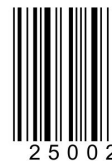


ISSN 2409-3785



ВЕСНІК

Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта
імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

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

Выходзіць два разы ў год

2 (66)
2025

Галоўная рэдакцыйная калегія:

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

Педагогіка:

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

Псіхалогія:

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

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

АДРАС РЭДАКЦЫІ:

212022, Магілёў, вул. Касманаўтаў, 1,
vesnik_mdu@mail.ru

**MOGILEV STATE
A. KULESHOV UNIVERSITY
BULLETIN**

THEORETICAL-SCIENTIFIC JOURNAL

Founded in December 1998

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

Published twice per year

**2 (66)
2025**

Editorial Board:

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

Pedagogy:

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

Psychology:

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

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

The editorial board address:
212022, Mogilev, Kosmonavtov Str., 1,
vesnik_mdu@mail.ru

З М Е С Т

SNOPKOVA E. I., LI HAORAN Political literacy of students as an object of scientific research: a pedagogical review	7
СНОПКОВА Е. И., ПАРФЕНОВА Н. Н. Общество попечения о раненых и больных воинах в Российской империи и его вклад в развитие медицинского образования Беларуси конца XIX – начала XX века	14
ГОРБУНОВА М. Б. Управление развитием независимой оценки качества общего среднего образования	18
СОВЕЙКО Е. И. Самообразовательная деятельность будущих специалистов как фактор социализации в условиях неопределенности	26
МАЗУРОК И. А. Гуманность педагога как условие реализации ценностей гуманистической образовательной парадигмы	33
СТАРОВОЙТОВА Т. А., ХУАН ВЭЙ Профессиональная подготовка педагога-музыканта в образовательном пространстве Беларуси и Китая	38
MARINENKO O. P., LUO YANGBIN Professional photographer training: historical and methodological aspects.....	43
КОШМАН Е. Е., ГРИЩЕНКО М. Н. Структура и особенности проявления аутизма среди несовершеннолетних подросткового возраста	47
ПЕРУНОВА А. В. Нормативная модель формирования учебной автономии курсантов в образовательном процессе	52
ГЕРАСИМОВА Т. Ю. Практико-ориентированная направленность подготовки студентов-физиков	59
ТРОФИМОВИЧ И. И., НАРСКИН А. Г., ЗУБРИЦКАЯ И. В. Исследование соревновательных показателей в смежных дисциплинах легкой атлетики у спортсменов на этапе спортивного совершенствования.....	65
АГЕЕВА А. А. Координационная подготовка лыжников-гонщиков подросткового возраста	71
DZHANASHIA A. Z. , KARASEVA O. A. Psychological defense and coping strategies of students	77

C O N T E N T S

SNOPKOVA E. I. , LI HAORAN Political literacy of students as an object of scientific research: a pedagogical review	7
SNOPKOVA E. I., PARFENOVA N. N. The society for the care of wounded and sick soldiers in the Russian empire and its contribution to the development of medical education in Belarus of the late XIX- early XX century	14
GORBUNOVA M. B. Management of the development of independent quality assessment of general secondary education	18
SOVEIKO YE. I. Self-educational activities of prospective specialists as a factor of socialization in conditions of uncertainty	26
MAZUROK I. A. Humanity of a teacher as a condition for the realization of the values of the humanistic educational paradigm	33
STAROVOITOVA T. A., HYAN W. Professional training of a teacher-musician in the educational space of Belarus and China	38
MARINENKO O. P. , LUO YANGBIN Professional photographer training: historical and methodological aspects.....	43
KOSHMAN E. E., HRYSCHENKO M. N. Structure and features of manifestation of outing among minor adolescents	47
PERUNOVA A. V. Normative model for the development of cadets' learner autonomy in the educational process.....	52
GERASIMOVA T. YU. Practice-oriented approach to training physics students.....	59
TRAFIMOVICH I. I., NARSKIN A. G., ZUBRYTSKAYA I. V. Research on competitive performance in disciplines related to track and field among athletes at the stage of sports development	65
AGEEVA A. A. Coordination training of teenage cross-country skiers	71
DZHANASHIA A. Z. , KARASEVA O. A. Psychological defense and coping strategies of students	77

ПЕДАГОГІКА, ПСИХОЛОГІЯ, МЕТОДИКА

УДК 378

POLITICAL LITERACY OF STUDENTS AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH: A PEDAGOGICAL REVIEW

E. I. Snopkova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy
Mogilev State A. Kuleshov University
<https://orcid.org/0000-0002-9870-2988>

Li Haoran

postgraduate student of the Department of Pedagogy
Mogilev State A. Kuleshov University

Political literacy as an object of pedagogical research is an important and relevant area in modern pedagogy, aimed at studying the processes of formation of knowledge, skills, value orientations and abilities in student youth, necessary for active and conscious participation in the political life of society. The article analyzes approaches to understanding political literacy in scientific research in an interdisciplinary context, characterizes the interconnection between the concepts of political literacy and political culture, and highlights the most important areas of studying political literacy in pedagogy.

Keywords: political culture, political literacy, political education, civic education.

Introduction

Formation of students' political literacy is one of the urgent problems of modern higher education, requiring a comprehensive approach to its solution. In the context of the complication of political processes and modern challenges to civic education, universities are called upon to prepare not only qualified specialists, but also active citizens who are able to competently participate in socio-political life. Analysis of pedagogical literature shows that the problems of civic education and political literacy of students are actively developed by representatives of various scientific disciplines, but remain insufficiently systematized in the problematic field of pedagogical science.

The phenomenon of political literacy is important for the development of civic culture in student youth, the formation of knowledge, competencies and values necessary for understanding and critically assessing political systems, processes and problems, as well as for the active involvement of young citizens in the political life of society for the purpose of its sustainable development and well-being. It includes not only awareness of political structures and subjects, but also the ability to thoughtfully participate in political processes, analyze political information and form reasoned opinions on social and political issues. Political literacy is the basis for university students to become informed, active and responsible citizens. It requires a holistic approach that combines the acquisition of knowledge, the development of analytical skills, ethical reflection and practical participation. Continuous research and innovation in education are essential for addressing contemporary challenges and threats, as well as for adapting to the changing political and media landscape.

The article solves the problem of analyzing scientific publications on the problem of political literacy as an interdisciplinary concept, identifying the political science, psychological and pedagogical contexts of the study of political literacy.

Main Body

The concept of political literacy is interconnected with the concept of political culture. Both concepts can be considered in the context of the result of political education. The concept of political culture is more general in its content and includes political literacy as a significant component. Before characterizing the approaches to understanding the essence of political literacy, let us dwell on the characteristics of the concept of political culture.

The phrase “political culture” was introduced into scientific circulation by the German philosopher J.G. Herder in 1784 [1]. As Nguyen Minh Giang notes, “Political culture is a complex concept, containing many different understandings and research methods from many different perspectives. Studies of political culture have emerged since World War II, and scholars continue to discuss this concept in the context of many inconsistent views in the academic world because of the interdisciplinary nature of this concept” [2, p. 168].

The theoretically substantiated and complete concept of political culture from the point of view of political science belongs to Gabriel Almond and Sidney Verba. Their book “The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations”, published in 1963, explored the connection between citizens’ participation and their attitudes toward their political system, using surveys conducted in the United States, the United Kingdom, West Germany, Italy, and Mexico. It is considered a foundational work on political culture. The authors noted that they introduced the term “political culture” primarily to separate political and non-political positions and models of behavior, as well as to expand the possibilities of using conceptual schemes and approaches from anthropology, sociology, and psychology in political science, thereby giving this category an interdisciplinary context [3]. From their point of view, political culture is a political system assimilated in the consciousness, feelings and assessments of the population. In their opinion, the political culture of citizens of a particular state contains a socio-psychological code that determines the attitude of the population to political institutions and the decisions they implement [3]. This conclusion is important for our research, since we attach great importance to the political education of university students, the creation of conditions for large-scale and active participation of young people in the political life of society for its stable development.

Lucian Pye defines political culture as a set of views, beliefs and emotions that organizes the political process and makes it meaningful. For our study, his emphasis in presenting the concept of political culture on subjective factors that reflect the spiritual traditions of society, the political emotions of people, the typical way of functioning of the political system, its support (the political system of the state) on national traditions is important [4].

Patrick O’Neil defines political culture as the norms for political activity in society. It is a determining factor in which ideologies will dominate a country’s political regime; it is unique to a given country or group of people [5].

In his analytical review, Nguyen Minh Qiang notes that Chinese scholars of political culture (Wang Huiyan, Xu Datong, Wang Huning) believe that political ideology is an important element that needs to be included in political culture [2].

In this article, we do not set the task of examining in detail all approaches to understanding political culture as a scientific concept. It is important for us to establish the interconnection between the concepts of political culture and political literacy. Political literacy is a reflection of an individual’s political qualities, influenced by political culture. Political literacy tends to emphasize internal factors of the individual, whereas political culture emphasizes external factors. For instance, O. V. Omelichkin stated that one of the core elements of political literacy is political values, which constitute a significant component of political culture. Thus, political culture is a more macro-level concept that reflects the deep structures of society’s overall cognition, traditions, and behavioral norms, characterized by collective features [6].

Political literacy is a multifaceted and multi-layered concept. Political phenomena, as a type of social phenomenon, do not exist in isolation but are closely interconnected with various factors within society. Political literacy is almost impossible to separate from the economic, political, and cultural social environment in which it exists. Political literacy is influenced by factors such as so-

ciety, ethnicity, religion, and geography; its development requires a thorough understanding of the formation and evolution of political culture. Therefore, multiple disciplines focus on the study of political literacy, and adopting an interdisciplinary perspective helps to understand the conceptual connotation, structure, and formation of political literacy from various angles.

As university students are individuals who have just entered adulthood, they can participate as independent entities in political activities within society. Their growth in political knowledge and the practice of political behavior may influence the formation of their political literacy. Thus, the university education stage is a critical period for the gradual development of individual political literacy. Our understanding of the common features and differences between the phenomena of political culture and political literacy is presented in Table 1.

Table 1
Differences and similarities between political literacy and political culture

Political literacy			Political culture
Differences	Ground	Narrow	Broad
	Concept	Citizens' more stable ideological and political perceptions and practical actions	Patterns of citizens' political values for political life
	Factors	Internal	External
Similarities	Affect	Both have a significant impact on society and university students	
	Relationship	Closely linked to factors in society, such as economy, politics and culture	

The British political scientist and philosopher Bernard Crick made a significant contribution to the study of problems of civic education and the formation of political literacy. "Principally a political theorist, he has long had an involvement in educational debates, was part of the movement campaigning for political education in the UK in the 1970s, and later chaired the report of the Advisory Group on Education for Citizenship" [7, p. 58]. According to B. Crick, political literacy is one of the three main areas of effective civic education, along with social and moral responsibility and community involvement. Political literacy is a multifaceted and dynamic concept encapsulating a range of skills, abilities, interests and knowledge thought to enable young people's political engagement. In his opinion, it is "a compound of knowledge, skills and attitudes, to be developed together each one condition the other two" [8, p. 61]. Of great importance for the development of our model of political literacy is the typology of knowledge in the field of political process developed by B. Crick. He identified the following knowledge in the structure of political literacy: 1) basic information in the field of political processes and citizenship; 2) knowledge about how to be an active participant in the political process; 3) knowledge of evaluation methods for solving political issues; 4) knowledge to recognize how well policy objectives have been achieved when a problem is settled; 5) knowledge to understand other people's points of view and justify their actions [8, p. 61]. Thus, Bernard Crick is considered a significant figure in political science and pedagogy for his comprehensive approach to the formation of political literacy and civic responsibility. His concepts are used for practical improvement of educational programs and increasing the political activity of young people. B. Crick's ideas contributed to the development of a competence-based approach in political education, where the key is not just the transfer of knowledge, but the formation of skills and motivation for active civic participation.

Researchers who have contributed to the study of political literacy, especially in the context of civic education and political socialization of youth are David Denver and Gordon Hands. Their works consider political literacy as a set of skills and knowledge necessary for active and conscious participation in the political life of society. The role of David Denver and Gordon Hands in the study of political literacy is to systematically analyze the pedagogical and social factors that influence the formation of students' political competence, as well as to develop recommendations

for effective political education. David Denver and Gordon Hands proposed that political literacy is “the knowledge and understanding of the political process and political issues which enables people to perform their roles as citizens effectively” [9, p. 263]. These authors define political literacy as the state of individuals to be acquainted with the political process and political affairs as effective citizens in order to fulfill their roles and comprehension of these issues by individuals.

Carol A. Cassel and Celia C. Lo found that “cognitive mobilization has the largest effect on political literacy, followed by structural roles and socialization agents” [10, p. 325]. At the same time, political information literacy plays an important role in shaping beliefs and attitudes during the individual youth period. N. Koren examined political information literacy, emphasizing an individual’s capacity to navigate, evaluate, and utilize political information to develop critical perspectives and make informed political decisions [11, p. 31]. It encompasses political knowledge, political skills, and self-efficacy, all of which play a crucial role in the development of political literacy. O.V. Omelichkin states that political literacy not only involves understanding political values but also encompasses the processes through which individuals and groups engage in political activities [6].

