников смысла жизни. При обработке данных мы провели качественный анализ каждой из вто-

ричных категорий источников смысла жизни и проследили их динамику от 1-го к 4-му курсу.

Для более точного понимания результатов нашего исследования мы охарактеризовали каждую из представленных вторичных категорий источников смысла жизни.

Самотрансцендентная ориентация смысла жизни характеризует содержание, выходящее за пределы индивидуальных потребностей и узколичных интересов.

Эгоцентрическая ориентация смысла жизни характеризует ценности, сфокусированные на индивидуальных интересах.

Семейная ориентация смысла жизни характеризует направленность на потребности и интересы ближайшего социального окружения.

Коммуникативная ориентация смысла жизни – стремление к самоутверждению, выгоде и комфорту в межличностных отношениях.

Эстетическая ориентация смысла жизни специфицирует эстетико-созерцательный уклон и тесную связь со сферой досуга и рекреации.

Субъектная ориентация смысла жизни – стремление к личностному росту и самосовершенствованию, полноценному функционированию, раскрытию и продуктивному воплощению внутреннего потенциала.

Таблица 1– Вторичные категории источников смысла жизни

Смыслоразнозначные ориентации	Состав ценностей – источников смысла жизни
Самотрансцендентная	Справедливость, мир, патриотизм, долг, гуманизм, правда, судьба, нравственность, религиозность, альтруизм, персонализация, аскетизм, образование, духовность, общественная активность
Эгоцентрическая	Признание, социальный статус, власть, выживание, гедонизм, развлечения, богатство, секс, карьера
Семейная	Дети, семья, любовь
Коммуникативная	Общение, дружба, свобода, счастье
Эстетическая	Красота, природа, творчество, искусство, хобби
Субъектная	Самореализация, самоуважение, саморазвитие, компетентность(мудрость), контроль, познание, индивидуальность, процесс жизни, безопасность

В соответствии с поставленной задачей мы выявили вторичные категории источников смысла жизни студентов 1-4 курсов. Результаты представлены на Рисунке 1.

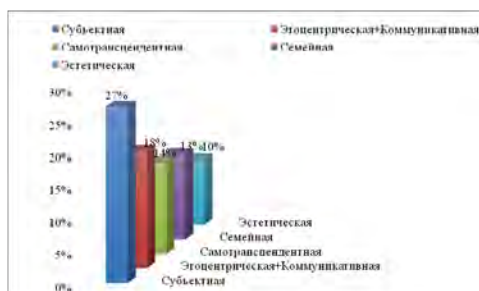


Рисунок 1 – Показатели распределения вторичных категорий источников смысла жизни у студентов 1 курса (%)

Представленность вторичных категорий источников смысла жизни студентов 1 курса позволяет говорить о том, что на 1 курсе преобладает выраженность субъектной смысло-жизненной ориентации. Вторичные категории источников смысла жизни можно распределить следующим образом: I – Субъектная (27%); II – Эгоцентрическая (18%), Коммуникативная (18%); III – Самотрансцендентная (14%); IV – Семейная (13%); V – Эстетическая (10%).

Таким образом, можно предположить, что для студентов 1 курса первостепенное значение имеют потребности высшего порядка: процесс по раскрытию потенциала, развитию способностей и талантов, становлению «Я»; стремление студента знать, что он способен справляться с поставленными перед ним задачами и требованиями, чувствовать себя личностью; потребность в наличии выбора и самодетерминации собственного поведения; потребность студента выделяться среди остальных, оставаясь при этом полноценной частью общества, которое его окружает.

Кроме того, можно заметить слияние двух смысло-жизненных ориентаций – эгоцентрической и коммуникативной, которые занимают одинаковое положение в распределении показателей вторичных категорий источников смысла жизни. Студентам 1 курса в равной степени присущи сфокусированность на индивидуальных интересах и стремление к самоутверждению, выгоде и комфорту в межличностных отношениях. Студенты 1 курса озадачены решением своих собственных проблем за счет успехов в межличностных отношениях. Наименьшая представленность у студентов 1 курса выражена в эстетической вторичной категории источников смысла жизни.

Далее мы выявили вторичные категории источников смысла жизни студентов 2 курса. Результаты представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Показатели распределения вторичных категорий источников смысла жизни у студентов 2 курса (%)

Представленность вторичных категорий источников смысла жизни студентов 2 курса позволяет говорить о том, что на 2 курсе преобладает выраженность субъектной смысло-жизненной ориентации. Вторичные категории источников смысла жизни можно распределить следующим образом: I – Субъектная (25%); II – Эгоцентрическая (21%); III – Коммуникативная (18%); IV – Самотрансцендентная (15%); V – Семейная (13%); VI – Эстетическая (8%).

Таким образом, можно предположить, что для студентов 2 курса первостепенное значение имеют потребности высшего порядка: процесс по раскрытию потенциала, развитию способностей и талантов, становлению «Я»; стремление студента знать, что он способен справляться с поставленными перед ним задачами и требованиями, чувствовать себя личностью; потребность в наличии выбора и самодетерминации собственного поведения; потребность студента выделяться среди остальных, оставаясь при этом полноценной частью общества, которое его окружает.

Можно отметить, что у студентов 2 курса произошло выделение эгоцентрической и коммуникативной смысло-жизненной ориентации в отдельные показатели распределения. Студентам 2 курса присущи сфокусированность на индивидуальных интересах, а также стремление к самоутверждению, выгоде и комфорту в межличностных отношениях. Наименьшая представленность у студентов 2 курса выражена в эстетической вторичной категории источников смысла жизни.

Далее мы выявили вторичные категории источников смысла жизни студентов 3 курса. Результаты представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Показатели распределения вторичных категорий источников смысла жизни у студентов 3 курса (%)

Представленность вторичных категорий источников смысла жизни студентов 3 курса позволяет говорить о том, что на 3 курсе преобладает выраженность субъектной смысло-жизненной ориентации. Вторичные категории источников смысла жизни можно распределить следующим образом: I – Субъектная (27%); II – Эгоцентрическая (21%); III – Коммуникативная (17%); IV – Самотрансцендентная (15%); V – Семейная (14%); VI – Эстетическая (6%).

Таким образом, можно предположить, что для студентов 3 курса первостепенное значение имеют потребности высшего порядка: процесс по раскрытию потенциала, развитию способностей и талантов, становлению «Я»; стремление студента знать, что он способен справиться с поставленными перед ним задачами и требованиями, чувствовать себя личностью; потребность в наличии выбора и самодетерминации собственного поведения; потребность студента выделяться среди остальных, оставаясь при этом полноценной частью общества, которое его окружает.

Кроме того, можно заметить, что с каждым последующим курсом (от 1-го к 3-му) показатель распределения эстетической смысло-жизненной ориентации уменьшается.

Наименьшая представленность у студентов 3 курса выражена в эстетической вторичной категории источников смысла жизни.

Далее, мы выявили вторичные категории источников смысла жизни студентов 4 курса. Результаты представлены на рисунке 4.

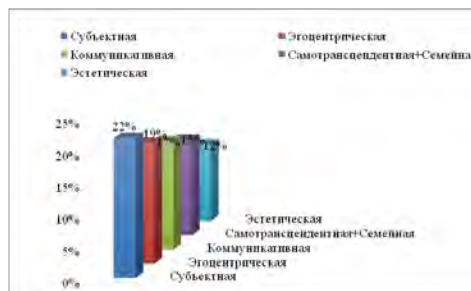


Рисунок 4 – Показатели распределения вторичных категорий источников смысла жизни у студентов 4 курса (%)

Представленность вторичных категорий источников смысла жизни студентов 4 курса позволяет говорить о том, что на 4 курсе преобладает выраженность субъектной смысло-жизненной ориентации. Вторичные категории источников смысла жизни можно распределить следующим образом: I – Субъектная (22%); II – Эгоцентрическая (19%); III – Коммуникативная (17%); IV – Самотрансцендентная (15%), Семейная (15%); V – Эстетическая (12%).

Таким образом, можно предположить, что для студентов 4 курса первостепенное значение имеют потребности высшего порядка: процесс по раскрытию потенциала, развитию способностей и талантов, становлению «Я»; стремление студента знать, что он способен справиться с поставленными перед ним задачами и требованиями, чувствовать себя личностью; потребность в наличии выбора и самодетерминации собственного поведения; потребность студента выделяться среди остальных, оставаясь при этом полноценной частью общества, которое его окружает.

Кроме того, можно заметить, что с каждым последующим курсом (от 1-го к 4-му) происходит слияние двух смысло-жизненных ориентации – самотрансцендентной и семейной, которые занимают одинаковое положение в распределении показателей вторичных категорий источников смысла жизни. Таким образом, можно предположить, что в сознании студентов 4 курса начинают занимать определенное место не только ценности, ориентированные на индивидуальные потребности, а именно высшие ценности, которые, вполне возможно, студенты реализовывают в своем семейном окружении.

Кроме того, показатели эстетической смысло-жизненной ориентации заметно возрастают к 4 курсу. Из этого следует, что студенты начинают продвигаться к интересам

творчества и искусства, восхищаются красотой природы и, возможно, у них уже появляются свое хобби.

Заключение

Таким образом, выявляя вторичные категории источников смысла жизни студентов 1–4 курсов, можно заметить некоторые общие черты. Так, структура распределения вторичных категорий имеет следующий вид: I – Субъектная; II – Эгоцентрическая; III – Коммуникативная; IV – Самотрансцендентная; V – Семейная; VI – Эстетическая. Предположением создания такой структуры может служить тот факт, что для современных студентов первостепенное значение имеет независимость и автономия как от своей родительской семьи, так и от круга друзей, знакомых и общества в целом. Студенты стали в большей степени индивидуалистами, которые в первую очередь заботятся о своих собственных интересах, при этом забывая о культурно-досуговой деятельности. Они в меньшей степени стали интересоваться природой, культурой, живописью, искусством, о чем свидетельствуют результаты исследования. Однако имеются некоторые нюансы. Так, например, для студентов I курса происходит слияние двух смысложизненных ориентации – эгоцентрической и коммуникативной, которые занимают одинаковое положение в распределении показателей вторичных категорий источников смысла жизни. Предположением может служить то факт, что студенты, ориентированные на свои собственные интересы, думают только о том, как решить свои проблемы за счет других людей, так как они привыкли находить выгоду в межличностных отношениях. Кроме того, можно заметить, что с каждым последующим курсом (от 1-го к 3-му) показатель распределения эстетической смысложизненной ориентации уменьшается. Однако с каждым курсом (от 1-го к 4-му) происходит слияние двух смысложизненных ориентаций – самотрансцендентной и семейной, которые занимают одинаковое положение в распределении показателей вторичных категорий источников смысла жизни. Предположением может служить то факт, что в данном возрастном периоде большая часть студентов уже начинает осваивать навыки семейной жизни, создавать свои собственные семьи, где необходима перестройка всего образа жизни и направленность не на индивидуальные потребности, а на семейные, а значит, коллективные (семья – небольшой коллектив). Кроме

того, показатели эстетической смысложизненной ориентации заметно возрастают к 4 курсу. Предположением может служить то факт, что студенты, осваивающие навыки семейной жизни, начинают по большей части приобщаться к культурной жизни общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Бодалев, А. А.** О смысле жизни человека, его акме и взаимосвязи между ними / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 2001. – № 2(26). – С. 54–58.
2. **Чудновский, В. Э.** Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды / В. Э. Чудновский. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 768 с.
3. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 511 с.
4. **Карпинский, К. В.** Смысложизненный кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / К. В. Карпинский. – М., 2017. – 563 с.
5. **Карпинский, К. В.** Источники смысла жизни: новый метод психодиагностики личности : монография / К. В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2021. – С. 19–79.
6. **Жучкова, С. М.** Смысложизненные ориентации как субъективные составляющие феномена смысла жизни / С. М. Жучкова. – URL: <http://sibac.info/13182> (дата обращения: 25.10.2022).