Various authors use the term civic literacy, but include components of political literacy in its content. For example, Alscher and others include in civic literacy 1) political knowledge about structures, processes, pluralistic society, 2) motivation including political interest and internal political efficacy, 3) willingness to participate politically and in civil society activities [12]. Josephine B. Schmitt, Jasmin Baake and Sandra Kero note that “civic literacy goes beyond the strictly political realm and includes a more holistic perspective. This means that social contexts are taken into account whose primary purpose is not political, but in which the political only emerges situationally (e.g., peer group, school)” [13, p. 3].

Henry Maitles notes that political literacy is a central component of citizenship, and there is evidence that political literacy education appears to have an impact in terms of students’ political knowledge base and has some impact on their interests and attitudes. Teaching political literacy as a form of citizenship education has now acquired new relevance in many countries around the world. In most developed countries there is now a sense that young people need to develop a healthy respect for democratic procedures and the resulting methods of participation in shaping modern society, as well as an understanding that true political literacy means going beyond traditional citizenship courses [14].

The sociological context of the study of the problem of political literacy of students is associated with the study of the characteristics of the process of political socialization of youth, the identification of specific features of the political subculture of students, the substantiation of social, economic, political and other factors that influence the civic education of youth, etc. For example, the study by N.V. Rossel on the problem of students’ attitudes toward active participation in political life [15].

In the political science context, students’ political literacy is considered a key element of their political socialization and civic engagement. Political science research is related to identifying students’ knowledge of political processes, studying the ability of young people to critically evaluate political reality, understand the structure and functions of state institutions, and recognize their role and responsibility in the political life of society. For example, a study to identify the causes, tactics and consequences of the use of evasion among students in the socio-political sphere, as well as ways to involve students in socio-political activities [16].

In the pedagogical context, political literacy of students is understood as a complex of cognitive, activity-based and emotional-value competencies formed in the educational process and ensuring conscious and active participation of the individual in the political life of society. In pedagogical research on political literacy, the following issues are studied:

- the place of political literacy in students’ civic education;
- the concept and structure of political literacy, the content of its components (knowledge of the political system, legal norms, mechanisms of power; the ability to analyze political events; value orientations, etc.);
- the problems of civic education and the reasons that complicate the process of developing students’ political literacy (Hugh Bochel) [17];
- curricula on political literacy as an aspect of civic education (Memuna Perveen and Ahmed Sher Awan) [18];

- strategies for improving political literacy (Sun Ning) [19];
- the status of political literacy of teachers and future teachers, for example, Social Studies teachers (Zafer Kus) [20];
- methods and technologies for the formation of political literacy, for example, the case method (D. S. Emanakov) [21];
- the impact of digitalization on political education and the formation of students' political literacy (Rebecca Pointer) [22];
- problems of diagnosing students' political literacy and others.

Pedagogy as a branch of scientific knowledge can help determine the effectiveness of civic education and the formation of political literacy of students, identify barriers and modern problems on the path to the formation of political literacy in the context of an active civic position, and also develop methodological recommendations for improving the political education of student youth.

Pedagogy concentrates on the components and influencing factors of political literacy at the individual level, highlighting the processes and methods for its cultivation. Pedagogy conceptualizes political literacy as a multidimensional construct, primarily encompassing political knowledge, political attitudes, values, political competence, and political participation at the individual level. From the perspective of the educational process, it encompasses educational objectives, educational procedures, educational equity, and educational adaptability. Given its simultaneous focus on individual-level literacy issues, there is a conceptual intersection between pedagogy and psychology.

The psychological context of the study of students' political literacy is a multifaceted field that combines political psychology, developmental psychology, and educational psychology. Psychological aspects of political literacy cover cognitive, emotional, motivational, and behavioral components that determine students' ability to consciously participate in the political life of society.

From the point of view of psychology, political literacy of a person is the basis of his political behavior. Psychology focuses on the growth and development of the internal psychological structure of a person and his external behavioral manifestations. From the point of view of individual psychology, political literacy includes psychological processes and the psychology of personality. Corresponding to the hierarchical levels of the individual psychological structure of a student's personality, political literacy primarily includes political consciousness, political emotions, political relations and values. Its external expression is the political behavior of a student. The psychological concept of political literacy emphasizes the key psychological factors in the individual psychological development of university students.

Conclusion

Students are a special socio-demographic group, characterized by active political socialization. It is during the student years that the formation of worldview, civic position, responsibility and ability for self-realization in the political sphere occurs. The higher educational institution becomes the key environment where the foundations of political literacy are laid, since here the student masters new social roles and acquires the necessary knowledge for participation in public life. Political literacy of students is an important object of pedagogical research, since it is during student age that the foundations of civic identity, political culture and active participation in public life are formed. Pedagogical research in this area is aimed at creating conditions, methods and programs that contribute to the development of the necessary knowledge, skills and values in students, ensuring their successful political socialization and participation in political processes.

Political literacy is a multidimensional construct encompassing political knowledge, political skills, political values and attitudes, political morality, political participation capacity, cultural and historical context, psychological factors, education and socialization, as well as digital literacy and political information literacy. These components are interrelated and collectively influence the individual's political behavior and degree of political participation.

In the course of our analytical work, we have identified the following approaches to understanding political literacy as a theoretical and practical phenomenon: the socialization approach – political literacy is understood as a result of the political socialization of students in the process of professional training; the cultural approach, in which political literacy is considered in connection

with the concept of political culture as its important component; the systems approach, which focuses on the consideration of the interconnected system of components of political literacy and the mechanisms of their interaction; the competence approach, which identifies a list of competencies that determine a high level of political literacy.

Political literacy among university students is becoming increasingly important in modern society, but traditional educational approaches are often unable to adequately prepare students for meaningful civic activity. A promising task for our further research is the development of a system of civic education for students, which includes a direction related to the formation of political literacy. From our point of view, political literacy of students as an integral characteristic of the individual contains not only political knowledge, but also critical thinking skills, political and civic values, as well as competencies for active participation of university students in the political process of their country.

LIST OF REFERENCES

1. **Пеньков, В. Ф.** Об основных направлениях изучения политической культуры и политических процессов в отечественной и зарубежной политологии / В. Ф. Пеньков // Вестник ТГУ. – 2014. – № 8 (136). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osnovnyh-napravleniyah-izucheniya-politicheskoy-kultury-i-politicheskikh-protsessov-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-politologii> (дата обращения: 12.06.2025).
2. **Nguyen Minh Giang.** Political culture: a literature review / Nguyen Minh Giang // Thu Dau Mot University Journal of Science. – 2024. – Vol. 6. – P. 168–178.
3. **Almond, G. A.** The Civic Culture : Political Attitudes and Democracy in Five Nations / G. A. Almond, S. Verba. – Princeton University Press, 2015. – 575 p.
4. **Lucian, W. P.** Politics, Personality, and Nation Building: Burma's Search for Identity / W. P. Lucian. – New Haven : Yale University Press, 1962. – 307 p.
5. O'Neil Essentials of Comparative Politics. – URL: <https://www.worldsupporter.org/en/summary/essentials-comparative-politics-40132> (date accessed 12.06.2025).
6. **Омеличкин, О. В.** Типология политической культуры / О. В. Омеличкин // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер. Политические, социологические и экономические науки. – 2017. – № 1. – С. 12–19.
7. **McCowan, T.** Approaching the political in citizenship education: The perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick / T. McCowan // Educate. – 2006. – Vol. 6, № 1. – P. 57–70.
8. **Crick, B.** Essays on Citizenship / B. Crick. – London ; New York : Continuum, 2000. – 210 p.
9. **Denver, D.** Does Studying Politics Make a Difference? The Political Knowledge, Attitudes and Perceptions of School Students / D. Denver, G. Hands // British Journal of Political Science. – 1990. – № 20(2). – P. 263–279.
10. **Carol, A.** Theories of Political Literacy / A. Carol, Cassel & Celia C. Lo, C. // Political Behavior. – 1997. – Vol. 19. – P. 317–335.
11. **Koren, N.** Conceptualizing political information literacy among young people: A systematized review of the literature / N. Koren // Education, Citizenship and Social Justice. – 2023. – Vol. 20(1). – P. 31–54.
12. **Alscher, P.** Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung / P. Alscher, U. Ludewiq, N. McElvany // Z. Für. Erzieh. – 2022. – № 25. – P. 1221–1241. DOI: 10.1007/s11618-022-01085-0
13. **Schmitt, J. B.** What means civic education in a digitalized world? / J. B. Schmitt, J. Baake, S. Kero // Front Psychol. – 2024. – Vol. 15. – URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1257247> (date accessed 12.06.2025).
14. **Maitles, H.** 'They're out to line their own pockets!': can the teaching of political literacy counter the democratic deficit?: the experience of Modern Studies in Scotland / H. Maitles // Scottish Educational Review. – 2009. – № 41(2). – P. 46–61.
15. **Россель, Н. В.** Проблема отношения студентов к активному участию в политической жизни на современном этапе развития общества / Н. В. Россель // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. – 2024. – Т. 13, № 4(49). – С. 143–146.
16. **Соколов, А. В.** Уклонение студенческой молодежи от общественно-политической активности: причины, формы и способы вовлечения / А. В. Соколов, А. А. Фролов, П. А. Бабаджанян // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Политология. – 2024. – Т. 26, № 2. – С. 389–405.
17. **Bochel, H.** Political literacy / H. Bochel // Active Learning and Active Citizenship: Theoretical Contexts. Edited by Mike McManus and Gary Taylor. – Birmingham : C-SAP, University of Birmingham, 2009. – P. 150–168.

18. **Perveen, M.** Analysis of Curriculum about Political Literacy as a Dimension of Citizenship Education / M. Perveen, A. Sher Awan // Bulletin of Education and Research. – 2017. – Vol. 39, № 1. – P. 187–202.
19. **Sun Ning.** Research on Strategies for Improving the Comprehensive Ideological and Political Literacy of Normal College Students / Sun Ning // Adult and Higher Education. – 2023. – Vol. 5, № 12. – P. 48–54.
20. **Kus, Z.** Political Literacy Status of Pre-Service Social Studies Teacher / Z. Kus // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 177. – P. 197–202.
21. **Еманаков, Д. С.** Формирование политической грамотности у обучающихся старших классов в ходе внеурочной деятельности при помощи кейс-метода / Д. С. Еманаков // Ratio et Natura. – 2024. – № 1 (9). – URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2024-05/for> (Дата обращения: 13.06.2025).
22. **Pointer, R.** Digital Political Literacy? How Three Community – Based Organisations in Inner-City Johannesburg Miss the Mark on Social Media / R. Pointer // African Journalism Studies. – 2023. – Vol. 44, № 3. – P. 226–244. DOI: 10.1080/23743670.2024.2329700.

Received by the editor on June 14, 2025.

Contacts: elenasnopkova@mail.ru (Snopkova Elena Ivanovna, Li Xiaoran)

Снопкова Е. И., Ли Хаоран ПОЛИТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Политическая грамотность как объект педагогического исследования является важным и актуальным направлением в современной педагогике, ориентированным на изучение процессов формирования у студенческой молодежи знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и способностей, необходимых для активного и осознанного участия в политической жизни общества. В статье анализируются подходы к пониманию политической грамотности в научных исследованиях в междисциплинарном контексте, характеризуется соотношение понятий политической грамотности и политической культуры, выделяются важнейшие направления изучения политической грамотности в педагогике.

Ключевые слова: политическая культура, политическая грамотность, политическое образование, гражданское образование.

УДК 370(09)(476)

**ОБЩЕСТВО ПОПЕЧЕНИЯ О РАНЕНЫХ И БОЛЬНЫХ ВОИНАХ
В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ И ЕГО ВКЛАД В РАЗВИТИЕ
МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛАРУСИ
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА**

Е. И. Снопкова

доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой педагогики
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Н. Н. Парфёнова

аспирант кафедры педагогики
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье рассматриваются вопросы становления института сестер милосердия в Российской Империи во второй половине XIX века в контексте влияния данной общественной организации на развитие медицинского образования Беларуси в конце XIX – начале XX века.

Ключевые слова: медицинское образование, община сестер милосердия, попечение раненых и больных.

Введение

Привлечение женщин к уходу за больными и ранеными военными началось при Петре I, который определил их обязанности по уходу за больными и ранеными «Регламентом о управлении адмиралтейства и верфи и о должностях коллегии Адмиралтейской, и прочих всех чинов при адмиралтействе обретающихся» [1], а в 1728 году, уже после смерти Петра Великого, в расписание госпиталей были введены штатные единицы младшего медицинского персонала по уходу за ранеными.

Впервые обученные сестры милосердия были привлечены к оказанию медицинской помощи больным и раненым во время Крымской войны (1853–1856), благодаря выдающемуся хирургу Н.И. Пирогову, заложившему основные организационные принципы медицинского обеспечения боевых действий. Целенаправленная подготовка лиц женского пола для ухода за ранеными и больными была начата в Российской Империи Крестовоздвиженской общиной сестер попечения о больных и раненых воинах России по инициативе великой княгини Елены Павловны в сентябре 1854 года в Петербурге. Официально устав «Российского общества попечения о раненых и больных воинах» был утвержден императором Александром II в мае 1867 года, в дальнейшем, вплоть до 1917 года, представители императорской семьи оказывали поддержку обществу.