Поступила в редакцию 26.10.2022 г.
Контакты: yflz_com@mail.ru
(Казак Тамара Владимировна,
Тукальская Надежда Ильинична)

Kazak T. V., Tukalskaya N. I. SECONDARY CATEGORIES OF SOURCES OF THE MEANING OF LIFE

The article deals with the problem of the meaning of life. Definitions are given for the concepts of sources of the meaning of life and meaningful life orientations. The results of the study of secondary categories of sources of the meaning of life for students of all four years of study are presented. A qualitative analysis of the selected categories is carried out. Conclusions are drawn about the dynamic component of secondary categories among students.

Keywords: meaning of life, meaning-of-life orientations, sources of meaning of life, secondary categories of sources of meaning of life, self-transcendental, egocentric, family, communicative, aesthetic, subjective meaning-of-life orientations.

УДК 159.9:343.261:316.454.5:616.89-008.444.9

КОММУНИКАТИВНАЯ АГРЕССИВНОСТЬ ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОТБЫВАНИЯ НАКАЗАНИЯ

Ж. А. Барсукова

кандидат психологических наук, доцент
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

М. Н. Михеев

магистр, психолог отделения психологического обеспечения исправительного учреждения «Исправительная колония № 17» Управления ДИН МВД по Могилевской области

В статье обсуждаются вопросы проявления различных форм коммуникативной агрессивности у осужденных к лишению свободы на разных этапах отбывания наказания (адаптационный (карантин) и основной), а также в зависимости от пенитенциарного статуса и уровня дисциплинарного риска; поиска эффективных средств психокоррекции и профилактики агрессивного поведения у осужденных к лишению свободы на первоначальном этапе отбывания наказания.

Ключевые слова: агрессивность, коммуникативная агрессивность, осужденный к лишению свободы, пенитенциарный статус, уровень дисциплинарного риска, этап отбывания наказания.

Введение

Исследование и профилактическая работа по минимизации негативных явлений в социуме является злободневной проблемой, которая особенно актуализируется в ситуациях неопределенности.

Особое значение проблема агрессивности человека приобретает в местах лишения свободы, где наиболее полно и широко проявляются все известные формы и варианты агрессии у лиц, отбывающих наказание. Лица, осужденные к лишению свободы, в период отбывания наказания находятся в состоянии депривации с повышенным уровнем психоэмоционального напряжения, что, в свою очередь, часто приводит к различным агрессивным проявлениям и конфликтным ситуациям.

Лишение свободы и помещение в исправительное учреждение не является просто фрустрирующей ситуацией. Резкая смена образа жизни человека вызывает комплекс негативных эмоционально-поведенческих проявлений, которые к тому же протекают на фоне необходимости адаптации осужденных к условиям конкретного пенитенциарного учреждения.

Одним из направлений работы психологической службы исправительного учреждения является снижение уровня агрессивности осужденных и профилактика конфликтов. В психологической науке обоснованы различные концептуальные модели и психокоррекционные технологии исправительного воздействия на различные категории осужденных (например, индивидуально психологическое консультирование (В.М. Поздняков); эмоционально-волевые (А.И. Ушатиков) и рационально-психологические тренинги (М.Г. Дебольский); медитативные техники (В.И. Серов); техники специальной исправительной психологической коррекции (В.Г. Стуканов) и др. [1, с. 4].

В то же время, поиск адекватного инструментария для психологической коррекции коммуникативной агрессивности у осужденных и ее теоретического обоснования обусловил выбор темы нашего исследования.

Цель нашего исследования: выявление особенностей форм коммуникативной агрессивности осужденных к лишению свободы на различных этапах отбывания наказания для разработки психокоррекционной программы по профилактике агрессивного поведения у осужденных к лишению свободы на первоначальном этапе отбывания наказания, а также ее апробация.

Основная часть

Анализ психологической литературы свидетельствует, что в настоящее время отсутствует определение понятия «коммуникативная агрессивность», но существуют разные термины для обозначения содержания коммуникативной агрессивности. В психологии и лингвистике чаще используют термины «вербальная агрессивность» и «речевая агрессивность».

Под коммуникативной агрессивностью мы понимаем поведение с использованием вербально-невербальных средств, которое содержит намеренные угрозы и ущерб другим людям с целью получения преимуществ различного характера (статусного, личностного, психологического и иного) и не исключает нанесения повреждения физическому или психическому здоровью другого человека.

Для выявления особенностей проявления коммуникативной агрессивности у осужденных, путей их психологической коррекции первоначально было проведено эмпирическое исследование, в организации которого использовались следующие психодиагностические инструменты:

1. Анкетный опрос с целью изучения мнения осужденных, отбывающих длительные сроки наказания в местах лишения свободы, о причинах возникновения их агрессии, ее видах и формах проявления, а также о способах ее коррекции.

2. Опросник «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» (В. В. Бойко).

3. Метод беседы – для изучения мнения сотрудников подразделений воспитательных, режимных и психологических служб о видах проявлений агрессивного поведения в среде осужденных (опросу подлежало 23 сотрудника).

В эмпирическом исследовании приняли участие 100 осужденных, отбывающих наказание в исправительном учреждении «Исправительная колония № 17» управления ДИН МВД по Могилевской области. Сроки наказания осужденных составляли от 5 до 15 лет. Выборку составили лица мужского пола в возрасте 18 – 60 лет, осужденные к лишению свободы на длительные сроки (срок наказания в виде лишения свободы составляет свыше 5 лет – ст.ст.139; 147 ч. 3; 167; 206 ч. 2, 3; 207 ч. 2, 3; 339 ч. 2, 3 УК Республики Беларусь), которые прибыли в исправительное учреждение (период нахождения от 1 до 14 дней в карантинном помещении).

В результате беседы с работниками исправительного учреждения о том, как ведут себя осужденные на начальном и на основном этапах отбывания наказания, на основе типологии поведения осужденных в зависимости от пенитенциарного статуса, личностных особенностей и уровня агрессивности Е. Ф. Штефана (агрессивно-манипулятивный и агрессивно-тревожный типы поведения), а

также в зависимости от количества совершаемых осужденными агрессивных действий в отношении окружающих и их пенитенциарного статуса [1, с. 14, 18] выборка испытуемых включала 4 группы осужденных:

1) осужденные с высоким пенитенциарным статусом (агрессивно-манипулятивный тип поведения) и высоким уровнем дисциплинарного риска (наблюдаются систематические нарушения режима содержания) – 30% от числа испытуемых в выборке;

2) осужденные с высоким пенитенциарным статусом (агрессивно-манипулятивный тип поведения) и низким уровнем дисциплинарного риска (не допускают нарушений режима содержания) – 26% от числа испытуемых;

3) осужденные со средним пенитенциарным статусом (агрессивно-тревожный тип поведения) и высоким уровнем дисциплинарного риска (наблюдаются систематические нарушения режима содержания) – 24% осужденных;

4) осужденные со средним пенитенциарным статусом (агрессивно-тревожный тип поведения) и низким уровнем дисциплинарного риска (не допускают нарушений режима содержания) – 20% от числа испытуемых в выборке.

На первом этапе исследования были выявлены уровень коммуникативной агрессивности, вариативность ее форм в целом в выборке и их представленность в зависимости от пенитенциарного статуса и дисциплинарного риска. Затем, в соответствии с задачами исследования, выборка была разделена на 2 группы – контрольную и экспериментальную.

Анализ статистики работы исправительного учреждения свидетельствует, что применение агрессивного поведения со стороны осужденных зависит и от этапа отбывания наказания. Кроме того, мы выяснили, что осужденные совершают нарушения на начальном этапе отбывания наказания значительно чаще, чем на всем остальном протяжении срока, что может быть объяснено тем, что агрессия осужденными на начальном периоде применяется как средство для получения более высокого пенитенциарного статуса.

Результаты сравнения уровня коммуникативной агрессивности в экспериментальной и контрольной группах на первоначальном этапе отбывания наказания представлены на Рисунке 1.

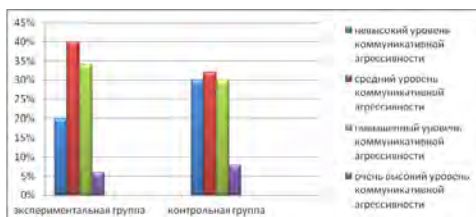


Рисунок 1 – Уровень коммуникативной агрессивности (%) в экспериментальной и контрольной группах (начальный этап исследования)

Анализ результатов по основным параметрам, составляющим коммуникативную агрессивность (по В. В. Бойко), свидетельствует, что на этапе карантина значительное количество осужденных и в экспериментальной, и в контрольной группах имеет наибольшее количество баллов по следующим шкалам: спонтанность агрессии, неспособность тормозить агрессию и неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты.

Между группами осужденных с высоким пенитенциарным статусом и разным уровнем дисциплинарного риска существуют значимые различия по шкалам: «Спонтанность агрессии», «Неспособность тормозить агрессию», «Неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты» ($p < 0,01$) и «Ритуализация агрессии» ($p < 0,05$). Это подтверждает тот факт, что осужденные с высоким уровнем дисциплинарного риска более часто проявляют злость и гнев, обладают низким уровнем эмоциональной саморегуляции, не умеют переключать агрессию, часто искусственно демонстрируют агрессию для устрашения собеседника.

Между группами осужденных со средним пенитенциарным статусом и разным уровнем дисциплинарного риска существуют значимые различия по всем шкалам ($p < 0,01$), кроме шкалы «Аутоагрессия». Это свидетельствует о том, что осужденные с высоким уровнем дисциплинарного риска чаще демонстрируют неспровоцированную агрессию, в меньшей степени способны ее тормозить, в большей степени проявляют различные формы разрядки агрессии на людях, чаще инициируют агрессию у партнера и проявляют ответную агрессию, в то же время в большей степени ее ритуализируют, но независимо от уровня риска в одинаковой степени способны направлять агрессию на себя.

Осужденные из группы дисциплинарного риска со средним пенитенциарным статусом

в отличие от лиц с высоким статусом в криминальной среде имеют более низкий уровень переключаемости с агрессии на различные виды деятельности, в большей степени осознают негативные последствия за свои поступки, чаще подавляют недовольство или гнев более агрессивными проявлениями, чаще инициируют агрессию у окружающих и искусственно демонстрируют ее; в меньшей степени склонны эмоционально зарядить толпу.

Анализ статистики работы исправительного учреждения свидетельствует, что применение агрессивного поведения со стороны осужденных зависит не только от их статуса в пенитенциарной среде, от периода отбывания наказания, но и от количества судимостей у осужденных. На Рисунке 2 представлены данные, которые характеризуют уровень коммуникативной агрессивности в зависимости от количества судимостей у осужденных.