Основная часть

Циркуляром Министерства внутренних дел (МВД) от 1 декабря 1871 года было утверждено предложение Главного управления общества попечения о раненых и больных воинах о допущении сестер милосердия к уходу за больными в земских больницах [2]. Однако циркуляр Хозяйственного департамента от 18 мая 1872 года уточнял, что прибегание к помощи сестер милосердия возможно лишь в тех губерниях, где Общество имеет свои местные органы и осуществляет подготовку при гражданских больницах. Появление данных законодательных документов послужило толчком для образования на территории Беларуси общественных организаций по подготовке лиц женского пола для ухода за больными и ранеными. Изначально обучение сестер милосердия началось с правил ухода за больными, в последующее время в программу обучения был включен курс основ фармации. Однако требования времени были таковы, что к данным предметам добавлены теоретические основы медицины. При каждой

© Снопкова Е. И., Парфёнова Н. Н., 2025

общине организовывались так называемые больницы сестринского ухода, в которых пришедшие страждущие могли получить бесплатную медицинскую помощь и уход (прообраз современных хосписов). Основной целью деятельности было содействие в уходе за ранеными воинами во время военных действий, в мирное время сестры милосердия направлялись в места эпидемий и стихийных бедствий. Кроме того, как общественная организация, своей основной целью Общество имело благотворительную деятельность.

Циркуляром МВД № 54337 от 31 января 1875 года были приняты «Правила о сестрах красного креста, назначаемых для ухода за больными и ранеными воинами» [2]. В кандидаты на звание сестер милосердия принимались лица женского пола, христианского вероисповедания, грамотные, в возрасте от 20 до 45 лет, не имеющие телесных недостатков и хронических болезней, которые бы могли препятствовать исполнению обязанностей по уходу за больными. Желающие посвятить себя уходу за больными и ранеными должны были написать заявление и предоставить в местное управление общества попечения о раненых больных воинах следующие документы: 1) удостоверение от полиции об отсутствии у кандидата законных препятствий заниматься данной деятельностью; 2) замужние – свидетельство от мужа о согласии на принятие женою обязанностей сестер Красного креста; 3) справку о прививке от оспы. Условия содержания, время обучения определяются по предварительному соглашению поступающих в обучение с местными управлениями и комитетами общества. Лица, принятые для подготовки в статусе сестры милосердия Красного креста, кроме подготовки в уходе и основах медицинских знаний, обучались при аптеках составлять некоторые простые лекарства, (например, мази, пластыри, примочки, полоскания и прочее). Срок обучения составлял 2 года. Практическая часть обучения проходила при больницах губернских городов под руководством врачей. Те ученицы, которые по истечении года окажутся неспособными к обучению и не отвечающими назначению, исключаются из числа учениц. Местные управления и комитеты Общества регулярно получали от больничного начальства сведения об успехах обучающихся. Причем члены правлений, при посещении госпиталей и больниц (по предварительному соглашению с местным больничным начальством), в свою очередь, следили не только за успешным обучением воспитанниц, но и за поведением, а также присутствовали на испытаниях. Нравственное воспитание, приучение к религиозно-нравственному наставлению больных и раненых воинов было возложено на священника по особому соглашению местного управления Общества и больничного начальства.

В случае болезни учениц им предоставлялось право бесплатного лечения и содержания на офицерском положении в военных госпиталях или больницах приказов общественного призрения. После окончания обучения сестры милосердия были обязаны прослужить в распоряжении Общества попечения о раненых больных воинах в случае открытия военных действий на протяжении всего времени их проведения вне зависимости от количества лет.

Окончившие курс обучения имели право служить в военных госпиталях и при гражданских больницах, как на штатных, так и на сверхштатных должностях сестер милосердия, а также в частных домах общины для ухода за больными. Сестры Красного креста в случае войны могли быть взяты в распоряжение Общества попечения о раненых больных воинах из любой больницы или госпиталя. Во время работы в больницы сестры Красного креста носили нарукавную повязку с изображением красного креста, находились под постоянным наблюдением местных управлений Общества, которые следили за ходом их занятий. Материальные потребности штатных и сверхштатных сестер Красного креста удовлетворялись членами Общества, избираемыми из среды местных управлений и комитетов.

На регулярной основе велись списки служащих сестер, с одной стороны, для реализации их последующего права на пенсию, а с другой стороны, для отработки взятых ими обязательств в случае войны. Штатным сестрам Красного креста, прослужившим не менее 25 лет, назначалась пенсия по 100 рублей в год из государственной казны. Тем, кто по состоянию здоровья был не способен выполнять свои обязанности, срок выслуги сокращался до 10 лет. Если штатная сестра милосердия во время исполнения служебных обязанностей подвергалась неизлечимой болезни, тяжелым ранениям или увечью, то пенсия могла быть назначена раньше срока, кроме этого, сестра имела право на покровительство Общества попечения о раненых и больных воинах [3].

Первым в Беларуси было организовано Гродненское местное отделение Российского общества попечения о раненых и больных воинах в 1868 году, которое в 1901 году было преобразовано в Общину сестер милосердия с подготовкой специально обученных медицинских кадров по уходу. В 1872 году было создано Минское местное управление Российского общества попечения о раненых и больных воинах, в 1876 году Витебское. Первые упоминания о местных управлениях Российского общества попечения о раненых и больных воинах в Могилеве и Вильно появляются в 1877–1878 годах. В 1879 году оно было переименовано в Российское общество Красного Креста.

В Витебске Община сестер милосердия была основана в 1892 году. С момента ее основания до 1910 года Общину возглавлял врач Василий Васильевич Сченснович, в последующем организовавший на ее базе частную фельдшерско-акушерскую школу в 1906 году. Община не имела собственных средств и финансировалась за счет Российского общества Красного креста. По инициативе Витебского губернатора Владимира Александровича Левашова в 1895 году при Общине была открыта амбулаторная лечебница, при которой в первые годы ее существования оказывалась бесплатная помощь врачами Витебского медицинского общества, в дальнейшем плата составляла 25–30 коп, но «совсем бедные» обслуживались бесплатно. В 1900 году при Общине открывается больница, рассчитанная на 12 мест, с 1909 года число коек увеличено до 23 (20 в общих палатах и 3 в отдельных). Лечением в больнице занимались врачи Витебского медицинского общества, уходом – сестры милосердия. На обучение в Общину принимались лица женского пола от 18 до 35 лет, вступительные испытания проводились по чтению, письму и арифметике. Срок обучения составлял один год по общероссийской учебной программе Общества Красного Креста, первое полугодие велось теоретическое обучение, второе – практическое [4].

Кроме специализированных школ, подготовкой медицинского персонала в Могилеве занималась и Александринская община сестер милосердия Российского общества Красного Креста, организованная в 1895 году [5]. В Могилеве возможным данное нововведение стало благодаря инициативе А. Ф. Модестова (1855–1908), врача Могилевской больницы приказа общественного призрения, члена Могилевского общества врачей, директора Могилевской Центральной фельдшерской школы с 1902 по 1908 год. Сама Община представляла собой учреждение закрытого типа, занимавшееся подготовкой женского санитарного персонала для ухода за больными и ранеными в мирное и военное время. Преподавателями являлись врачи Могилевской больницы. Программа, кроме обязательных предметов, включала следующие дисциплины: внутренние болезни, кожные и глазные болезни, диагностика, гигиена, малая хирургия. Кроме специальных дисциплин, обязательным являлся Закон Божий, преподавателем которого являлся священник больницы, с целью формирования у учениц «высокого нравственного облика». Следует отметить, что программа Могилевской Александровской общины была значительно шире, чем других общин на территории Беларуси, что связано с высоким уровнем развития медицинского образования самого Могилева. Срок обучения составлял 2 года. Девушки и женщины, имеющие желание попасть в Общину, вначале поступали в качестве испытуемых, помогая сестрам милосердия в уходе за больными. В мирное время деятельность Александровской общины Могилева была сосредоточена на содержании лечебницы. Госпиталь общины располагался на Малой Садовой улице. Медицинская помощь и уход со стороны сестер милосердия были бесплатны (согласно п. 48 нормального устава общины сестрам запрещается брать на руки вознаграждение от больных), однако в последующем, на основании просьб со стороны обращавшихся больных и их родственников, сестрам было разрешено брать вознаграждение за труд в виде пожертвований, внося их в общую кассу Александровской общины. Прием осуществлялся 6 раз в неделю врачами и учащимися фельдшерской школы. За прием врача или фельдшера первоначально платили по 10 коп, затем плата повышена до 15 коп, совсем бедные принимались бесплатно. Деятельность Общины внесла значительный вклад в развитие медицинского образования Могилевского региона.

В 1897 году в Минске была основана Община сестер милосердия Красного Креста. Однако в полноценном ее развитии, вплоть до 1906 года, никто не был заинтересован, и

Община находилась на грани закрытия. В конце 1906 года, в попечительницы была избрана В. П. Эрдели, которая приняла целый ряд мер по поднятию материального благополучия Общины, в результате чего последняя не только вышла из своего критического состояния, но и приобрела свободный капитал. Член Попечительского Совета, губернский врачебный инспектор С. Н. Урванцов способствовал выделению Общине собственного здания, где разместилось лечебное учреждение Общества. 30 декабря 1908 года Община перешла в новое здание. На средства, выделенные Минским управлением Красного Креста, были приобретены мебель и «иная больничная утварь», организована операционная. Существование лечебницы дало возможность расширить обучение сестер милосердия. Число подготовленных сестер также было увеличено, что дало возможность отправлять их на вспыхивающие периодически эпидемии инфекционных заболеваний (холера, сыпной тиф) и поля сражений [6].

Заключение

Таким образом, деятельность Общества попечения о раненых и больных на территории Беларуси конца XIX – начала XX века способствовала развитию медицины и медицинского образования региона. Огромный вклад в медицинское образование и медицинское обеспечение населения внесен Общинами сестер милосердия Красного креста. В связи с недостаточным количеством квалифицированного медицинского персонала сестры милосердия осуществляли оказание медицинской помощи, в первую очередь доступной для беднейших слоев населения, участвовали в ликвидации последствий эпидемий, обеспечивали уход за ранеными в ходе военных действий конца XIX – начала XX века.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Регламент о управлении адмиралтейства и верфи и о должностях коллегии Адмиралтейской, и прочих всех чинов при адмиралтействе обретающихся / Напечатана повелением благочестивейшего государя Петра Великого императора и самодержца всероссийского. – [Санктпетербург] : В Санктпетербургской типографии, 5 апреля 1722, 171 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.prilib.ru/item/361923>. (дата обращения: 15.05.2025).
2. Сборник циркуляров и инструкций Министерства внутренних дел ... [за 1872–1873 годы] / собр. и изд. с разрешения министра внутрен. дел Д. Чудовский. – СПб., 1874. – С. 72–73.
3. Полное собрание законов Российской империи (1875) : в 55 т. – СПб. : Типография II отделения ЕГО ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА Канцелярии. – Т. 50: Часть 1 [От №54241 – 54878]. – С. 102–104.
4. **Помалейко, О. Л.** Витебская община сестер милосердия (1892–1917 гг.) / О. Помалейко. – Минск : А.Н. Янушкевич, 2015. – 302 с.
5. Отчет Могилёвского местного управления Российского общества Красного Креста и состоящей введении его Александринской общины сестер Милосердия за 1899 год. – Могилев : Типография Губернского правления, 1899. – 61 с.
6. **Поляк, М.** Успехи врачебно-санитарного дела в Минской губернии за 1907–1910 годы / М. Поляк // Мин. врачеб. изв. – 1910. – № 8. – С. 22–23.

Поступила в редакцию 15.05.2025 г.

Контакты: snopkova@m.msu.by (Снопкова Елена Ивановна), nova_nata_nata@mail.ru (Парфенова Наталья Николаевна)

Snopkova E. I., Parfenova N. N. THE SOCIETY FOR THE CARE OF WOUNDED AND SICK SOLDIERS IN THE RUSSIAN EMPIRE AND ITS CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF MEDICAL EDUCATION IN BELARUS OF THE LATE XIX- EARLY XX CENTURY

The article deals with the formation of the institute of Sisters of Mercy in the Russian Empire in the second half of the XIX century, considering the influence of this public organization on the development of medical education in Belarus in the late XIX – early XX century.

Keywords: medical education, Sisters of Mercy community, care for the wounded and sick.

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Б. Горбунова

кандидат педагогических наук, доцент, докторант

Государственное учреждение образования «Академия образования»

Определены стратегические ориентиры развития независимой оценки качества образования. На примере социокультурной ситуации раскрыта логика управления изменениями в образовании. Дана общая характеристика механизма и функций управления развитием независимой оценки качества общего среднего образования.

Ключевые слова: управление, качество образования, независимая оценка качества образования, общее среднее образование.