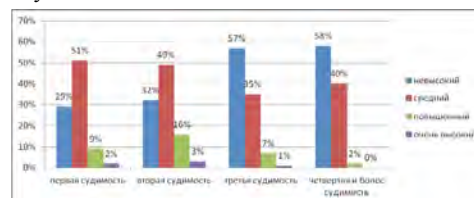


Рисунок 2 – Уровень коммуникативной агрессивности (%) осужденных в зависимости от количества судимостей

Полученные данные свидетельствуют о том, что для осужденных, у которых третья и более судимость, характерен невысокий и средний уровень коммуникативной агрессивности, что связано, на наш взгляд, с тем, что данные осужденные уже знают систему работы исправительных учреждений, они не испытывают чувства тоски по дому, у них часто нет сожаления о том, что они снова попали в места лишения свободы. Для осужденных к лишению свободы, имеющих вторую судимость, но ранее не отбывавших наказание в виде лишения свободы, характерен средний уровень коммуникативной агрессивности. Данные осужденные, попав в места лишения свободы впервые, по незнанию условий и порядка отбывания наказания в исправительном учреждении, а также поддаваясь негативному влиянию со стороны других, отрицательно характеризующихся заключенных и осужденных еще на стадии нахождения в следственном изоляторе, по прибытии в исправительное учреждение стремятся заработать более

высокий статус в преступной среде, проявляя агрессивность к окружающим и не соблюдая установленные требования отбывания наказания в исправительном учреждении.

На следующем этапе нашего исследования на основании данных, полученных в результате диагностики уровня коммуникативной агрессивности, осуществлялось экспериментальное апробирование психокоррекционной программы, разработанной на основе выявленных вариантов форм проявления коммуникативной агрессивности в зависимости от выявленных факторов.

Необходимо отметить, что данная программа проведения занятия ориентирована в первую очередь на формирование коммуникативной компетентности осужденных, методы проведения занятий – на процессы изменения существующих установок личности и особенности исправления осужденных в местах лишения свободы.

Оценка эффективности эксперимента осуществлялась после окончания адаптационного периода отбывания наказания по комплексу объективных и субъективных критериев со сравнением проявлений показателей у осужденных из экспериментальной и контрольной групп. Кроме того, изучение особенностей коррекции агрессивных проявлений у осужденных до и после эксперимента велось на основе экспертных оценок сотрудников, непосредственно работающих с ними.

Сравнение уровня коммуникативной агрессивности в экспериментальной и контрольной группах на основном этапе отбывания наказания представлены на Рисунке 3.

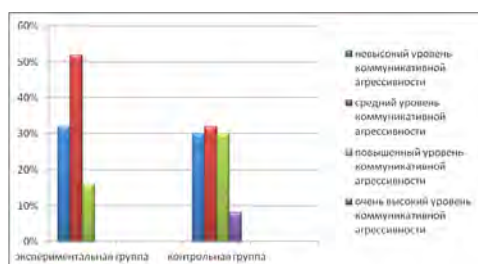


Рисунок 3 – Уровень коммуникативной агрессивности (%) в экспериментальной и контрольной группах (контрольный этап исследования)

У осужденных экспериментальной группы преобладают средний и невысокий уровень коммуникативной агрессивности, в то время как в контрольной группе отмечается наличие все еще большого количества осужденных с

повышенным и даже очень высоким уровнем коммуникативной агрессивности, которые связаны с получением удовольствия от агрессии, перенятием агрессии толпы, провокацией агрессии у окружающих.

Сравнение результатов исследования экспериментальной и контрольной групп по основным показателям, характеризующим уровень коммуникативной агрессивности, позволяет констатировать наличие значимых сдвигов практически по всем шкалам ($p < 0,05$ или $p < 0,01$), кроме «Аутоагрессия» и «Расплата за агрессию», это дает возможность полагать, что применение в эксперименте к осужденным психокоррекционной техники позволило снизить у осужденных тенденции, направленные на проявление агрессии. В то же время уровень осознания человеком негативных последствий своих агрессивных действий остается достаточно низким.

После завершения курса групповой психокоррекционной работы в ходе апробации психокоррекционной программы, индивидуальных консультаций многие осужденные, участвовавшие в групповых психокоррекционных занятиях, высказывались о том, что они стали менее эмоционально реагировать на случившееся; значительно реже стали сами провоцировать и инициировать агрессию, а также проявлять ответную агрессию на грубость и оскорбления со стороны других осужденных.

Опрос и индивидуальное собеседование в рамках итогового контроля позволили выявить повышение уровня саморегуляции психического состояния осужденных и улучшение в межличностных взаимоотношениях. Осужденные, принимавшие участие в эксперименте, стали чаще использовать стратегии поведения, не связанные с применением насилия, во многом положительные изменения в своем поведении они связывают с приобретенными знаниями и умениями в процессе психокоррекционной работы. В заключительных самоотчетах осужденных после коррекционной работы встречаются такие выражения: «я стал более спокойным»; «участвуя в тренингах, я научился контролировать свою агрессию»; «мне стало легче общаться с другими людьми»; «я стал менее конфликтным, как мне кажется»; «теперь я научился правильно реагировать на грубость и проявление агрессии со стороны окружающих»; «я понял, что агрессия к людям мешает мне стать свободным» и др.

Заклучение

В результате проведения эмпирического исследования нами было выявлено, что на начальном этапе отбывания наказания уровень коммуникативной агрессивности у осужденных выше, чем на основном этапе. Этот факт во многом обусловлен возникновением так называемых экзвивитных ситуаций, которые сопровождаются нарушением адаптационных ресурсов личности осужденного, повышением психического напряжения, что находит выход в деструктивных проявлениях, в том числе и агрессивных.

Экспериментальная апробация психокоррекционной программы по профилактике агрессивного поведения у осужденных к лишению свободы на первоначальном этапе отбывания наказания и последующее ее внедрение в практику психологической службы в исправительных учреждениях позволит снизить уровень агрессивности осужденных по истечению адаптационного периода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Штефан, Е. Ф.* Психокоррекция агрессивного поведения осужденных мужского пола при длительных сроках наказания : автореферат дис. ... канд. псих. наук : 19.00.06 / Е. Ф. Штефан ;

Акад. ФСИН России. – Рязань, 2008. – 25 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/User/Downloads/autoref-psikhokorreksiya-agressivnogo-povedeniya-osuzhdennykh-muzhskogo-pola-pri-dlitelnykh-srokakh%20(1).pdf/. – Дата доступа: 01.12.2022.

Поступила в редакцию 25.10.2022 г.

Контакты: barsukova@msu.by
(Барсукова Жанна Анатольевна,
Михеев Михаил Николаевич)

Barsukova Zh. A., Mikheev M. N. COMMUNICATIVE AGGRESSIVENESS OF PRISONERS AT DIFFERENT STAGES OF SERVING A SENTENCE

The article considers the manifestation of various forms of communicative aggressiveness of persons sentenced to imprisonment at different stages of serving their sentence (adaptation (quarantine) and basic), as well as its dependence on the penitentiary status and the level of disciplinary risk; the search for effective means of psycho-correction and prevention of aggressive behavior of persons sentenced to imprisonment at the initial stage of serving their sentence.

Keywords: aggressiveness, communicative aggressiveness, sentenced to imprisonment, penitentiary status, level of disciplinary risk, stage of serving a sentence.

УДК 343.985.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБМАНА И ЛЖИ:
КРИМИНАЛИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ****В. С. Красиков**кандидат юридических наук, доцент
Белорусский государственный университет**М. М. Мелихова**преподаватель, магистр психологии
Юридический колледж Белорусского государственного университета

В статье исследуются актуальные психологические аспекты обмана и лжи в правоохранительной деятельности, их понимания в контексте криминалистики, следственной и оперативно-розыскной деятельности (далее – ОРД), в рамках интеллектуального аспекта тактики проведения оперативно-розыскных мероприятий (далее – ОРМ) и производства следственных действий. Психологические аспекты обмана и лжи изучены в рамках социальной коммуникации, обусловленной интересами, целями, задачами взаимодействующих субъектов (объектов). Проанализированы современные научные подходы к исследованию и оценке обмана и лжи в правоохранительной деятельности. Сделаны выводы об условиях допустимости обмана и лжи в правоохранительной деятельности.

Ключевые слова: обман, ложь, психология и взаимодействие в правоохранительной деятельности, криминалистическая и оперативно-розыскная тактика, судебно-правовая конфликтология.

Введение

Обман и ложь были, есть и остаются нравственной, правовой, психологической и социальной категориями и используются человеком (их общностями) в процессах коммуникации для обеспечения превосходства над оппонентом и своих интересов, а также во имя тщеславия. Это развило в человеке способность передавать информацию другому (другим) различными способами, а также создавать социальные конструкты (государство, право, идеологию, мораль, обман и ложь, мифологию, науку, средства массовой информации и др.), которые позволяют управлять массами незнакомых друг с другом людей в условиях совместной деятельности на основе оперирования абстрактными понятиями [1, с. 30–45] в целях защиты интересов «... личных, групповых, институциональных, классовых, национальных, государственных...» [2]. Таким образом, обман и ложь – это инструменты социально-психологи-

ческой деятельности, эффективность которых подтверждена историей и практикой.

Психологические аспекты обмана и лжи представляют непосредственный интерес в связи с тем, что в правоохранительной деятельности, связанной с предупреждением, выявлением, пресечением, расследованием и раскрытием преступлений, в рамках криминалистической тактики также существует проблема их оценки как в самой деятельности, так и в конкретных тактических приемах [3; 4].

Основная часть

Изучение актуальных научных работ [2; 5; 6; 7; 8; 9; 10], обобщающих большое количество источников, идей и мнений по проблеме обмана и лжи в социуме, а также их психологической обусловленности, позволяет сделать следующие выводы:

1) обман «...за немногими исключениями... – безнравственная форма защиты собственных интересов», а также средство «...борьбы с различными формами зла... Неправда есть намеренная ложь, но вместе с тем она может быть и непреднамеренным заблуждением, и хитроумной фальсификацией, и утонченным лицемерием, и ханжеством окультуренного обывателя, и «правдой» предыдущего исторического этапа» [2];

2) в научной полемике нет однозначного понимания относительно сути, содержания, дифференциации понятий обмана и лжи. Характерен следующий подход: рассматривать их как взаимозаменяемые понятия, «... используя различия между ними там, где это необходимо для адекватного и более четкого дифференцирования» [5];

3) обман и ложь, а также их разновидности – это социально-психологические конструкты, проявляющиеся в процессе социального взаимодействия (передачи, получения и использования информации) и имеющие не только отрицательную оценку. Обман – это социаль-

но-психологический феномен, который может включать в себя ложь: «...Не все случаи обмана включают ложь. Аналогично не всякая ложь включает в себя обман» [6 с. 306]. Ложь (искажение истины) есть особенность обмана [7 с. 120];

4) обман, ложь, неправда – это важные социально-психологические компоненты жизнедеятельности в обществе, имеющие многочисленные формы проявления [8; 9], в их оценке следует исходить из анализа и синтеза обстановки и ситуации, в которой взаимодействуют субъекты, характеристики субъектов, их социальной роли и интеллектуального развития, характера самой информации и способов ее передачи, интересов и целей субъектов взаимодействия [6, с. 309–317; 7, с. 119–125];

5) «...обман неизбежен, ибо пустота никогда не станет чем-то предметным, правда никогда не будет высказана... когда нет ничего кроме обмана, обман становится истиной. Мудрость китайских стратагем и есть не что иное, как способность жить абсолютной подлинностью обмана» [10, с. 20].

В юридическом аспекте также имеется дискуссионность мнений относительно возможности, допустимости и целесообразности обмана и лжи в решении задач уголовного процесса и ОРД. Так, в учебной и научной литературе по криминалистике обосновывались следующие позиции:

– неприемлемость обмана и лжи в тактических приемах проведения ОРМ и производства следственных действий [11, с. 238; 12, с. 20; 13, с. 321; 14, с. 511];

– неприемлемость лжи и допустимость обмана в тактических приемах проведения ОРМ и производства следственных действий в виде введения в заблуждение [15, с. 8], следственных хитростей [16, с. 49–57];

– практическое восприятие обмана и лжи в правоохранительной деятельности: «Закон запрещает только пользоваться при допросе для получения сведений от допрашиваемых способами и средствами, являющимися физическим и психическим насилием над их личностью, но представляет полную свободу применять всякие способы, прямо им не запрещенные... искусство вести допрос основано на знании психики человека, на умении понять ее и найти соответствующий подход к допрашиваемому лицу» [17, с. 329].

Таким образом, изучение закономерностей обмана и лжи в социуме является многоплановой научной и практической проблемой, обусловленной отрицанием их познавательных

качеств, смешением этих понятий, критическим отношением в части их конструктивных свойств. В своих рассуждениях мы исходим из того, что ложь – это любая интерпретация истины, произведенная вербально и невербально, жестом или действием, непосредственно при общении и опосредованно. Обман – это состояние, вызванное действием лжи, в том числе и при самообмане. Эти понятия, несомненно, находятся в диалектической взаимосвязи, но мы исходим из следующего: лгут для того, чтобы обмануть. Оценка этих социально-психологических конструктов может меняться в зависимости от контекста: нравственность, мораль, этика, психология, социология, политика, право, война, обстановка, ситуации, прагматизм и т.п.

Впервые к конструктивному исследованию проблемы обмана и лжи в криминалистической, следственной и оперативно-розыскной тактике подошел Р. С. Белкин, который в 2001 г. достаточно категорично и однозначно приходит к выводу: «...Условия допустимости обмана весьма узки и достаточно жестки, но принципиально его следует признать допустимым» [18, с. 114]. Это суждение обосновано необходимостью интегрирования новых современных представлений о морали, нравственности и психологии в правоохранительную сферу, а также разработкой проблемы в создаваемых науках – юридической конфликтологии через уголовно-процессуальные конфликты [19] и криминалистической конфликтологии «...через выведение понятий криминального, уголовно-процессуального и криминалистического конфликта из общего понятия социального конфликта...» [20]. По-видимому, на такое развитие научной мысли повлияли современные представления о симбиозе криминалистической тактики с психологией лжи [21] и теория межличностного взаимодействия, исследованная Н. Смелзером [22, с. 132–146].

Почему же существовавшее положение вещей, мнений и мировоззрения вдруг изменилось? Возможно, потому, что необходимость развития научного знания в пределах традиционных объектов и предметов потребовало кардинального переосмысления и авторитетного обоснования на стыке наук. В этом отношении следует обратить внимание на теорию криминалистической конфликтологии, сторонником которой является, например, А. В. Шмонин, отмечающий, что: «...зарождающаяся частная теория криминалистической конфликтологии, являющаяся составной частью криминалистической ситуалогии, позволяет... выявлять на системной и прогно-

стической основе закономерности зарождения, возникновения, развития и завершения конфликтов и конфликтных ситуаций; правильно формулировать проблемы предупреждения и разрешения (преодоления) конфликтов и конфликтных ситуаций и определять пути их решения» [20]. Ранее, в 1995 г., В. Н. Кудрявцев в рамках юридической конфликтологии также допускал возможность конфликтного следствия, так как «... в процессуальные конфликты вступают обвинители и обвиняемые... и другие участники процесса. Роль арбитров в этих конфликтах принадлежит органам и представителям власти, ответственным за производство по делу в данной стадии или уполномоченным рассматривать жалобы на их действия: следователю, прокурору, судье, суду... Должностное лицо или орган, ответственный за производство по уголовному делу, а также участвующие в деле физические и юридические лица вступают в процессуальный конфликт, исполняя свои обязанности и осуществляя права, ввиду чего их взаимодействия приобретают характер системы правоотношений» [19].

Таким образом, в результате научных изысканий делается вывод о возможности вовлечения государственных должностных лиц в конфликтные отношения и этот подход оказался значимым для обоснования допустимости обмана и лжи в сфере уголовного преследования и ОРД.

Но что, собственно, дает конфликт и конфликтные ситуации? На этот вопрос Р. С. Белкин отвечает так: «В основе каждого преступления лежит конфликт правонарушителя с законом, с интересами людей, общества, государства. Восстановление нарушенного права начинается с раскрытия и расследования преступлений, в ходе которых конфликт с законом обретает форму конфликта со следователем – лицом, призванным установить истину. Так возникает конфликтная следственная ситуация, в которой противодействие следователю в установлении истины и его меры по преодолению этого противодействия и достижению целей следствия являются доминирующими факторами. Реальность подобных ситуаций, их обыденность и распространенность обусловили развитие тех приемов и рекомендаций криминалистической тактики, которые вооружают следователя для действий в обстановке конфликта, помогают разрешить его в соответствии с законом и нравственными требованиями» [18, с. 107].

Какова сущность приемов и рекомендаций криминалистической тактики в обстановке конфликта? Суммируя предварительные итоги

изучения феномена обмана в криминалистике, уголовном процессе и ОРД, Р. С. Белкин в 2001 г. приходит к следующим выводам:

1) «...при отсутствии в законе однозначного запрещения использовать обман при расследовании преступлений вопрос о его допустимости целиком лежит в области морали» [18, с. 111];
2) «... разрешено все, что разрешено законом или ему не противоречит». Становится ясным, что вопрос следует перенести из правовой области в нравственную и именно здесь искать его решение» [18, с. 103]. Такое решение проблемы предполагает широкий спектр способов, допустимых при производстве следственных действий и ОРМ. Например, А. Р. Ратинов рекомендует «... нанесение удара в наиболее уязвимое или наиболее важное место; раздробление сил и средств противодействующей стороны... разжигание конфликта между соучастниками преступления; предупреждение об угрозе нежелательных действий» [23, с. 162–163].

В этой связи обнаруживаются существенные противоречия. Во-первых, в отношении морали и нравственности к тактическому приему, использующему ложь для обмана, который из категории правовой становится категорией нравственной в праве, а дозволимый принцип (запрещено то, что запрещено законом) изменен на запретительный (разрешено все, что разрешено законом или ему не противоречит). Во-вторых, право, с одной стороны, является отражением морали, этики и нравственности, с другой – возможны ситуации, когда нечто не соответствует законности, но, по сути, является нравственным, моральным и этичным. Перенос изучаемой проблемы из сферы права в нравственную может иметь и непредсказуемые последствия, вплоть до официального разрешения обманывать (лгать) при проведении ОРМ и производстве следственных действий, как это практикуется в правоохранительной сфере США в соответствии с решением высшей судебной инстанции по делу «Фрейзер против Куппа» в 1969 г. [24; 25].

Следует также отметить, что с точки зрения психологии и права возможность обмана и его допустимость обосновывается также выводами Н. П. Хайдукова о путях разрешения внутриличностного конфликта: «Если в процессуально-тактической ситуации возникло противоречие между отдельными ценностями и сохранить их обе при достижении общественно значимой цели не представляется возможным, то целесообразным и морально оправданным будет такое тактическое

решение, которое направлено на сохранение наиболее значимой в данной ситуации ценности, подобно тому, как при крайней необходимости... законным является действие, которым причинен вред меньшему благу в целях предотвращения вреда большему. При этом следователь должен осознавать, что: а) в процессуально-тактической ситуации ценности противоречивы; б) вмешательство в ситуацию всегда становится объективно вынужденным, ибо невмешательство по принципу “лучше ничего не делать, чем делать вредное” есть зло, причиняющее вред более высокой ценности; в) вмешательство порождает одновременно и зло, и добро, т.е. результат всегда носит противоречивый характер, но зло всегда должно быть меньшим по отношению к добру; г) результат оказывает положительное влияние на успешное выполнение задач уголовно-процессуальной деятельности» [18, с. 110–111].

Однако эта позиция предполагает оценочные суждения о соразмерности причиняемого вреда сохраняемой ценности, что само по себе противоречиво и дискуссионно. Такое обоснование приемлемости обмана и лжи в правоохранительной деятельности позволяет сделать вывод о том, что он оказался допустимым в результате поиска нового научного знания на стыке наук и представляет собой следующую схему: концепция конфликтного следствия, используя категориальный аппарат психологии, объединила в конфликтной ситуации следователя и участника уголовного процесса (например, обвиняемого) – следователь становится стороной конфликта – проецирование конфликтной ситуации межличностного общения на уголовно-правовую категорию, крайнюю необходимость – введение категории обмана в право как нравственной категории – все это для защиты охраняемой законом ценности. Приведенный алгоритм, возможно логичен, однако не лишен и дискуссионности, так как в психологии межличностные отношения исследуются не только в конфликте (остром и трудноразрешимом противоречии), но и сотрудничестве, и соперничестве.

Последнее как раз является необходимым условием для применения криминалистической (следственной, оперативно-розыскной) тактики, где объективность обмана и лжи объясняется следующим образом: 1) взаимодействие обуславливается правоотношениями, установленными оперативно-розыскным, уголовным и уголовно-процессуальным законодательством,

в которые вовлекаются субъекты; 2) способы решения практических задач и защиты прав участвующих в правоотношениях зависят от их интеллектуальности и особенностей видов межличностного взаимодействия (сотрудничество или соперничество); 3) соперничество (конкуренция) между представителем правоохранительного органа и подозреваемого (обвиняемого) в совершении преступления – это обычное состояние этого взаимодействия, вызванное различием интересов субъектов в его результатах; 4) в состоянии соперничества субъекты действуют исходя из своих интересов, имея возможность избрания линии поведения (социальной роли), не доверяя друг другу; 5) тактика в оперативно-розыскной и следственной деятельности основывается на научно-разработанных способах (приемах) психологического и организационного воздействия, по сути, являющихся обманом, который оказывается абсолютной реальностью наравне с моралью и нравственностью; 6) недопустимость обмана и лжи в криминалистическом контексте должна восприниматься через понятие запрещенного способа воздействия (например, шантажа, угрозы насилием, насилия, пытки и иных незаконных действий, как это сформулировано в ст. 394 Уголовного кодекса Республики Беларусь) либо через нарушение профессиональной (оперативно-розыскной, следственной, судебной) этики; 7) конфликт в контексте криминалистики может рассматриваться и как допустимый частный способ решения практической задачи правоохранительной деятельности правомерным способом в конкретной ситуации, и как случай, нарушающий этику служебной деятельности (как низкий уровень интеллектуальности) [3].