Введение

Мир стремительно изменяется, что приводит к закономерному возникновению новых проблем, требующих решения. Качество образования, как и его оценка, также подвержены социальным, экономическим, технологическим воздействиям, означающим перемены. Перманентный процесс трансформации требует грамотного управленческого подхода – принятия и реализации осмысленных, конструктивных и эффективных решений.

Вопросам управления качеством образования посвящены труды современных исследователей: теоретико-правовые и управленческие критерии оценки качества образования изучает Е. В. Калинина [1]; практики управления образованием в университетах в контексте устойчивого развития – В. М. Саввинов [2]; принципы информатизации управления образовательной организацией – О. В. Артебякина [3]; вопросы теории и практики измерения латентных переменных в образовании – А. А. Маслак [4]; механизмы управления качеством образовательной деятельности педагога с возможностями психолого-педагогического и здоровьесформирующего сопровождения повышения качества образования рассматривают Э. М. Казин, Ю. А. Коцарь, В. В. Кириченко [5].

Цель данной статьи заключается в раскрытии сущности управления развитием независимой оценки качества общего среднего образования (НОКОСО). В качестве главной теоретической опоры исследования принята методология управления изменениями, разработанная ведущим мировым экспертом в области менеджмента И. Адизесом [6].

Новизна исследования заключается в экстраполяции универсальных положений теории управления в сферу образования, в частности, в область развития независимой оценки качества образования – внешней оценочной процедуры, обеспечивающей профессиональный сбор данных, характеризующих ключевые параметры системы общего среднего образования.

Условные обозначения, используемые в схемах статьи:

О – образование

КО – качество образования

ОКО – оценка качества образования

НОКО – независимая оценка качества образования

НОКОСО – независимая оценка качества общего среднего образования

УО – учреждение образования

УОСО – учреждение общего среднего образования

Основная часть

Раскрытие сущности *управления развитием* НОКОСО предполагает в качестве первого шага исследования выяснение устройства системы управления НОКОСО, задающей рамки и ориентиры развития управленческой деятельности. Согласно теории управления структуру системы управления независимой оценкой целесообразно представить шестью основными компонентами, взаимосвязь которых отражена на схеме (рис. 1).

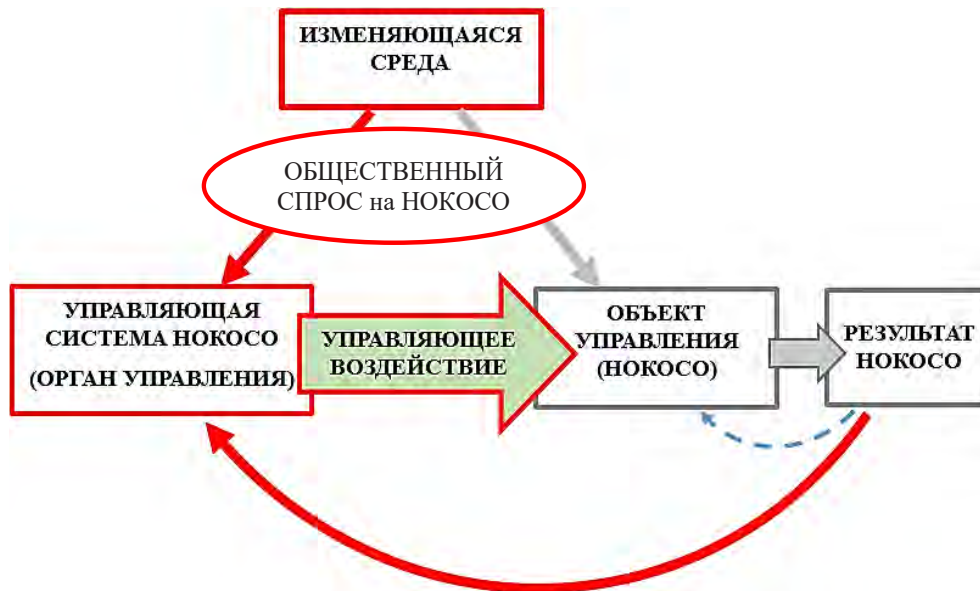


Рисунок 1 – Система управления НОКОСО

Компонент «изменяющаяся среда» подразумевает перманентные изменения на макро- и микроуровнях, что обуславливает общественный спрос на НОКОСО, находящий отражение в нормативных документах (требованиях к качеству образования и его оценке), ожиданиях заказчиков и потребителей образовательных услуг. Компоненты «изменяющаяся среда» и «общественный спрос на НОКОСО» оказывают прямое воздействие на управляющую систему НОКОСО и объект управления.

«Управляющая система НОКОСО» – это орган управления, который может быть представлен государственными либо негосударственными организациями. Организации могут объединять свои усилия по управлению НОКОСО либо действовать автономно. Их главная задача – осуществление профессионального воздействия на объект управления.

«Управляющее воздействие» – структурный компонент системы, имеющий основное значение в контексте рассмотрения проблемы управления развитием НОКОСО. Значимость данного компонента обуславливает необходимость выявления цели управляющего воздействия, его основных элементов, направлений развития НОКОСО, функций управления развитием, критериев оценки эффективности и уровней реализации функций.

«Объект управления» – это система в системе, обеспечивающая профессиональный сбор объективной информации о качестве общего среднего образования с обязательным предоставлением полученных результатов субъектам образовательных отношений, принявшим участие в исследовании, заказчикам НОКОСО.

«Результат НОКОСО» – итоги независимого оценивания в разрезе достижения поставленных стратегических и тактических целей. Полученные результаты оказывают опосредо-

ванное воздействие на объект управления, а также непосредственным образом влияют на управляющую систему НОКОСО.

Исходя из схемы видно, что на управляющую систему НОКОСО оказывают влияние как внешние, так и внутренние факторы: среда с постоянно обновляющимся общественным запросом и актуальные результаты НОКОСО.

Основные функции управления изменениями/развитием НОКО/НОКОСО обретают смысл при подчинении управленческого цикла стратегической цели организации / общественной деятельности. Таким образом, первостепенной задачей при разработке концепта управления развитием любой системы является определение ее предназначения – стратегических ориентиров – того, для чего система предназначена, основных и вспомогательных (сопутствующих) функций (функциональной полноты системы) [7].

В рамках теории систем примем следующие определения понятий: «функция – предназначение выполнять какие-то преобразования, для выполнения которых система и ее элементы приходят в движение, это взаимодействие системы с окружающей ее средой в процессе достижения целей или сохранения равновесия»; «функционирование – действие системы во времени»; управление системой – «приведение системы в состояние равновесия или достижения цели» [8, с. 64].

НОКО как социально-педагогическое явление имеет *двудединую стратегическую цель* развития:

- содействие повышению качества образования;
- содействие социокультурному и экономическому развитию государства.

Первая составляющая цели указывает на управленческую функцию НОКО в системе образования, государственно-общественный характер управления, обеспечение объективности и полноты информации для принятия управленческих решений. Содействие повышению качества образования становится возможным посредством оценки имеющихся у системы образования ресурсов, определения возможностей и рисков развития системы, подготовки планов развития, принятия управленческих решений и контроля их выполнения.

Вторая составляющая цели характеризует НОКО/НОКОСО как стратегический ресурс устойчивого развития страны. Согласно Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года речь идет об инновационной форме образования, соответствующей «быстроменяющимся требованиям со стороны общества и экономики, техники и технологий» [9, с. 36].

В прикладном плане оба направления развития НОКО/НОКОСО могут быть представлены тремя группами: развитие технической, кадровой и процедурной основы для проведения независимой оценки; развитие содержания оценочных мероприятий; развитие системы анализа результатов оценивания и принятия мер по развитию качества образования.

Предназначение управления развитием НОКО – следование стратегической цели существования системы с гарантированным достижением краткосрочных/тактических (связанных с осуществлением независимого оценивания) целей, что достигается посредством принятия и реализации оптимальных решений. Поскольку развитие объекта – это всегда его изменение, представляется целесообразным рассмотрение проблемы управления развитием НОКО для начала в более широком контексте – как управление изменениями в образовании. При таком подходе управление развитием будет относиться к управлению изменениями как частное к общему, что позволит решать вопросы управления на системном уровне.

Используя методологию управления социально-экономическими изменениями И. Адизеса [6], представим схему управления применительно к общественной жизни и сфере образования (рис. 2). Так, принимаемая нами логика управления заключается в цикличности нескольких компонентов: *изменений*, перманентно происходящих во всех сферах жизни общества и отдельного человека; *проблем*, закономерно возникающих в результате изменений, и непосредственно *управлении*, означающем поиск/принятие решений и их реализацию на практике.

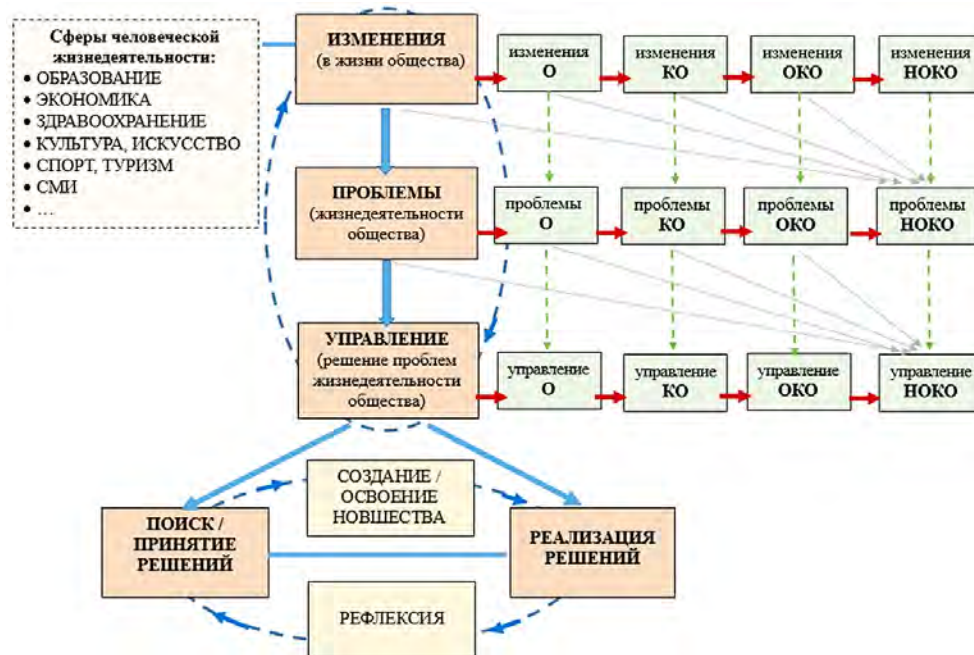
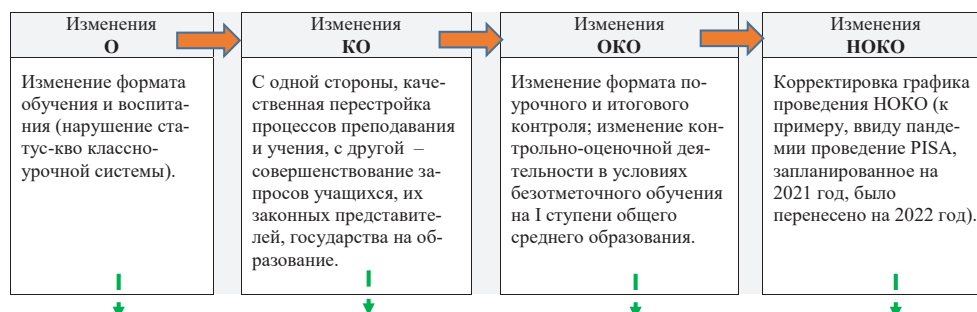


Рисунок 2 – Схема управления изменениями: в жизни общества, в образовании

Чтобы лучше понять характер управления изменениями в образовании, рассмотрим действие механизма на конкретном примере. В качестве такого примера возьмем ситуацию с пандемией (COVID-19). В содержании схемы (рис. 3) отражены некоторые знаковые изменения в образовании в рамках обозначенной социокультурной ситуации (задача детализации изменений в данном случае нами не ставилась, главная установка – показ взаимобусловленности компонентов системы в логике управления изменениями). Визуализация связей О – КО – ОКО – НОКО по параметрам «изменения», «проблемы», «управление» демонстрирует зависимость образовательных элементов от изменяющихся условий социума, а также внутреннюю соподчиненность элементов.