В этом отношении сущность тактических приемов в рамках криминалистической (следственной и оперативно-розыскной) тактики следует изучать исходя из объективного восприятия условий (закономерностей) социального взаимодействия, которое можно рассматривать как состояние управляемой социальной системы, в которой функционируют равные по статусу субъекты, преследующие свои интересы и цели в криминальной и некриминальной форме.

Для понимания сущности обмана и лжи в этом специфическом социальном взаимодействии необходимо исходить из следующего. Во-первых, не все случаи обмана включают ложь и не всякая ложь включает в себя обман (В. В. Знаков [6, с. 306]). Во-вторых, обман в определенных случаях является средством борьбы с различными формами зла (Д. И. Дуб-

ровский [2]). В-третьих, ложь может проявляться вербально, невербально (умолчание), в жестах и действиях, а также самообмане, что предоставляет широкий выбор в применении тактических приемов, основанных на закономерном психологическом воздействии. В-четвертых, обман становится реальностью тогда, когда в него поверили, и это вопрос интеллектуального развития и психологической устойчивости соперничающих сторон, имеющих право выбора действия (бездействия). В-пятых, некриминальные формы лжи абсолютно объективны и могут применяться обеими сторонами. В этом отношении подозреваемый (обвиняемый) не сдержан рамками права, этики, морали и нравственности и может, например, давать заведомо ложные показания об отдельных обстоятельствах расследуемого преступления. В-шестых, любой тактический прием или их комбинацию возможно проверить и оценить в рамках ведомственного, процессуального контроля, прокурорского надзора и судебного следствия.

Заключение

Проблема обмана и лжи в контексте криминалистики во всех их проявлениях может исследоваться с точки зрения: 1) способа совершения преступления и действий, нацеленных на получение преступного результата; 2) действий, преследующих цель уклонения от ответственности, проявляющихся как в криминальной, так и некриминальной форме; 3) закономерности и допустимости (недопустимости) применения научных знаний, в том числе психологии, в тактике производства следственных действий и проведения ОРМ в условиях соперничества (конкуренции) субъектов в состоянии взаимодействия, а также конструктивного конфликта.

Эффективность коммуникации субъектов раскрывается через познание науки психологии, где под взаимодействием понимается процесс воздействия субъектов друг на друга, обусловленный закономерностями их личных интересов, мотивов, целей и задач при сотрудничестве (совпадении), соперничестве (конкуренция) и конфликте (антагонизм). Знание психологии позволяет преодолевать противодействие при соперничестве оппонента в конкретной ситуации (следственное действие или ОРМ), а также уклоняться от неконструктивных конфликтов.

В современной реальности противодействия преступной деятельности обман и ложь абсолютно объективны и используются субъек-

тами исходя из своих интересов (целей). Поэтому необходимо оценивать достоверные факты: кто, когда, что сделал, каким способом это было сделано (интеллектуальный аспект); в какой обстановке, условиях и ситуации (контекст) это произошло; каковы цели и последствия (вредные или полезные как в личном, так и в общественном понимании); какие социальные конструкты (право, процедура и этика) были нарушены или соблюдены. Именно эти положения могут являться критерием оценки допустимости (недопустимости) тактического приема в сфере криминалистической, следственной, оперативно-розыскной тактики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Харари, Ю. Н.* Краткая история человечества: [пер. с англ. Л. Сумм] / Ю. Н. Харари. – М. : Синдбад, 2019. – 512 с.
2. *Дубровский, Д. И.* Обман. Философско-психологический анализ / Д. И. Дубровский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dubrovsky.dialog21.ru/nauchnye_texty/obman1.htm. – Дата доступа: 08.12.2022.
3. *Шабанов, В. Б.* Проблемы криминалистической тактики: организационные и интеллектуальный компоненты / В. Б. Шабанов, В. С. Красиков // Труд. Профсоюзы. Общество. – 2022. – № 1. – С. 75–80.
4. *Красиков, В. С.* Криминалистический контекст понятий «обман» и «ложь» в деятельности правоохранительных органов / В. С. Красиков // Журнал Белорусского государственного университета. Право. – 2022. – № 1 (2022). – С. 73–79.
5. *Маркина, Е. Н.* Феномен обмана: философско-этический анализ / Е. Н. Маркина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01002663175?page=9&rotate=0&theme=white>. – Дата доступа: 21.01.2022.
6. *Знаков, В. В.* Психология понимания: Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 448 с.
7. *Ильин, Е. П.* Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
8. *Хакимова, Ю. М.* Проблема обмана как психологического феномена / Ю. М. Хакимова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obmana-kak-psiologicheskogo-fenomena/viewer>. – Дата доступа: 21.01.2022.
9. *Беляева, С. В.* Психология лжи и обмана / С. В. Беляева, С. К. Кажуро // Актуальные проблемы науки XXI века : сб. ст. уч. науч.-практ. семинара молодых ученых, Минск, 17 февраля 2011 г. / Минский ин-т управления ; редкол. :

- В. В. Гедранович [и др.]. – Минск, 2011 [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.miu.by/conferences/item.npsmu-apn-xxi/issue.i/article.26.html>. – Дата доступа: 08.12.2022.
10. Тридцать шесть стратагем. Китайские секреты успеха / Перевод с кит. В. В. Малявина. – М. : Белые львы, 2000. – 192 с.
11. Криминалистика : учебник / под ред. А. Н. Васильева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 496 с.
12. **Строгович, М. С.** Проблемы судебной этики / М. С. Строгович [и др.]; под ред. М. С. Строговича. – М. : Наука, 1974. – 272 с.
13. **Дулов, А. В.** Судебная психология / А. В. Дулов. – 2-е изд. исправл. и доп. – Минск : Вышэйшая школа, 1975. – 464 с.
14. **Аверьянова, Т. В.** Криминалистика : учебник для вузов / Т. В. Аверьянова [и др.]; под ред. Р. С. Белкина. – М. : НОРМА–ИНФРА•М, 1999. – 990 с.
15. **Бахин, В. П.** Тактика – профессионализм и мастерство при общении / В. П. Бахин. – Киев : Издательство Семенко Сергея, 2006. – 116 с.
16. **Ларин, А. М.** Криминалистика и паракриминалистика / А. М. Ларин. – М. : БЕК, 1996. – 192 с.
17. **Якимов, И. Н.** Криминалистика. Руководство по уголовной технике и тактике / И. Н. Якимов. – Новое изд., перепеч. с изд. 1925 г. – М. : ЛексЭст, 2003. – 496 с.
18. **Белкин, Р. С.** Криминалистика: проблемы сегодняшнего дня. Злободневные вопросы российской криминалистики / Р. С. Белкин. – М. : Издательство НОРМА (Издательская группа НОРМА–ИНФРА•М), 2001. – 240 с.
19. Юридическая конфликтология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yurpsy.com/files/biblio/jur-konf/19.htm>. – Дата доступа: 08.12.2022.
20. **Шмонин, А. В.** Криминалистическая конфликтология: предпосылки формирования и направления развития / А. В. Шмонин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/kriminalisticheskaya-konfliktologiya-predposylki-formirovaniya-i-napravleniya-razvitiya>. – Дата доступа: 08.12.2022.
21. **Экман, П.** Психология лжи. Обмани меня, если сможешь / П. Экман [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.by/view/499168420/?*=u8y9GdVnHljw9adt%2BiVi0PZgY8x7InVybcI6lmb0dHBzOi8vd3d3LndvcmxkbWFnaWsucnUvYm9va3MvZWttYW4tcHNzaWhvbC5wZGYiLCJ0aXRzZSI6ImVrbWFuLXBzc2lob2wucGRmIiwibm9pZnJhbWUiOnRydWUsInVpZCI6IjQ5OTE2ODQyMCI6InRzljoxNjU1NzEyMDk1NDQ2LjI5dSI6IjE3MTMyMDc0MDE2NDU3Njc4NjYiLCJzZSJwUGFyYyY1zljoidG09MTY1NTcxMjA5MSZ0bGQ9YnkmbGFuZz1ydSZuYW11PWVrbWFuLXBzc2lob2wucGRmJnRleHQ9JUQxJTHeJUQwJUBJBUQwJUUJDUQwJUIwJUQwJUEKеYVEMCVCRiVEMSU4MSVEMCVCOCVEMSU4NSVEMCVCRSVE MCVCOQiVEMCVCRSVE MCVCMYVEMCVCOCVEMSU4RiRDAIQkIRDAIQjYIRDAIQjgmdXJsPWh0dHBzJTNBly93d3cud29ybGRtYWdpay5ydS9ib29rcy9la21hbi1wc3NpaG9sLnBkZiZscj0xNTcmbWltZT1wZGYmbDEwbj1ydSZzaWduPW11NmRhYTlmNDliYTA3ZDZhZDE5M2U3MTk0NzU4MTE xJmtleW5vPTAifQ%3D%3D&lang=ru. – Дата доступа: 21.01.2022.
22. **Смелзер, Н.** Социология: [пер. с англ.] / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
23. **Рапинов, А. Р.** Судебная психология для следователей : учеб. пособие / А. Р. Рапинов. – М. : Изд-во НИИРИО ВШ МООП РСФСР, 1967. – 290 с.
24. Законно ли полиции США лгать подозреваемым на допросе. Боб Декл. Почему полиция может лгать на допросе? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.dca69d1f-63973fea-1f14552e-74722d776562/https://www.quora.com/Is-it-legal-for-the-US-police-to-lie-to-suspects-in-interrogation. – Дата доступа: 08.12.2022.
25. *Frazier v. Cupp* 394 U. S. 731 (1969) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/394/731/>. – Дата доступа: 21.01.2022.

Поступила в редакцию 12.12.2022 г.

Контакты: krasikau@mail.ru
(Красиков Владимир Сергеевич,
Мелихова Мария Михайловна)

Krasikau U. S., Melikhova M. M. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DECEIT AND LIES: CRIMINALISTIC CONTEXT

The article examines vital psychological aspects of deceit and lies in law enforcement, their understanding in the context of forensic science, investigative and operational-search activities, within the framework of the intellectual aspect of the tactics of conducting operational-search activities and the production of investigative actions. Psychological aspects of deceit and lies are studied within the framework of social communication determined by the interests, goals, and tasks of interacting subjects (objects). Modern scientific approaches to the study and evaluation of deceit and lies in law enforcement are analysed. Conclusions are drawn about the conditions for the admissibility of deceit and lies in law enforcement.

Keywords: deceit, lies, psychology and interaction in law enforcement, forensic and operational-search tactics, forensic and legal conflictology.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ АСОЦИАЛЬНЫХ И ПРОСОЦИАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСУЖДЕННЫХ ЗА НАСИЛЬСТВЕННЫЕ И НЕНАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

О. В. Биндасова

аспирант кафедры психологии и коррекционной работы
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Статья посвящена исследованию личностных особенностей осужденных за насильственные и ненасильственные преступления. Обнаружено, что в зависимости от совершенного преступления имеются различия касательно социальных норм и асоциальности. Также получены некоторые сходства во взаимосвязях социальных норм оказания помощи и асоциальности у осужденных за убийство и осужденных за незаконный оборот наркотических средств. Некоторые сходства во взаимосвязях личностных характеристик у осужденных за насильственные и ненасильственные преступления могут свидетельствовать об общих тенденциях, свойственных осужденным, отбывающим наказание.

Ключевые слова: асоциальное поведение, просоциальные характеристики личности, осужденные за насильственные преступления, нарциссизм, психопатия, макиавеллизм, эмпатия, типы просоциального поведения.

Введение

Профилактика и предотвращение преступности является ключевым запросом любого общества. Углубленное изучение факторов, способствующих личности вести асоциальный образ жизни, а также личностных характеристик, предрасполагающих к совершению антиобщественных поступков, следует начинать с тщательного изучения тех ключевых черт, которые способствовали совершению того или иного вида преступления. Так, лицо, совершившее убийство, обладает совокупностью определенных личностных характеристик, которые в определенной ситуации спровоцировали насилие (импульсивность, отсутствие эмпатических компонентов, психопатия, агрессивность, безжалостность, неумение удовлетворять свои потребности законным способом, сниженный эмоциональный интеллект и многие другие). Личность, совершившая ненасильственное преступление, может характеризоваться отсутствием понимания или нежелания следовать социальным нормам, черствостью, макиавеллизмом, расчетливостью, эгоизмом, сниженной эмпатией.

В исследованиях получены результаты о том, что просоциальное поведение отрицательно коррелирует с агрессией. Также сообщается, что агрессивное и просоциальное поведение взаимно предсказывают друг друга с течением времени [1; 2]. Однако исследований взаимосвязи асоциальных и просоциальных личностных черт осужденных нами не обнаружено.

Основная часть

В текущем исследовании принимало участие 2 группы осужденных, отбывающих наказание в исправительных учреждениях Республики Беларусь, – 300 респондентов, осужденных по статье «Убийство», а также за незаконный оборот наркотических средств, психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов – 146 респондентов. В качестве инструментария были использованы методики: «Измерение просоциальных тенденций Г. Карло и Б. А. Рэндалла, адаптированная Н. В. Кухтовой [3], «Социальные нормы просоциального поведения», разработанная И. А. Фурмановым, Н. В. Кухтовой [4], «Межличностный индекс реактивности М. Дэвиса, адаптированная Н. В. Кухтовой [5], опросник «Темная дюжина», адаптированный и валидизированный Т. В. Корниловой и др. [6], две шкалы психодиагностического теста В. М. Мельникова, Л. Т. Ямпольского [7], опросник агрессивности А. Басса и М. Перри, адаптированный и валидизированный И. А. Фурмановым [8]. Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью методов математической статистики, критерия корреляции Пирсона и программы SPSS 17.0 для Windows.

Компоненты эмпатии и асоциальность

Корреляционный анализ позволил установить взаимосвязь просоциальных характеристик (эмпатических компонентов) и асоциальных характеристик у осужденных за насильственные преступления (ст. «Убийство») (Рисунок 1).

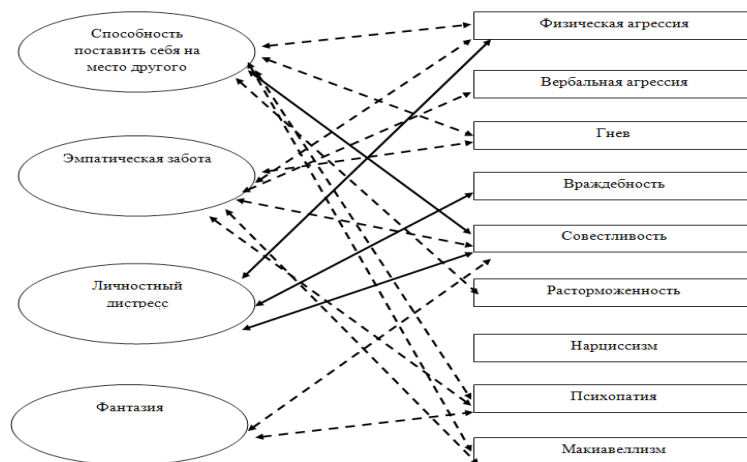


Рисунок 1 – Взаимосвязь эмпатических компонентов и асоциальных личностных характеристик у осужденных за насильственные преступления

Установлено, что у осужденных за убийство со способностью поставить себя на место другого выявлены отрицательные корреляции с показателями физической агрессии ($r=-0,123$; $p\leq 0,05$), гневом ($r=-0,129$; $p\leq 0,05$), расторможенностью ($r=-0,174$; $p\leq 0,05$), психопатией ($r=-0,277$; $p\leq 0,01$), макиавеллизмом ($r=-0,180$; $p\leq 0,05$) и положительная – с совестливостью ($r=0,220$; $p\leq 0,01$).

Осужденный за насильственное преступление, отличающийся когнитивной эмпатией, в меньшей степени склонен к проявлениям физической агрессии, гнева, самоконтролю, не использует манипулятивность и ориентируется на социальные нормы.

Установлены статистически значимые корреляционные связи между эмпатической заботой и показателями физической агрессии ($r=-0,219$; $p\leq 0,01$), гневом ($r=-0,177$; $p\leq 0,05$), враждебностью ($r=-0,130$; $p\leq 0,05$), расторможенностью ($r=-0,249$; $p\leq 0,01$), совестливостью ($r=0,255$; $p\leq 0,01$), психопатией ($r=-0,344$; $p\leq 0,01$), макиавеллизмом ($r=-0,231$; $p\leq 0,01$).

Для осужденного за насильственное преступление, склонного к эмоциональному сопереживанию, характерно не испытывать враждебности, вспышек гнева по отношению к другим, осужденный не использует в межличностных отношениях манипуляции, насилие, импульсивность. Также сострадательные осужденные отличаются ответственностью и добросовестностью.

Установлены корреляционные связи между показателем просоциальности – личностным дистрессом и физической агрессией ($r=0,121$; $p\leq 0,05$), враждебностью ($r=0,266$; $p\leq 0,01$), совестливостью ($r=0,173$; $p\leq 0,05$).

Осужденный, имеющий повышенную способность испытывать личные негативные переживания неловкости и дискомфорта в реакции на эмоции других, склонен проявлять враждебное отношение по отношению к другим, способен физически причинить вред другим, характеризуется точностью и аккуратностью в делах, при этом руководствуется чувством долга. Иначе говоря, тот, кто испытывает сильные негативные чувства при наблюдении за переживаниями других людей, стремится избавиться от них агрессией, однако для того, чтобы не испытывать собственного дискомфорта, он внешне проявляет по отношению к другим враждебность – как способ абстрагироваться от других и их проблем.

Выявлено, что эмпатическая способность – фантазия – имеет значимые отрицательные взаимосвязи с совестливостью ($r=-0,144$; $p\leq 0,05$) и психопатией ($r=-0,152$; $p\leq 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что осужденный за убийство, имеющий повышенную тенденцию к вообразаемому отождествлению себя с другими, в меньшей степени совестлив и руководствуется в своем поведении моральными и общественными нормами, легкомыслен, однако импульсивность и жестокость по отношению к другим ему не свойственна. Возможно, осужденный, predisposed к фантазии, склонен жить в вообразаемом мире и устанавливать собственные нормы и правила на основе своего воображения.

Далее, нами получены статистически значимые корреляционные связи характеристик эмпатии и асоциальных черт у осужденных за незаконный оборот наркотических средств, их прекурсоров и аналогов, представленных на Рисунке 2.

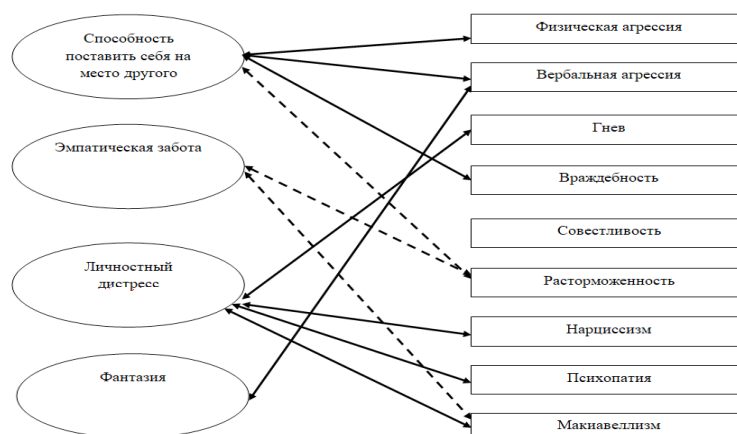


Рисунок 2 – Взаимосвязь эмпатических компонентов и асоциальных характеристик у осужденных за незаконный оборот наркотических средств, их прекурсоров и аналогов

У осужденных за ненасильственные преступления с высоким показателем способности поставить себя на место другого выявлены положительные корреляции с показателями физическая агрессия ($r=0,248$; $p \leq 0,01$), вербальная агрессия ($r=0,188$; $p \leq 0,05$), враждебность ($r=0,166$; $p \leq 0,05$) и отрицательная связь с показателем расторможенности ($r=-0,245$; $p \leq 0,01$). Следовательно, осужденные за незаконный оборот наркотических средств и способные понимать ситуацию другого, зачастую проявляют агрессивность в вербальной и физической форме, также им свойственно враждебно проявлять себя в межличностных взаимоотношениях, однако они стараются контролировать свои эмоции и придерживаться социализированности в поведении.

Показатель просоциальности – эмпатическая забота имеет значимые взаимосвязи с показателями расторможенности ($r=-0,192$; $p \leq 0,05$) и макиавеллизма ($r=-0,199$; $p \leq 0,05$). Отрицательные связи свидетельствуют о том, что осужденные за незаконный оборот наркотических средств, умеющие эмоционально сопереживать другим, не склонны к импульсивности и несдержанности, они ориентированы на социальное окружение и не используют людей в своих целях.

Показатель личностного дистресса у осужденных за незаконный оборот наркотических средств имеет следующие взаимосвязи с показателями гнева ($r=0,424$; $p \leq 0,01$), нарциссизма ($r=0,267$; $p \leq 0,01$), психопатии ($r=0,302$; $p \leq 0,01$), макиавеллизма. ($r=0,307$; $p \leq 0,01$). Следовательно, те осужденные, которые испытывают негативные переживания, в ситуации оказания помощи, зачастую склонны к реакции гнева, а также имеют ярко-выраженные черты «темной

триады». Соответственно, реакции гнева характерны также и осужденным за убийство, испытывающим собственные переживания в ответ на сложные ситуации других.

Показатель «Фантазия» статистически взаимосвязан лишь с вербальной агрессией у осужденных за незаконный оборот наркотических средств ($r=0,233$; $p \leq 0,01$). Иными словами, те, кто способен посредством своего воображения отождествлять себя с другим, в ситуации оказания помощи склонен выражать негативные чувства как с использованием интонации, так и через грубые высказывания.

Таким образом, нами обнаружены сходства во взаимосвязи характеристик эмпатии и асоциальности у осужденных двух групп.

Так, эмпатическая характеристика – способность поставить себя на место другого – взаимосвязана с физической агрессией у осужденных за насильственные и ненасильственные преступления. Также вышеназванная способность у осужденных связана с асоциальной чертой – расторможенностью. У осужденных двух групп имеется сходство во взаимосвязи характеристики личностного дистресса и аффективной эмоции гнева.

Однако наблюдаются значительные различия у осужденных за насильственные и ненасильственные преступления. Так, у осужденных за убийство способность поставить себя на место другого связана с гневом, совестливостью, психопатией и макиавеллизмом. Эмпатическая забота также имеет много больше связей с асоциальностью у насильственных преступников – с физической и вербальной агрессией, враждебностью, совестливостью, психопатией и макиавеллизмом.