Социокультурная ситуация: пандемия (COVID-19)



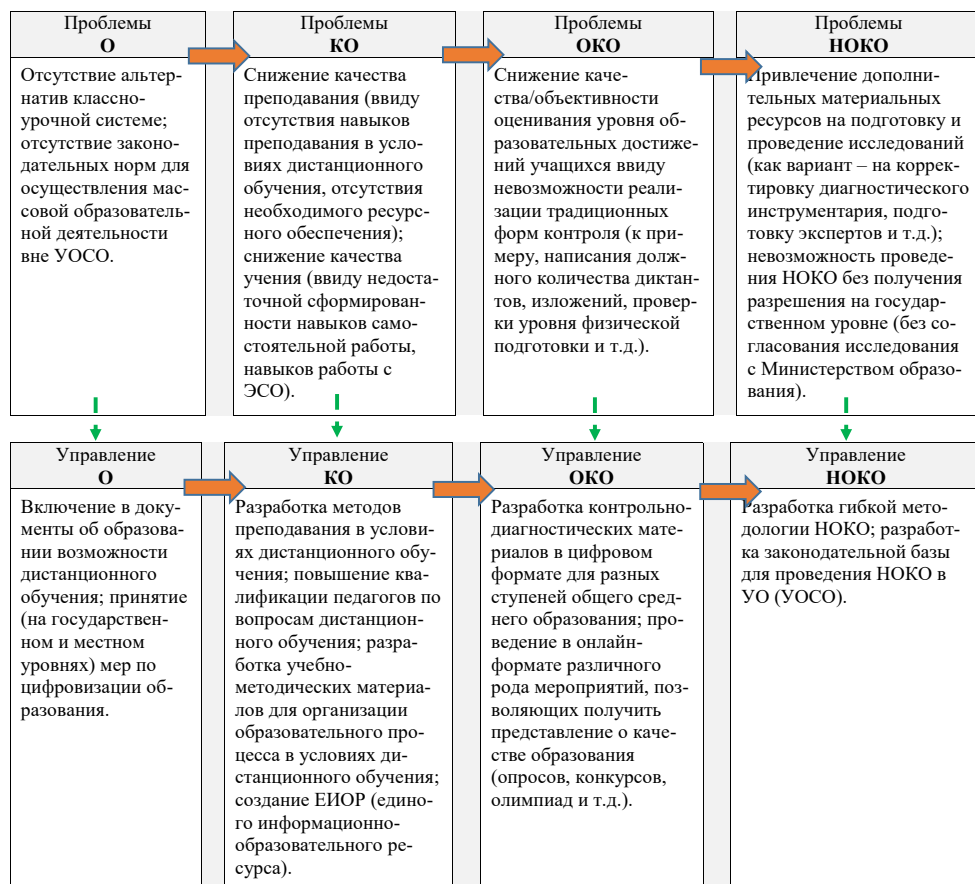


Рисунок 3 – Действие схемы управления изменениями в образовании в условиях пандемии (COVID-19)

Смещение фокуса внимания на управление развитием НОКОСО (рис. 4) означает акцентуацию планируемых, организуемых и контролируемых изменений, которые должны обеспечить качественное и устойчивое преобразование системы, то есть ее совершенствование.

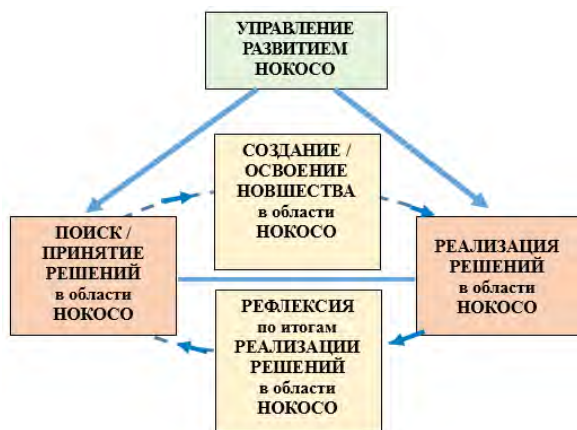


Рисунок 4 – Схема управления развитием НОКОСО

Дадим следующее определение феномена.

Управление развитием НОКОСО – это комплекс действий по принятию и реализации решений (в области технической, кадровой и процедурной основы проведения независимого оценивания, содержания оценочных мероприятий, системы анализа результатов) как спланированный и контролируемый ответ на происходящие в системе образования изменения в целях повышения качества образования, обеспечения устойчивого социально-экономического развития государства.

Как видно из рисунка 4, схема управления развитием НОКОСО представлена двумя основными компонентами: поиском/принятием решений и их реализацией. Согласно методологии И. Адизеса [6], при принятии решения важно, во-первых, ответить на ряд вопросов (*для кого* существует организация/система? *зачем* что-то делать/предпринимать? *что* нужно делать/предпринимать?); во-вторых, определить такие параметры принятия решения, как *краткосрочная* и *долгосрочная результативность*, *краткосрочная* и *долгосрочная эффективность*. Следует обратить внимание на то, что категории «результативность» и «эффективность» – близкие, но не тождественные. Результативность управления системой НОКОСО означает степень соответствия достигаемых результатов тому, для чего система предназначена и поддерживается заинтересованными лицами/организациями; эффективность управления НОКОСО указывает на соотношение результата работы системы и объема ресурсов, затраченных на его достижение. Таким образом, чем меньше ресурсов затрачивается на получение результата, тем более эффективно работает система.

Процессуальный взгляд на «управление» определяет четыре последовательных этапа, которые имеют некоторые особенности в зависимости от характера деятельности и условий ее организации. К примеру, в рамках реальной практики образования речь будет идти, главным образом, об интуитивном поиске решения перманентно возникающих проблем. В рамках научно-исследовательской и экспериментальной деятельности потребуются осуществление научного поиска, создание на его основе педагогического/образовательного новшества и апробация. Первым шагом инновационной и проектно-инновационной деятельности (по А. В. Торховой) выступает педагогический/образовательный поиск с последующим освоением новшества; после этапа реализации закономерным шагом является рефлексия, позволяющая принять решение о характере проведения дальнейших управленческих циклов.

Важным элементом управленческого механизма является оценка функционально-ориентированного управления развитием НОКОСО, то есть оценка того, насколько эффективно реализуется управленческая деятельность в целом, а также ее отдельные функции (диагностика исходного состояния, целеполагание и планирование, организация, руководство, контроль). В таблице представлены критерии оценки эффективности реализации функций управления развитием НОКОСО.

Таблица – Критерии оценки эффективности реализации функций управления развитием НОКОСО

Функции управления развитием НОКОСО	Критерии оценки эффективности реализации функций управления развитием НОКОСО
Диагностика	Направленность существующей системы НОКОСО на достижение двудеиной стратегической цели (содействие повышению качества образования, содействие социокультурному и экономическому развитию государства)
	Составление аналитических отчетов о выполнении плана/программы действий по развитию НОКОСО
	Проведение аттестации специалистов, обеспечивающих развитие НОКОСО

Целеполагание и планирование	Наличие цели развития НОКОСО
	Наличие плана/программы действий по развитию НОКОСО
	Наличие графика реализации программы действий по развитию НОКОСО
Организация действий	Информирование специалистов (причастных к нововведениям) о плане/программе действий по развитию НОКОСО
	Оказание методической поддержки специалистам (причастным к нововведениям) в освоении программы действий по развитию НОКОСО
	Распределение зон ответственности за реализацию программы действий по развитию НОКОСО
	Ресурсная обеспеченность программы действий по развитию НОКОСО
Руководство действиями (нововведениями)	Мотивирование специалистов в процессе реализации программы действий по развитию НОКОСО
	Консультационная поддержка специалистов в процессе реализации программы действий по развитию НОКОСО
	Решение рабочих вопросов в процессе реализации программы действий по развитию НОКОСО
Контроль	Мониторинг хода реализации программы действий по развитию НОКОСО
	Определение результативности программы действий по развитию НОКОСО
	Определение эффективности программы действий по развитию НОКОСО

Заключение

Стратегическими ориентирами развития НОКОСО являются: 1) совершенствование качества образования; 2) повышение социокультурного и экономического благосостояния государства.

Механизм управления развитием НОКОСО – частный пример универсального механизма управления изменениями; его ключевые элементы: поиск/принятие решений в области НОКОСО, реализация принятых решений на практике. Эффективность управления, таким образом, определяется принятием оптимальных решений и их успешным претворением в жизнь.

Качество функционально-ориентированного управления может выступать отдельным предметом оценки. В этом случае критериальная база оценивания будет применяться ко всему спектру функций управления развитием НОКОСО: диагностике состояния развития системы, целеполаганию и планированию, организации действий, руководству действиями, процедурам контроля.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Калинина, Е. В.* Теоретико-правовые и управленческие критерии оценки качества современного отечественного образования / Е. В. Калинина // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 8. – С. 240–246. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_58903345_60746896.pdf (дата обращения: 16.06.2025).
2. *Саввинов, В. М.* Оценка практик управления образованием в контексте устойчивого развития / В. М. Саввинов // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Сер. Педагогика, психология, философия. – 2024. – № 4. – С. 119–129. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_79563269_75364205.pdf (дата обращения: 16.06.2025).
3. *Артебякина, О. В.* Специфика построения информационных систем в области управления образованием / О. В. Артебякина // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 2 А. – С. 42–48. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48738456_97829873.pdf (дата обращения: 16.06.2025).
4. *Маслак, А. А.* Теория и практика измерения латентных переменных в образовании : моногр. / А. А. Маслак. – М. : Юрайт, 2023. – 255 с.
5. *Казин, Э. М.* Реализация механизмов управления качеством образовательной деятельности педагога на основе мониторинга уровня развития личностного потенциала обучающихся / Э. М. Казин, Ю. А. Коцарь, В. В. Кириченко // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 35–48. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_53230687_31370828.pdf (дата обращения: 16.06.2025).

6. **Адизес, И.** Управление изменениями без потрясений и конфликтов / И. Адизес ; пер с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2023. – 260 с.
7. **Петров, В.** Основы ТРИЗ: Теория решения изобретательских задач / В. Петров: Издательские решения, 2020. – 752 с. – URL: <https://goo.su/W4L7> (дата обращения: 15.06.2025).
8. **Сурмин, Ю. П.** Теория систем и системный анализ: учеб. пособие. – Ю. П. Сурмин. – Киев : МАУП, 2003. – 368 с.
9. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года // Министерство экономики Республики Беларусь. – URL: <https://minzchie.by/images/stories/doc/cur.pdf?ysclid=m7dsiunuol789581062> (дата обращения: 15.06.2025).

Поступила в редакцию 16.06.2025 г.

Контакты: nova_2007@mail.ru (Горбунова Мария Борисовна)

Gorbunova M. B. MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENT QUALITY ASSESSMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article defines strategic guidelines for the development of an independent quality assessment of education. Using the example of a socio-cultural situation, the logic of change management in education is revealed. A general description of the mechanism and functions involved in managing the development of an independent quality assessment in general secondary education is provided.

Keywords: management, quality of education, independent assessment of the quality of education, general secondary education.

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Е. И. Совейко

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, частных методик и менеджмента образования

Витебский областной институт развития образования

В статье приведены теоретические основания и эмпирическое обоснование рассмотрения самообразовательной деятельности будущих специалистов как фактора их социализации. Динамично развивающаяся информационная среда определяет необходимость постоянного самообразования специалистов, на профессиональное становление которых влияет ситуация неопределенности. Результаты эмпирического исследования подтверждают взаимосвязь показателей готовности обучающихся колледжей к самообразовательной деятельности с уровнем социализированности, в качестве критериев которой рассматриваются адаптация, саморегуляция и совместная деятельность.

Ключевые слова: адаптация, готовность к самообразовательной деятельности, неопределенность, самообразование, самообразовательная деятельность, саморегуляция, совместная деятельность, социализация.

Введение

Профессиональная деятельность является ведущим видом деятельности человека в период взрослости. Для ее осуществления человек выбирает профессию, которая определяется его способностями, направленностью, профессионально значимыми личностными качествами, определенными знаниями, умениями и навыками.

В профессиональной деятельности традиционно различают две стороны: социум – заказчик общественно значимого результата деятельности и работник (специалист, профессионал) – исполнитель. При этом, с точки зрения работника, профессиональный труд удовлетворяет его финансово-экономические потребности, а также потребности в принятии, групповой включенности, самореализации и самоактуализации. Общество в отношении профессиональной деятельности является работодателем и потребителем, определяющим спрос на специалистов определенной профессии и их престиж, а также материальное вознаграждение. Общество – организатор трудовой деятельности, устанавливающий ее условия и регулирующий нормативно-правовые основы трудовых отношений, а также контролер качества предоставляемых товаров и услуг и источник финансирования.

Профессиональная деятельность человека во взаимодействии с обществом определяет его социализацию, то есть процесс интеграции с обществом. В наиболее общем смысле под социализацией понимается «процесс, посредством которого индивид приобретает знания, ценности, усваивает язык, социальные умения и социальную чувствительность, позволяющие ему интегрироваться в общество и адаптивно вести себя в нем» [1, с. 732]. Социализация человека начинается с младенчества, продолжается всю жизнь и никогда не становится полной. При этом в разных возрастных периодах доминируют различные институты социализации, однако важнейшей ее стороной для взрослого человека является профессионально-трудовая социализация. Этот термин мы понимаем как «профессиональное развитие человека, основанное на развитии его профессиональных качеств, начинающееся с раннего трудового образования и продолжающееся на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой» [2, с. 77].

Стоит отметить, что социализация специалиста непосредственно связана с его взаимо-

действием как субъекта деятельности с обществом, которое диктует ему условия социализации. В настоящее время много говорится о неопределенности, и она также обуславливает особенности социализации современного человека, устанавливая требования к постоянно-му повышению квалификации и необходимости освоения передового технического и технологического опыта.

Современные условия труда характеризуются постоянным обновлением технической базы производства, внедрением инновационных технологий. Нестабильность и динамика рынка труда, постоянно изменяющиеся требования общества к специалистам в любой области обуславливают рассмотрение неопределенности как определяющего вызова современности в профессиональной деятельности. Д. А. Леонтьев, описывая данный феномен, выделяет три ключевые области: «изменение образа человека, изменение образа науки и изменение статуса ценностей» [3, с. 2]. Динамично развивающаяся информационная среда поглощает общество в целом и производственные технологии в том числе. В таких условиях образование «на всю жизнь» становится неактуальным, уступая место «образованию через всю жизнь», или *Life-long learning*. Востребованным специалистом в современности считается уже не человек знающий, а человек узнающий – постоянно занимающийся самообразованием, адаптирующийся к новому и способный справляться с неопределенностью.

Согласно Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [4, с. 28] приоритетными направлениями развития системы образования должны стать организация непрерывного образования в течение всего жизненного цикла, укрепление интеграции между производством, наукой и системой профессионального образования. Следование указанной стратегии будет содействовать более успешной адаптации молодых специалистов к современным условиям труда, их нацеленности на постоянную самообразовательную деятельность и профессиональное саморазвитие.

Анализируя новые возможности для человека, бизнеса и государства, появляющиеся с развитием цифровой экономики, В. Н. Голубовский отмечает, что «... особенно важным является формирование способности учреждений профессионально-технического образования оперативно организовывать обучение (переобучение) взрослого населения по востребованным профессиям в экономике в условиях модернизации производств и внедрении современных технологий» [5, с. 10]. Следует отметить, что в таких условиях общество обязывает выпускников учреждений образования быть готовыми к самостоятельной адаптации, к инновациям в своей профессиональной деятельности и к самостоятельной ориентации в сфере возможностей получения формального, неформального и информального образования. При этом отчеты Мирового экономического форума 2020 года в разгар пандемии коронавируса зафиксировали, что в среднем около 40% рабочих потребуются переквалификация вследствие изменения потребности рынка труда после пандемии. 94% бизнес-лидеров считают необходимыми для сотрудников приобретение новых навыков, что практически на 30 % больше, чем в 2018 году [6, с. 35]. Навыки самоорганизации и самообразования становятся «сквозными» и необходимыми представителям всех профессий. Практикоориентированное обучение, повсеместно применяемое сейчас во всех отраслях подготовки специалистов, позволяет уменьшить издержки производства на процесс адаптации молодых специалистов. Но формирование готовности к самообразованию и самосовершенствованию в профессии является важной задачей учреждений образования, решение которой позволит повысить престиж рабочих профессий и конкурентоспособность выпускников в результате повышения эффективности полученного ими образования. Умения и навыки самообразовательной деятельности современных специалистов становятся ключевыми в поддержании их профессиональной компетентности.

Основная часть

Целью данного исследования является рассмотрение самообразовательной деятельности в качестве фактора социализации будущих специалистов в условиях неопределенно-

сти. Результаты такого исследования могут стать отправной точкой для совершенствования подготовки будущего специалиста в процессе получения профессионального образования к самообразовательной деятельности с опорой на толерантность к изменяющимся условиям производства и пластичность адаптации к ним.

Для достижения поставленной цели был использован комплекс взаимодополняющих методов: теоретико-методологический, понятийно-терминологический анализ, эмпирическое исследование. В качестве диагностических показателей использовалась авторская анкета «Готовность к самообразовательной деятельности, опросники общей структуры деятельности (ОСД) и «Стиль саморегуляции поведения-98» (ССП-98). В эмпирическом исследовании приняли участие 336 учащихся ОСП Аграрный колледж УО ВГАВМ и Смиловичского государственного аграрного колледжа. Математико-статистическая обработка результатов работы проводилась с помощью пакета программ статистической обработки данных Statistica for Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$).

В контексте исследования термин *самообразовательная деятельность* рассматривается нами как систематичная самостоятельная иницируемая и управляемая специалистом деятельность, реализуемая в процессе приложения самообразовательных умений и навыков к освоению определенного социального опыта (знаний, умений и навыков), имеющая цель самосовершенствования, расширения кругозора, повышения уровня образованности, профессиональной компетентности [7, с. 21].

Самообразовательная деятельность в современных условиях относится к так называемым «soft skills» – гибким навыкам, необходимым для адаптации к изменяющимся условиям производства. Анализируя важность формирования «soft skills» для цифрового поколения, А. П. Лобанов и Н. В. Дроздова отмечают три характеристики современного мира: эмерджентизм, сложность, гибкость [8, с. 31]. В эпоху нестабильности, неопределенности и эмерджентизма необходимо быть готовым к изменению сферы деятельности, адаптации к инновациям, что обуславливает необходимость постоянного осуществления самообразовательной деятельности. Сензитивным периодом для формирования гибких навыков является юношеский возраст, в котором находятся большинство обучающихся, получающих профессиональное образование. Следовательно, в процессе его получения для формирования востребованных квалифицированных молодых специалистов необходимо создание условий для самостоятельной работы учащихся и трансформации ее в самообразовательную деятельность.

Таким образом, для рассмотрения самообразовательной деятельности как фактора социализации специалиста в условиях неопределенности мы видим следующие концептуальные основания:

- Профессиональная деятельность специалиста во взаимодействии с обществом определяет его социализацию, то есть процесс интеграции с обществом.
- Современное общество существует в условиях неопределенности, при которых образование «на всю жизнь» становится неактуальным, уступая место «образованию через всю жизнь», или Life-long learning.
- В процессе получения профессионального образования полученные путем самообразования знания, умения и навыки используются в качестве инструментов профессиональной, а не только учебной деятельности.
- Осуществление самообразовательной деятельности специалистом будет более успешным, если в процессе профессионального образования у него сформирована готовность к данному виду деятельности.

В эмпирическом исследовании нами был определен уровень готовности к самообразовательной деятельности обучающихся выпускного курса колледжей. Для этого была использована авторская процедура ее диагностики, включающая использование опросника «Готовность к самообразовательной деятельности» и экспертная оценка сформированно-

сти самообразовательных умений обучающихся. В данном исследовании критериями готовности к самообразовательной деятельности мы рассматриваем сформированность профессиональной установки и технологической готовности учащихся к самообразовательной деятельности. Сформированность профессиональной установки оценивается по уровням мотивационного, когнитивного и нравственно-волевого компонентов; сформированность технологической готовности к самообразовательной деятельности – по уровням организационного и операционального компонентов. Мотивационный компонент готовности к самообразовательной деятельности отвечает за положительное отношение к самостоятельной учебе, стремление к дополнительной учебе, самостоятельное достижение целей самообразования. Понимание сущности самообразовательной деятельности, ее форм и методов, осознание невозможности достижения целей без дополнительной учебы, ежедневное изучение нового описывает когнитивный компонент. Нравственно-волевой компонент определяется дисциплинированностью и ответственностью субъекта самообразования. Организационный компонент готовности к самообразовательной деятельности представляет собой умение ставить цели и планировать собственную деятельность. Операциональный компонент включает умения работы с текстом, осмысленного чтения, подбора достоверных источников, составления поисковых запросов в интернете.

По результатам исследования уровня готовности обучающихся выпускного курса колледжа получены данные, приведенные в таблице 1.

Таблица 1 – Сформированность компонентов готовности обучающихся к самообразовательной деятельности

Компонент готовности обучающихся к самообразовательной деятельности	Уровни сформированности		
	низкий (%)	средний (%)	высокий (%)
Уровень готовности обучающихся к самообразовательной деятельности	12,5	55,8	31,7
Профессиональная установка:	18,7	56,7	24,6
<i>Мотивационный компонент</i>	45,1	26,3	28,6
<i>Когнитивный компонент</i>	32,1	30,4	37,5
<i>Нравственно-волевой компонент</i>	22,8	24,1	53,1
Технологическая готовность обучающихся к самообразовательной деятельности:	29,9	45,5	24,6
<i>Организационный компонент</i>	25,0	34,4	40,6
<i>Операциональный компонент</i>	41,1	42,4	16,5

Можно констатировать, что наименее сформированными компонентами готовности обучающихся к самообразовательной деятельности являются мотивационный и операциональный. Поэтому именно развитию положительного отношения к самостоятельной учебе, стремления к дополнительной учебе и достижению целей самообразования, а также самообразовательных умений стоит уделять наибольшее внимание при направленном формировании готовности учащихся к самообразовательной деятельности в образовательном процессе.

Основой мотивации к самообразовательной деятельности, детерминирующей ее цель и траектории, является противоречие между прогнозируемым результатом и оценкой актуального уровня развития умений и навыков обучающихся. Мотив целенаправленного профессионального становления в выбранной профессии является ведущим, организующим вокруг себя целую группу социально значимых, широких мотивов, определяющих место личности в обществе, причастность к коллективу, к его производственным успехам, гражданские мотивы.

Преданность профессии у будущих специалистов также связана и с мотивами самообразования, которые обуславливают самовоспитание личности и формирование профессионально значимых качеств. При этом у обучающихся колледжей, которые планируют

продолжить получение профессионального образования по выбранной специальности в учреждениях высшего образования, познавательный интерес является ведущим мотивом в образовании и самообразовании. С мотивационным компонентом тесно связан целеполагающий (ориентационный) компонент самообразовательной деятельности. Также важен и процессуальный компонент, т. к. умение обучающегося осуществлять самостоятельную познавательную деятельность определяет эффективность этой деятельности. Не меньшее значение имеют самоорганизационные компоненты процесса познания (планирование времени, самоконтроль, выбор приемов работы и т. д.).

По нашему мнению, мотивационные факторы являются ведущими в формировании готовности к самообразовательной деятельности. Различные виды мотивации к самообразованию определяют значимые для субъекта направления социализации.

Для будущих специалистов – обучающихся выпускного курса колледжей – наиболее значимы социальные мотивы и мотивы самореализации, самоопределения в профессии. Так, 47 % участников исследования отмечают, что выбрали профессию, ориентируясь на ее престиж, будущие перспективы заработка и социального положения, а также на профессиональные и личные склонности, которые помогут им добиться успеха. Такой выбор определяет социализацию обучающихся в специальности уже в процессе получения профессионального образования. 42 % обучающихся выбирали профессию под действием внешних социальных факторов, а 11 % отметили, что причины выбора ими специальности были случайны (выбрали специальность, на которую проходили по конкурсу, или на которой, по их мнению, смогли бы учиться с учетом их интеллектуальных способностей, а не личностных склонностей). Такие причины выбора профессии зачастую приводят к негативному отношению к получаемой профессии. Однако в случае социализирующего воздействия педагогов в процессе профессионального образования такие учащиеся могут быть направлены по индивидуальной образовательной траектории, которая позволяет обучающемуся найти собственную нишу в профессии и осваивать ее с помощью самообразовательной деятельности. Следует отметить, что у принявших участие в исследовании отмечается взаимосвязь причин выбора профессии с интересом к самообразовательной деятельности. Так, у обучающихся, размышляющих о будущих перспективах в профессии, достоверно выше желание пополнять и углублять знания ($F(1,11)=14,19$, $p<0,001$).

С. Н. Верейкина выделяет такие критерии социализированности: «приспособление личности к социуму и их взаимное влияние и воздействие друг на друга (адаптация); управление личностью своим поведением (саморегуляция); взаимодействие личности с другими людьми в социуме (совместная деятельность)» [9]. По нашему мнению, мотивация к самообразовательной деятельности, зависящая от интереса к получаемой профессии, влияет на профессионально-трудовые аспекты социализации и определяет более успешную адаптацию будущего специалиста в условиях неопределенности. В эмпирическом исследовании дисперсионным анализом подтверждена положительная взаимосвязь доминирующих социальных факторов выбора профессии с показателем оценивания результатов ($F(1,80)=4,67$, $p<0,05$), определенным опросником ССП-98. Данная шкала характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения, что косвенно позволяет судить об адаптированности к социуму учащихся, у которых доминируют социальные факторы выбора профессии. Будущий специалист с такими показателями обладает способностью к обдуманному и реалистичному соотношению результатов деятельности с ее целью, достаточно гибок и готов к корректировке деятельности в изменяющихся условиях. Также дисперсионным анализом подтверждается, что у обучающихся, имеющих более высокие баллы по шкале оценивания результатов, отмечается более высокий уровень профессиональной установки к самообразовательной деятельности ($F(2,22)=4,14$, $p<0,05$).

Социальные факторы мотивации к самообразованию (престиж профессии, перспективы заработка или самореализации) также влияют на профессионально-трудовые аспекты социализации, а также связаны с асертивностью будущего специалиста и его целеустрем-

ленностью. В исследовании установлены взаимосвязи доминирующих социальных факторов выбора профессии с показателями планирования ($F(1, 108)=4,32, p<0,05$), программирования ($F(1, 80)=4,36, p<0,05$), определенными опросником ССП-98, уровня самоорганизации ($F(1,92)=4,26, p<0,05$), определенного опросником ОСД.