Проявления просоциального поведения и асоциальность

На Рис. 3 представлены взаимосвязи просо-

циальных тенденций к оказанию помощи в различных ситуациях с асоциальными личностными характеристиками осужденных за убийство.

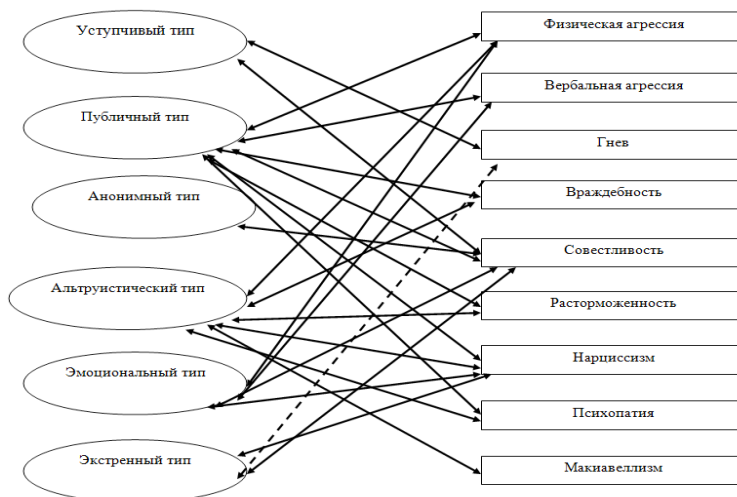


Рисунок 3 – Взаимосвязь типов просоциального поведения и асоциальных характеристик у осужденных за насильственные преступления

Так, выявлено, что уступчивый тип взаимосвязан положительно с показателями гнева ($r=0,222$; $p \leq 0,01$) и совестливости ($r=0,248$; $p \leq 0,01$). Осужденный, помогая другим в ответ на их просьбу, уважительно относится к моральным нормам, обязателен и ответственен, однако при этом испытывает сильную эмоцию гнева. Возможно, осужденные, склонные уступать другим, зачастую позволяют им нарушать свои границы, а также убеждения и установки таких заключенных не позволяют им отказать другим, тем самым причиняя себе разного рода неудобства, что и провоцирует негативную эмоциональную реакцию.

Показатель просоциальности – публичный тип взаимосвязан положительно с такими показателями, как физическая агрессия ($r=0,131$; $p \leq 0,05$), вербальная агрессия ($r=0,121$; $p \leq 0,05$), враждебность ($r=0,262$; $p \leq 0,01$), совестливость ($r=0,118$; $p \leq 0,05$), расторможенность ($r=0,182$; $p \leq 0,05$), нарциссизм ($r=0,162$; $p \leq 0,05$), психопатия ($r=0,152$; $p \leq 0,05$). Осужденный за насильственное преступление и склонный к публичному оказанию помощи склонен к проявлению агрессивности как физически, так и вербально, относится к людям нарочито пренебрежительно, импульсивен и жесток, считает себя лучше других, ставит свои потребности на первое место, а в ситуации оказания помощи помогает другим лишь при наличии окружающих, т.к. чужая оценка

его поступка может как улучшить его престиж, так и навредить ему. Соответственно, осужденный, помогает лишь в ситуации, когда общество «принято» помогать, ориентируясь на негласные моральные нормы, однако лишь при наличии тех, кто способен оценить его поступок.

Анонимный тип просоциального поведения положительно взаимосвязан с совестливостью ($r=0,198$; $p \leq 0,01$). Осужденный, склонный к оказанию помощи, когда о ней никто не знает, ориентируется на принятые моральные нормы общества, уважая и принимая их.

Кроме этого, корреляционный анализ выявил статистически значимые положительные взаимосвязи альтруистического просоциального типа поведения с показателями физической агрессии ($r=0,174$; $p \leq 0,05$), враждебностью ($r=0,167$; $p \leq 0,01$), расторможенностью ($r=0,182$; $p \leq 0,01$), нарциссизмом ($r=0,162$; $p \leq 0,01$), психопатией ($r=0,164$; $p \leq 0,01$), макиавеллизмом ($r=0,182$; $p \leq 0,01$). Осужденные за насильственные преступления, оказывающие безвозмездную помощь, имеют склонность к физической агрессии, проявлению враждебности по отношению к другим, склонны негативно относиться к принятым в обществе нормам морали, считают себя исключительными, используют других в своих целях, им свойственна черствость, неумение контролировать свои эмоции и поведение. Можно предположить,

что осужденные проявляют альтруизм в оказании помощи избранным людям, например, тем, кого они уважают, или в том случае, когда им может быть это выгодно. Кроме этого, альтруистическая помощь может быть совершена импульсивно и необдуманно.

Экстренный тип просоциального поведения значимо взаимосвязан с показателями гнева ($r=-0,124$; $p\leq 0,05$), совестливости ($r=0,206$; $p\leq 0,01$), нарциссизма ($r=0,129$; $p\leq 0,05$). Следовательно, можно сказать, что осужденным за насильственные преступления, готовым к экстренной помощи другим,

в меньшей степени свойственно испытывать реакции гнева, они высокоморальны, ответственные и аккуратны, склонны к доминированию и сконцентрированы на себе. Возможно, оказывая помощь другим в сложных ситуациях, они подчеркивают тем самым свою исключительность и центральную позицию по отношению к людям.

Также нами получены данные (Рис. 4) о взаимосвязи проявлений просоциального поведения и асоциальных черт у осужденных за незаконный оборот наркотических средств.

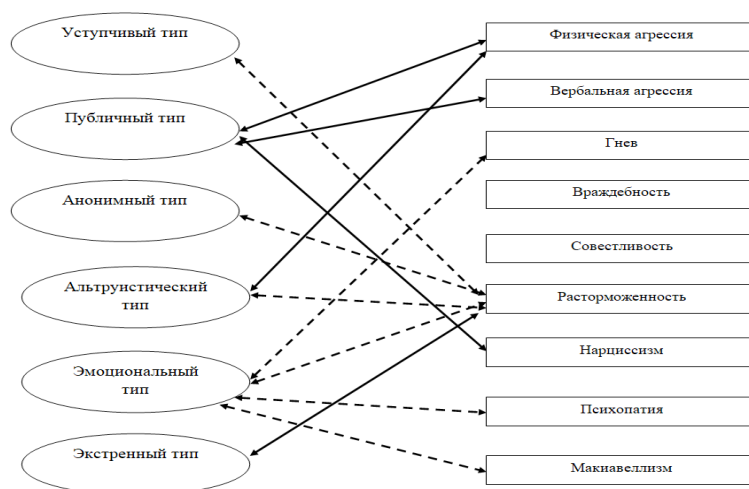


Рисунок 4 – Взаимосвязь просоциальных тенденций – типов просоциального поведения и асоциальных личностных характеристик у осужденных за незаконный оборот наркотических средств

Выявлено, что уступчивый тип оказания помощи у осужденных за незаконный оборот наркотических средств отрицательно коррелирует с расторможенностью ($r=-0,275$; $p\leq 0,01$). Следовательно, осужденным за незаконный оборот наркотиков, склонным уступать другим, свойственно также ориентироваться на социальное окружение в своем поведении.

Эмоциональный тип просоциального поведения взаимосвязан с такими показателями, как гнев ($r=-0,232$; $p\leq 0,01$), расторможенность ($r=-0,264$; $p\leq 0,01$), психопатия ($r=-0,208$; $p\leq 0,05$), макиавеллизм ($r=-0,174$; $p\leq 0,05$). Можно предположить, что осужденным за незаконный оборот наркотиков, которым присуще оказывать эмоциональную поддержку другим, в ситуации оказания помощи, не характерно испытывать яркие проявления гнева, импульсивности и жестокости, они не используют других в своих целях и в целом относятся к социальным нормам уважительно.

Публичный тип осужденных за незаконный оборот наркотических средств коррелирует с физической ($r=0,208$; $p\leq 0,05$) и вербальной ($r=0,218$; $p\leq 0,01$) агрессией и нарциссизмом ($r=0,186$; $p\leq 0,05$). Оказание публичной помощи свойственно осужденным с завышенной самооценкой, проявляющим агрессивность в ответ на фрустрирующую ситуацию.

Анонимный тип просоциального поведения отрицательно коррелирует с расторможенностью ($r=-0,176$; $p\leq 0,05$). Иными словами, осужденные за незаконный оборот наркотических средств, склонные к проявлению анонимной помощи, в большей степени ориентируются на социальные нормы в целом.

Также установлено, что альтруистический тип просоциального поведения взаимосвязан с физической агрессией ($r=0,318$; $p\leq 0,01$) и расторможенностью ($r=-0,224$; $p\leq 0,01$). Осужденные за ненасильственные преступления и склонные помогать другим безвозмездно,

предрасположены к физическому проявлению отрицательных эмоций, однако в целом принимают и уважают общественные и моральные нормы. Возможно, поступая по отношению к другим альтруистично, осужденные в чем-то «ущемляют» себя, что приводит к ярким вспышкам агрессии в адрес обидчиков. Для осужденных за убийство и имеющих альтруистические взгляды, также свойственно физическое насилие наравне с враждебностью и неуважением к обществу.

Экстренный тип просоциального поведения отрицательно взаимосвязан у осужденных за ненасильственное преступление с показателем расторможенности ($r=-0,179$; $p\leq 0,01$). Иными словами, если осужденный спасает и помогает другим в сложных ситуациях, то ему в меньшей степени характерна импульсивность, разговорчивость, ярко выраженное влечение к острым эмоциональным переживаниям.

Таким образом, выявлены определенные сходства в проявлениях просоциальности и асоциальности у осужденных за насильственные и ненасильственные преступления. Осужденным с эмоциональным типом просоциального поведения свойственен гнев и расторможенность. Осужденные с публичным типом просоциального поведения у обеих групп характеризуются физическими и вербальными проявлениями агрессии, расторможены, импульсивны и несдержанны, а также имеют нарциссические черты. Осужденные с альтруистическими проявлениями помощи склонны к физической агрессии и импульсивности в обеих группах.

Нами выявлены различия во взаимосвязи просоциальных и асоциальных проявлений. Так, осужденные за убийство, проявляя уступчивость по отношению к другим, раздражительны и не уважают социальные нормы. Эмоционально-настроенные преступники, совершившие насилие, зачастую проявляют враждебное отношение к другим.

Также осужденные за убийство, демонстрирующие публичную помощь, имеют ряд дополнительных взаимосвязей: они проявляют враждебность, пренебрежение к социальным нормам. Осужденные за наркотики склонны проявлять физическую и вербальную агрессию.

Осужденным за убийство с проявлениями анонимной помощи, свойственно пренебрегать социальными нормами, а ненасильственные преступники с трудом контролируют свои желания. Также склонны к экстремному оказанию помощи, характеризуются вспышками гнева, пренебрежением к принятым нормам, нарциссизмом. Следовательно, помогая в чрезвычайных ситуациях, у осужденных за убийство проявляется нарциссический мотив. А осужденных за наркотики в момент оказания экстренной помощи определяет расторможенность и слабый самоконтроль.