Уровень самоорганизации личности напрямую связан с ее самообразовательной деятельностью и устойчивостью мотивации к ней. При этом стоит отметить, что как раз в самообразовательной деятельности в случае столкновения с затруднениями личность демонстрирует свою ассертивность и развивает самоорганизацию, которая выражается также и в прочих аспектах социализации. В исследовании установлена прямая положительная связь между показателем саморегуляции, определенным опросником ССП-98, и уровнем профессиональной установки к самообразовательной деятельности ($F(2,221)=4,14, p<0,05$).

Совместная деятельность в контексте самообразовательной деятельности рассматривается нами при организации практикоориентированного самообразования в процессе профессионального образования под руководством педагога, а также при взаимодействии с носителями профессиональных умений и навыков. 33% принявших участие в исследовании обучающихся колледжей отметили в качестве применяемых приемов самообразования обучение у практикующих специалистов. Современная образовательная среда выходит за пределы стен учреждения образования, архивов и библиотек. Носители профессиональных умений и навыков активно делятся ими на специализированных форумах, в сообществах и блогах в социальных сетях, проводят вебинары, семинары, обучающие курсы. Активнее распространяются видеозаписи профессиональной направленности, позволяющие в самообразовательной деятельности реализовывать принцип наглядности. Таким образом, готовность к самообразовательной деятельности способствует активизации общения с практикующими специалистами, что также должно позитивно сказываться на формировании их коммуникативной компетентности и общем уровне адаптированности в обществе и профессиональных сообществах. Такая среда позволяет успешно адаптироваться будущим специалистам в условиях неопределенности.

Заключение

Подводя итог, отмечаем: современный специалист должен быть гибок, готов к адаптации к постоянно меняющимся условиям, толерантен к неопределенности, способен к постоянному самообразованию, саморазвитию. Профессиональная деятельность специалиста определяет его интеграцию с обществом, которое в настоящее время существует в условиях неопределенности. Это определяет актуальность «образования через всю жизнь». Будущие специалисты, готовые к самообразовательной деятельности, способствующей их успешной социализации, имеют мотивацию профессионального саморазвития, движимую интересом к профессии; мотивацию достижения определенного социального статуса посредством профессионального становления.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Reber, A. S.** The Penguin Dictionary of Psychology / A. S. Reber. – 2-d ed. – London : Penguin Books, 1995. – 880 p.
2. **Красноперова, А. Г.** Профессионально-трудовая социализация в образовательном процессе комплекса / А. Г. Красноперова // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 2. – С. 77–79.
3. **Леонтьев, Д. А.** Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности / Д. А. Леонтьев // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 2–8.
4. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года. – Минск, 2017. – URL: <https://economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf> (дата обращения: 20.01.2024).
5. **Голубовский, В. Н.** Цифровая экономика – новые возможности для человека, бизнеса и государства / В. Н. Голубовский // Теория и методика профессионального образования : сб. науч. ст. – Минск : РИПО, 2021. – Вып. 8. – С. 6–14.

6. The Future of Jobs Report 2020 OCTOBER 2020. – URL: https://widgets.weforum.org/reskillingrevolution/wp-content/uploads/2020/12/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf. (дата обращения: 20.08.2024).

7. **Совейко, Е. И.** Формирование готовности учащихся колледжей к самообразовательной деятельности при обучении ветеринарной медицине : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Совейко Евгения Игоревна ; Респ. ин-т проф. образования. – Минск, 2023. – 195 л.

8. **Лобанов, А. П.** Soft-skills для цифрового поколения : учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – 2-е изд. – Минск : РИВШ, 2022. – 154 с.

9. **Верейкина, С. Н.** О критериях успешности, успешной социализации и киберсоциализации личности / С. Н. Верейкина // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1-1. – С. 81–87.

Поступила в редакцию 28.03.2025 г.

Контакты: evgeniasoveiko@gmail.com (Совейко Евгения Игоревна)

Soveiko Ye. I. SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PROSPECTIVE SPECIALISTS AS A FACTOR OF SOCIALIZATION IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY

The article presents theoretical foundations and empirical substantiation of considering self-educational activity as a factor of socialization of future specialists. The rapidly evolving information environment determines the necessity for specialists' continuous self-education, as their professional development is influenced by a situation of uncertainty. The results of the empirical research confirm the relationship between indicators of college students' readiness for self-educational activities and their level of socialization, for which adaptation, self-regulation, and joint activity are considered as criteria.

Keywords: adaptation, readiness for self-educational activities, uncertainty, self-education, self-educational activity, self-regulation, joint activity, socialization.

УДК 37.013.28:165.742:37.013.43

ГУМАННОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТЕЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

И. А. Мазурок

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

Статья посвящена актуальной проблеме воспитания педагога-гуманиста, способного к реализации целей и ценностей гуманистической образовательной парадигмы. Рассматривается качество личности педагога, имеющее глубокую внутреннюю взаимосвязь и обуславливающее личностно ориентированный подход в образовании. Раскрыты составляющие гуманности, их содержание, определены уровни сформированности гуманности педагога, дана их содержательная характеристика.

Ключевые слова: гуманизм, гуманность, структура гуманности, составляющие гуманности, уровни сформированности гуманности.

Введение

Всякая профессия имеет свои деонтологические основы. Деонтология педагога как учение о нравственных требованиях, нормах, принципах и правилах поведения обязывает к постоянному следованию им в повседневной профессиональной деятельности, которая носит ценностно ориентированный характер. При этом главные ценности, которые признаются постоянными на различных этапах развития и эволюции человеческой цивилизации и которые лежат в основе доминирующей на современном этапе гуманистической образовательной парадигмы, имеют гуманистическую направленность.

Гуманистическая парадигма современного образования рассматривает личность и ее интересы как высшую ценность. Гуманизация образования представляет личностно ориентированную педагогическую практику, цель которой – развитие у ребенка способности присваивать и созидать гуманистические ценности.

Гуманизм определяется как «система взглядов, выражающих признание человека как личности, его прав на свободу, счастье и равенство, уважение принципов справедливости и милосердия как норм отношений между людьми, борьба за создание условий для свободного развития творческих сил и способностей человека» [1, с. 99].

А. П. Сманцер и Л. В. Кондрашова отмечают, что «гуманизм как теоретическая концепция признает право человека на свободу, счастье, беспрепятственное развитие и проявление своих способностей, творческого потенциала. Гуманизм в отношениях между членами общества признает в качестве нормы принципы равных возможностей, социальной справедливости, проявления высокой культуры общения, человечности» [2, с. 103].

Гуманизация образования направлена на создание таких форм содержания и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают раскрытие индивидуальности учащихся; на создание условий, при которых учащийся лично заинтересован в том, чтобы отзываться на воспитательное воздействие.

Но гуманизация вышеназванных внешних условий образовательного процесса должна быть неразрывно связана с внутренней гуманизацией его главного субъекта – педагога, которая находит выражение в его гуманности. Все это предопределило основную цель нравственного воспитания будущих педагогов – воспитание гуманности.

Можно выделить две причины, обуславливающие важность данной цели: во-первых, это качество определяет отношение человека к действительности вообще, а во-вторых, обеспечить гуманизацию образования сможет только учитель-гуманист.

Основная часть

Проблемой формирования гуманности у педагогов занимались многие исследователи. Особое внимание раскрытию проблемы личности педагога в деле воспитания и образования уделено в трудах В. А. Сухомлинского. Он, в частности, писал: «От того, кто ведет воспитанников по тропке морального существования, зависит, в конце концов, какими станут сердца, которые ежеминутно касаются друг друга, – нежными и чуткими или заскорузлыми, затвердевшими» [3, с. 493].

Представитель гуманистической теории К. Роджерс, создавая свою теорию личности, исходил из того, что каждый человек обладает стремлением и имеет способности к личностному самосовершенствованию. Основная потребность человека, согласно гуманистической теории, – это самоактуализация, стремление к самовыражению. Самоактуализирующиеся люди стремятся к реализации высших ценностей, которые, как правило, не могут быть сведены к чему-то еще более высокому. Эти ценности (добро, истина, порядочность, красота, справедливость, совершенство и др.) выступают для них как жизненно важные потребности. Существование для людей предстает как процесс постоянного выбора [4].

Признание главенствующей роли самоактуализации роднит между собой всех представителей данного теоретического направления. В рамках гуманистической психологии подчеркивается необходимость предоставления человеку свободы и независимости, которые являются важнейшими условиями для самоактуализации личности. Поэтому педагогика должна быть ориентирована не столько на передачу молодежи общественно-исторического опыта, сколько на создание условий для их личностного роста.

Только самоактуализирующийся педагог сможет обеспечить удовлетворение потребности в самоактуализации у обучающихся.

В работе «Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность» сделан вывод о том, что «гуманность – это одна из важнейших характеристик личности, представляющая собой совокупность нравственно-психологических ее свойств, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности. Она является нравственно-психологической характеристикой развития личности» [2, с. 106].

Е. В. Бондаревская определяет гуманность как вершину нравственности, так как в ней любовь к людям, ко всему живому сочетается с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, готовностью оказывать помощь, пониманием ценности и неповторимости каждого человека, неприкосновенности человеческой жизни, стремлением к согласию, добрососедству, умением проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям, независимо от расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе [5, с. 31].

В определении последовательности и содержания воспитания гуманности у будущих педагогов нами была использована следующая структура личностного качества: эмоциональный, знаниево-ценностный, потребностно-мотивационный компоненты. Содержание данных компонентов включает следующие составляющие, выступающие в качестве критериев сформированности гуманности будущего педагога: потребности, эмоциональное состояние, знание нравственных понятий и ценностное отношение к ним, интересы, навыки поведения.

К потребностям, определяющим гуманистическую направленность личности, относятся: бескорыстное служение людям; участие в судьбе другого человека; эмоциональный контакт с другими; нравственная свобода личности и др. Кроме того, будущие педагоги должны испытывать потребность в следовании таким нормам нравственности, как уважение достоинства другого человека, готовность прийти на помощь, проявление терпимости и понимания, принципиальности при столкновении с демонстрацией аморального, антигуманного поведения [6, с. 253–254].

Для педагога важно испытывать эмоциональное состояние, которое состоит в переживании чувства радости от общения с людьми, ощущении своей нужности людям; чувства признательности; психологического равновесия, гармонии с миром в связи с признанием

окружающими твоих личных достоинств, их пониманием и поддержкой [7, с. 39]. Переживания подобного рода должны характеризоваться постоянством и устойчивостью.

Будущие педагоги должны овладеть системой гуманистических понятий, норм, принципов. Нравственно воспитанного человека отличает высокий уровень осмысления сущности гуманности как нравственного качества личности и его проявления в сознании и деятельности.

На роль нравственных понятий в нравственном развитии указывал Л. С. Выготский: «Только в понятии и через понятие человек приобретает отношение к вещи и к самому себе» [8, с. 198]. Понятие, возникающее в сознании личности, обуславливает дальнейшее развитие мысли, тем самым влияя на последующую деятельность субъекта. Это позволяет сделать вывод о том, что от сформированных понятий зависит поведение и деятельность человека в обществе. Благодаря понятиям человек может осознать то противоречие, которое существует между имеющимся у него уровнем развития нравственного качества, определяемым данным понятием, и сущностью данного качества. Таким образом, можно говорить, что понятие выступает побуждающим началом нравственного развития личности.

Понятия позволяют личности проникнуть во внутреннюю действительность, в мир собственных переживаний. Слово, по мнению Л. С. Выготского, является средством понимать себя [8], именно поэтому с возникновением понятий личность обретает возможность воспринимать себя, наблюдать за собой, познавать себя. Понятие является продуктом мышления и побуждает дальнейшее его движение, что приводит к более глубокому познанию действительности, вскрытию связей и закономерностей, которых невозможно достичь путем простого созерцания, поэтому овладение понятиями столь важно для нравственно развивающейся личности, строящей свои отношения с миром.

Однако транслировать, передавать понимание ценности другому нельзя. Это содержание не может стать ценностью без личного понимания, без обретения личностного смысла. Мировоззренческие знания порождают ориентации, которые становятся предпосылками потребностей, поэтому фактором гуманизации является этическое просвещение.

Как показывают исследования [7], вышеперечисленные составляющие нравственного качества имеют различную динамику развития. Наиболее подвержены педагогическому воздействию эмоциональные состояния. Поэтому процесс гуманистического воспитания начинается с обогащения эмоциональной сферы гуманными переживаниями. Достаточно динамично формируются знания о нормах нравственности. Усваиваемые представления могут вызывать высококонтрастные эмоциональные состояния. Знания, раскрывающие значение формируемого качества, воздействуют на ценностные ориентации, делают их содержание более нравственным. Больше времени, жизненного опыта требует развитие гуманистических потребностей и убеждений, на основе которых обеспечивается переход гуманного отношения к людям из ситуативного, неустойчивого на высший, идеологический уровень.