Социальные нормы оказания помощи и асоциальность

В ходе корреляционного анализа нами также установлены статистически значимые взаимосвязи социальных норм оказания помощи и асоциальных черт у осужденных за убийство (на рис. 5)

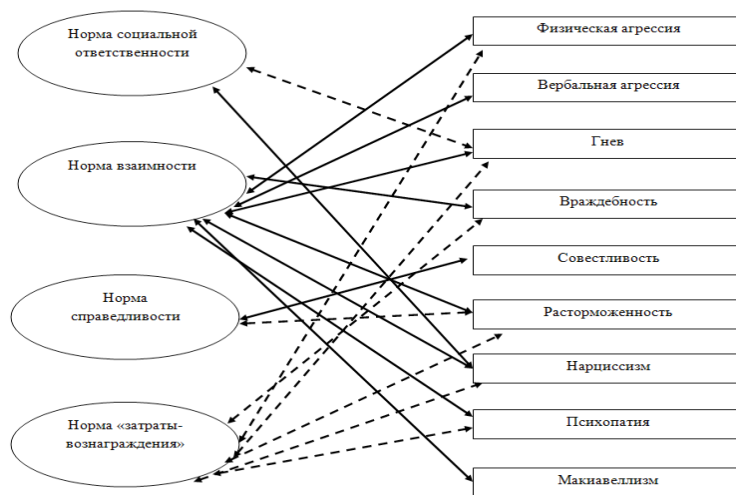


Рисунок 5 – Взаимосвязь социальных норм оказания помощи с асоциальными личностными характеристиками у осужденных за насильственные преступления

Показатель просоциальности – норма социальной ответственности – отрицательно взаимосвязан с гневом ($r = -0,179$; $p \leq 0,01$) и положительно с нарциссизмом ($r = 0,126$; $p \leq 0,05$).

Осужденные, совершившие насилие и отбывающие наказание в исправительном учреждении, ориентируются на норму социальной ответственности, характеризуются чувством собственной исключительности, ставят себя и свои интересы выше интересов других людей, однако в меньшей степени испытывают вспышки гнева.

Норма взаимности положительно коррелирует с показателями физической агрессии ($r = 0,204$; $p \leq 0,01$), вербальной агрессии ($r = 0,138$; $p \leq 0,01$), гневом ($r = 0,203$; $p \leq 0,01$), враждебностью ($r = 0,256$; $p \leq 0,01$), расторможенностью ($r = 0,154$; $p \leq 0,01$), нарциссизмом ($r = 0,172$; $p \leq 0,01$), психопатией ($r = 0,200$; $p \leq 0,01$) и макиавеллизмом ($r = 0,139$; $p \leq 0,01$).

Осужденным за убийство, склонным к оказанию взаимной помощи, свойственно иметь высокую агрессивность в различных ее проявлениях, слабый эмоциональный самоконтроль, желание использовать других людей как средство для достижения своих целей, черствости и импульсивны во взаимодействии.

Социальная норма оказания помощи – норма справедливости – имеет значимые

корреляционные взаимосвязи с показателем совестливости ($r = 0,197$; $p \leq 0,01$) и расторможенность ($r = -0,134$; $p \leq 0,01$). Осужденные за убийство, в большей степени ориентирующиеся на справедливость в оказании помощи, характеризуются чувством долга, с уважением относятся к моральным нормам, точны и аккуратны в различных делах, любят во всем порядок, их отличает добросовестность и ответственность. Для них в меньшей степени характерна импульсивность и несдержанность.

Установлено также, что норма «затраты-вознаграждения» имеет отрицательные взаимосвязи с асоциальными показателями, такими как физическая агрессия ($r = -0,119$; $p \leq 0,01$), гнев ($r = -0,219$; $p \leq 0,01$), враждебность ($r = -0,215$; $p \leq 0,01$), расторможенность ($r = -0,189$; $p \leq 0,01$), нарциссизм ($r = -0,196$; $p \leq 0,01$), психопатия ($r = -0,198$; $p \leq 0,01$). Осужденным, отбывающим наказание за убийство и учитывающим в ситуации оказания помощи затраченные усилия, свойственно не проявлять агрессивность, для них характерно иметь адекватную самооценку, контролировать свои эмоции, взвешенно обдумывать свои действия.

У осужденных за незаконный оборот наркотических средств выявлены значимые взаимосвязи норм оказания помощи и асоциальности, представленные на рис. 6.

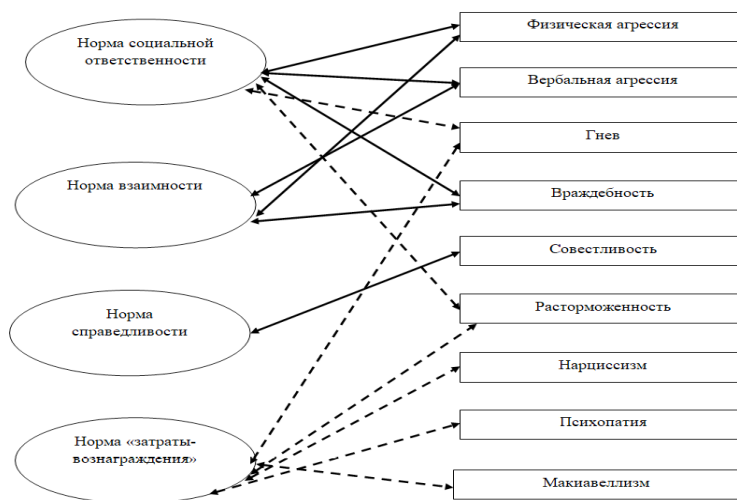


Рисунок 6 – Взаимосвязь социальных норм оказания помощи и асоциальных личностных характеристик у осужденных за незаконный оборот наркотических средств

Социальная норма оказания помощи – норма социальной ответственности – значимо коррелирует со всеми показателями агрессивности: с физической агрессией ($r = 0,310$; $p \leq 0,01$), вербальной агрессией ($r = 0,321$;

$p \leq 0,01$), гневом ($r = -0,230$; $p \leq 0,01$) и враждебностью ($r = 0,192$; $p \leq 0,05$), а также отрицательно с расторможенностью ($r = -0,375$; $p \leq 0,01$). Можно предположить, что осужденным за незаконный оборот наркотических средств,

склонным брать ответственность за различные жизненные обстоятельства, характерна высокая агрессивность по отношению к другим. В то же время импульсивность, излишняя разговорчивость и тяга к острым ощущениям им не свойственны.

Норма взаимности у осужденных за незаконный оборот наркотиков взаимосвязана с показателями физической ($r=0,235$; $p\leq 0,01$) и вербальной агрессии ($r=0,377$; $p\leq 0,01$), а также враждебностью ($r=0,296$; $p\leq 0,01$). Иными словами, осужденным за ненасильственные преступления, которые ориентированы на взаимность, свойственна высокая агрессивность.

Социальная норма справедливости имеет значимую корреляционную связь с совестливостью ($r=0,217$; $p\leq 0,01$), т.е. осужденным, помогающим другим из-за чувства справедливости, свойственно также руководствоваться чувством долга и с уважением относиться к моральным нормам, что характерно и для осужденных за убийство.

Установлено, что норма «затраты-вознаграждения» имеет отрицательные корреляционные взаимосвязи с показателями гнева ($r=-0,329$; $p\leq 0,01$), расторможенности ($r=-0,342$; $p\leq 0,01$), нарциссизма ($r=-0,214$; $p\leq 0,01$), психопатии ($r=-0,280$; $p\leq 0,01$) и макиавеллизма ($r=-0,241$; $p\leq 0,01$). Соответственно, те, кто взвешенно подходит к оказанию помощи, также обдуманно поступают и в других обстоятельствах, уважают социальные и моральные нормы, умеют контролировать свое эмоциональное состояние. Похожие взаимосвязи наблюдаются и у осужденных за насильственные преступления.

Заключение

Полученные нами результаты пополняют сведения о просоциальном и антисоциальном поведении осужденных в зависимости от характера совершенного преступления. Взаимосвязь просоциальных характеристик и асоциальности подтверждает вывод о динамичном характере поведения в целом, а также влиянии личностных черт на просоциальность и асоциальность осужденных. Некоторые сходства во взаимосвязях у осужденных за насильственные и ненасильственные преступления могут свидетельствовать об общих тенденциях, свойственных осужденным, отбывающим наказание. Однако выявленные различия во взаимосвязях просоциальных и асоциальных черт со-

общают о тенденциях, свойственных сугубо осужденным за насильственные преступления, а также за незаконный оборот наркотических средств, что целесообразно учитывать при проведении профилактического и коррекционного воздействия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Feshbach, N. D.* The relationship between empathy and aggression in two age groups / N. D. Feshbach, S. Feshbach // *Developmental Psychology*. – 1969. – № 1 (2). – P. 102–107.

2. The developmental relation between aggressive behaviour and prosocial behaviour: a 5-year longitudinal study [Electronic resource] / I. Obsuth[et al.] // *BMC Psychology*. – 2015. – № 3. – Mode of access: <https://inlnk.ru/3ZJ1MM>. – Date of access: 11.07.2022. <https://doi.org/10.1186/s40359-015-0073-4>.

3. *Кухтова, Н. В.* Адаптация методики «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б. А. Рэндалл) / Н. В. Кухтова // *Вестн. Гродзен. дзярж. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія*. – 2011. – № 2. – С. 102–107.

4. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения: метод. рекомендации / сост. Н. В. Кухтова, Н. В. Доморацкая. – Витебск: ВГУ, 2011. – 48 с.

5. *Кухтова, Н. В.* Адаптация методики «Межличностный индекс реактивности» (М. Дэвис) / Н. В. Кухтова // *Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. / Респ. ин-т высш. шк.; пред. редкол. В. А. Гайсенюк*. – Минск, 2011. – Вып. 11, Ч. 2. – С. 211–218.

6. Методика диагностики личностных черт «Темной триады»: апробация опросника «Темная дюжина» / Т. В. Корнилова [и др.] // *Психологический журнал*. – 2015. – Т. 36, № 2. – С. 99–112.

7. *Мельников, В. М.* Введение в экспериментальную психологию личности: учеб. пособие / М. В. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.

8. *Фурманов, И. А.* Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с. – (Мэтры мировой психалогіі).

Поступила в редакцию 13.09.2022 г.

Контакты: bindasova.olga@bk.ru
(Биндасова Ольга Владимировна)

Bindasova O. V. INTERRELATION OF ANTISOCIAL AND PROSOCIAL CHARACTERISTICS OF CONVICTED PERSONS CONVICTED OF VIOLENT AND NONVIOLENT CRIMES

The article is devoted to the study of the personal characteristics of those convicted of violent and nonviolent crimes. It has been found out that depending on the crime committed there are differences with regard to social norms and asociality, some similarities have been also

revealed in the interrelationships of social norms of assistance and asociality among those convicted of murder and those convicted of drug trafficking. Some similarities in the interrelationships of personal characteristics among those convicted of violent and nonviolent crimes may indicate general tendencies characteristic of convicts serving sentences.

Keywords: antisocial behavior, prosocial personality characteristics, convicted of violent crimes, narcissism, psychopathy, Machiavellianism, empathy, types of prosocial behavior.

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 09.03.2023 г.
Фармат 70x108¹/₁₆. Папера афсетная. Гарнітура Times New Roman.
Ум.-друк. арк. 10,2. Ул.-выд. арк. 12,0. Тыраж 100 экз. Заказ № 1652.

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