В русле гуманитарной психологии Б. С. Братусем [9] разработана шкала личностных смыслов, имеющая поуровневое строение и содержащая пять уровней, приведенных по восходящей: почти неличностный, эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический, эсхатологический, или духовный. Особую значимость в рамках рассматриваемой проблемы для нас приобретает гуманистический уровень. Сущность его состоит в том, что за каждым человеком подразумевается равенство прав, свобод и обязанностей, устремленность на создание результатов, которые принесут равное благо другим, возможно, лично ему незнакомым. Для будущего педагога этими «другими» являются будущие ученики, их родители, коллеги.

Приведенные уровни личностных смыслов, характеризующие уровень нравственного развития личности, проявляются в любом виде деятельности, так как нет специфической, чисто нравственной деятельности, есть только нравственные аспекты, стороны различных видов деятельности, в том числе и профессиональной.

Разная степень представленности каждого из названных выше компонентов позволила выделить и описать уровни сформированности гуманности у будущих педагогов.

Низкий уровень гуманности характерен для личности, которая равнодушна к эмоциональному состоянию другого человека, не обладает коммуникативными способностями; использует монологическую форму общения, у нее нет потребности в уважении других. Такой человек не испытывает по отношению к другим людям объединяющих эмоций, отличается эмоциональной глухотой, о моральных понятиях имеет смутные представления, лишены субъективного отношения; не испытывает интереса к понятиям нравственного развития, нравственному совершенствованию: навыки нравственно одобряемого поведения у него практически не сформированы, ему требуется постоянный внешний контроль.

Личность со средним уровнем сформированности гуманности воспринимает эмоциональное состояние другого человека, но коммуникативные способности развиты слабо, эпизодически испытывает потребность в уважении других людей, объединяющие эмоции при общении с другими людьми испытывает редко. У такой личности сформированы знания об отдельных моральных явлениях; интерес к другому человеку, понятиям нравственного развития, нравственному совершенствованию выражен слабо; требуется постоянный самоконтроль.

Достаточно высокий уровень наблюдается у личности, которая проявляет эмоциональный отклик на состояние другого человека; в общении преобладает диалогическая форма; испытывает потребность в уважении других людей, ее отличает эмоциональная открытость по отношению к другим, испытывает объединяющие эмоции при общении. Такой человек владеет системой понятий и норм нравственности, имеет ценностное отношение к ним, вместе с тем испытывает ситуативный интерес к нравственному совершенствованию, поступки совершает на уровне поведенческого навыка.

Личность, которую отличает высокий уровень гуманности, воспринимает эмоциональное состояние другого, проявляет сопереживание, форма общения – диалогическая; уважает других людей, испытывает потребность принести им благо. Она проявляет эмоциональную открытость, ей свойственна эмоциональная культура, способна к чувственному восприятию конкретного, испытывает по отношению к другим объединяющие эмоции, обладает убеждениями, знает аргументы целесообразности, полезности данного личностного качества, испытывает постоянный интерес к нравственному совершенствованию. Действия и поступки в соответствии с нормами нравственности в любых ситуациях имеют характер привычки.

Заключение

Положение о том, что личностное качество сначала было формой психологического сотрудничества людей и только затем стало индивидуальным способом поведения и деятельности, позволило психологам утверждать, что всякая высшая психологическая функция при этом переходе в индивидуальный способ поведения и деятельности «сохраняет все основные черты своего символического строения» [10, с. 56]. Таким образом, вывод о том, что структура высшей психической функции и структура социальных отношений, в которые включен человек, имеют общие «черты социального строения», позволяет высказать предположение о том, что структура воспитательного воздействия на личность должна соответствовать структуре формируемого качества [11, с. 25].

Следовательно, процесс воспитания гуманности у студентов педагогических специальностей должен включать:

- формирование интереса к проблемам нравственности;
- развитие мотивов и потребностей, определяющих гуманистическую направленность личности будущего педагога;
- формирование системы гуманистических понятий, нравственных знаний;
- включение в нравственную деятельность с целью формирования умений и навыков поведения;
- постановку студента в ситуацию нравственного выбора.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
2. **Сманцер, А. П.** Гуманизация педагогического процесса в современной школе: История и современность : учебно-методическое пособие для студентов / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Минск : Беспринт, 2001. – 308 с.
3. **Сухомлинский, В. А.** Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1979. – 393 с.
4. **Роджерс, К.** К науке о личности / К. Роджерс // История психологии XX век / под. ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : Академический проект, 2003. – С. 685–714.
5. **Бондаревская, Е. В.** Ценностные ориентации личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
6. **Мазурок, И. А.** Нравственные основы формирования профессиональной культуры будущего педагога / И. А. Мазурок // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: традиционные ценности и инновационные технологии в образовании как фактор прогрессивного развития общества [Электронный ресурс] : сб. материалов Республ. научно-метод. конф., Гомель, 22–23 февр. 2024 г.) / М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол.: Ю. В. Никитюк (гл. ред.) [и др.]. – Электрон. текст. данные (объем 10 МБ). – Гомель : ГТУ им. Ф. Скорины, 2024. – С. 253–255.
7. **Гавриловец, К. В.** Гуманистическое воспитание в школе : пособие для директоров шк., учителей, кл. рук. / К. В. Гавриловец. – Минск : Полымя, 2000. – 128 с.
8. **Выготский, Л. С.** Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.
9. **Братусь, Б. С.** Аномалии личности. Психологический подход / Б. С. Братусь. – М. : Никея, 2019. – 912 с.
10. **Выготский, Л. С.** Собр. соч. : в 6 т. / под ред. А. В. Запорожец. – М. : 1982 – 1984. – Т. 3. : Проблемы развития психики. – 1983. – 367 с.
11. **Мазурок, И. А.** Теоретико-аксиологические основы организации нравственного воспитания учащихся в процессе обучения / И. А. Мазурок // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2006. – № 5. – С. 24–28.

Поступила в редакцию 30.03.2025 г.

Контакты: i.a.mazurok@yandex.ru (Мазурок Ирина Афанасьевна)

Mazurok I. A. HUMANITY OF A TEACHER AS A CONDITION FOR THE REALIZATION OF THE VALUES OF THE HUMANISTIC EDUCATIONAL PARADIGM

The article is devoted to the urgent problem of educating a humanist teacher capable of realizing the goals and values of the humanistic educational paradigm. It examines the quality of the teacher's personality, which has a deep internal interconnectedness and determines a personality-oriented approach to education. The components of humanity and their content are revealed, the levels of formation of the teacher's humanity are determined, their substantive characteristics are given.

Keywords: humanism, humanity, structure of humanity, components of humanity, levels of formation of humanity.

УДК 37.018:78(476+510)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ БЕЛАРУСИ И КИТАЯ

Т. А. Старовойтова

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Хуан Вэй

аспирант кафедры педагогики

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье выделены сходства и различия профессиональной подготовки педагога-музыканта в образовательном пространстве Беларуси и Китая. Рассмотрены философские основы и мировоззренческие традиции в музыкально-педагогическом образовании, характеристика музыкальной ментальности двух народов и особенности профессиональной подготовки педагога-музыканта.

Ключевые слова: музыка, музыкальное образование, профессиональная подготовка, педагог-музыкант, учебные планы.

Введение

Ярким примером интеграции в области образования является сотрудничество Беларуси и Китая, начало которому было положено в декабре 1996 года. В ходе официального визита в Пекин исполняющего обязанности премьер-министра Республики Беларусь С. С. Линга было подписано соглашение о сотрудничестве между Министерством образования и науки Республики Беларусь и Государственным комитетом КНР по делам образования на 1997–2000 гг.

В контексте интеграционных процессов в образовании профессиональная подготовка педагога-музыканта сегодня приобретает новую сущность, которая проявляется на трех уровнях (на уровне образовательных пространств двух стран; на уровне совместных, или объединенных договорными соглашениями о сотрудничестве, учреждений образования; на уровне согласованных, или совмещенных, учебно-образовательных планов и программ). Данная подготовка обязательно включает законодательно-правовой, нормативный, функциональный, психологический, социокультурный, образовательный компоненты, которые в совокупности образуют ее структуру. Профессиональная подготовка педагога-музыканта обеспечивает выполнение образовательной, интегративно-координирующей, организационно-управленческой, коммуникативной и коммерческой функций.

Основная часть

Профессиональная подготовка педагога-музыканта определяется как процесс формирования и развития разносторонне подготовленного специалиста; компетентного в области музыкального искусства, музыкального образования и музыкальной педагогики; способного профессионально осуществлять различные виды деятельности (музыкально-педагогическую, концертно-исполнительскую, культурно-просветительскую, учебно-методическую, творческую и др.).

С целью определения сходства и различия профессиональной подготовки педагога-музыканта в образовательном пространстве Беларуси и Китая нами проведено сравнительное исследование. Мы рассмотрели такие параметры, как философские основы и мировоззренческие традиции в музыкально-педагогическом образовании Беларуси и Китая, характеристика музыкальной ментальности белорусского и китайского народов, особенности профессиональной подготовки педагога-музыканта.

© Старовойтова Т. А., Хуан Вэй, 2025

Охарактеризуем каждый из вышеназванных параметров.

Так, в Китае наблюдается многовековое господство конфуцианской доктрины в образовании, которая «основана на понятиях гармонии и устойчивости» [1, с. 62]. Это придает китайской системе образования черты основательности, стационарности и традиционности.

В Беларуси в исторической ретроспективе прослеживается периодическая смена философских оснований и мировоззренческих традиций в образовании, на формирование которых в свое время существенное влияние оказывали язычество, христианство и современная концепция развития личности. Вместе с тем надо отметить, что периодическая смена мировоззренческих позиций придает национальной системе образования Беларуси черты динамичности, поступательного движения и развития. Определяющее влияние на бытие белорусов, их жизнь и деятельность, по мнению С. Рыбакова, оказывала христианская традиция, согласно которой «педагогическая система являла образ Иисуса Христа и Его святых, на житиях которых воспитывались поколения людей в течение тысячи лет» [2, с. 28].

В Беларуси в последние годы наметилась тенденция к возрождению национальных традиций в области образования. Идеи выдающихся белорусских мыслителей и просветителей (Ф. Скорины, Е. Полоцкой, К. Туровского, Н. Гусовского, В. Тяпинского) имеют важное значение в определении мировоззренческих взглядов.

Китайской культуре свойственен целостный мировоззренческий подход, восприятие Мира, Природы и Человека в их единстве и целостности. Согласно конфуцианской философии центром единства Небо-Земля-Человек китайская культура считает человека.

Китайская традиция ориентирована на целостно-интуитивное познание мира, а белорусская – на логически осознаваемое, рационально-дискретное.

Бай Хуа считает, что одним из отличий китайского и белорусского философско-мировоззренческого восприятия мира является то, что «западная традиция требует действия в поисках истины “проникновения” в сущность через явления, а восточная признает возможность постижения истины, сущности через содержание и непосредственное восприятие» [3, с. 25–26].

Белорусская и китайская системы образования принципиально различаются в плане философско-концептуальной трактовки роли и предназначения музыки в жизни человека, государства и общества. Так, Фань Ин пишет, что музыкальное образование в Китае «всегда было связано с моралью, красотой и добром», а в самой музыке отражается «значимость онтологических общечеловеческих ценностей Истины, Добра и Красоты» [4]. С конфуцианской концепцией «музыка – философия жизни» тесно смыкается космологическая теория музыки, представленная в трудах Сыма Цянь и других китайских мыслителей.

В Беларуси музыка рассматривается как предметная область и средство развития личности, воспитание у нее художественного вкуса, нравственных ценностей и идеалов. Антропоцентрическая гуманистическая концепция воспитания человека, основанная на принципах толерантности и человекосогласия, исходит со времен Ф. Скорины, Е. Полоцкой, К. Смолятича и К. Туровского.

Для китайской традиции характерна устойчивая интеграция искусства и государственности, обуславливающая преобладание во всех видах искусства сюжетов и текстов на политические и нравственно-этические темы, ориентированные на гражданско-патриотическое воспитание своих граждан [5, с. 78]. Одной из первостепенных задач, стоящих перед современным музыкальным образованием в Китае, является воспитание в учениках любви к своей стране, народу, труду, стремление воспитать людей современными, высокоморальными, образованными и дисциплинированными строителями государства [6, с. 62].

В Беларуси также большое значение придается гражданскому и патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Так, в национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г. в качестве важнейшей цели в области образования обозначено «формирование личности с активной гражданской позицией» [4, с. 35].

Общностью в китайской и белорусской системах образования является и то, что они стремятся к поликультурному и межнациональному диалогу, на основе которого становится возможным интегрироваться в мировое образовательное сообщество.

В Беларуси и Китае признаются (им следуют) такие общечеловеческие онтологические свойства ценности и идеалы, как Истина, Доброта, Красота, Человечность, которые, по мнению В. С. Титова, имеют «сусветны характар, вызначаюцца агульна-чалавечай сутнасцю тэм, матываў, імкненняў, маюць пазачасовую каштоўнасць» [7, с. 6].

Общим в музыкальном образовании Беларуси и Китая является то, что изначально его основой, или фундаментом, является народная песня, которая «дае добры падмурак нацыянальнай сістэме адукацыі, заснаванай на этнапедагагічных традыцыях». Если белорусским народным песням присущи «плаўнасць і натуральнасць меладычнага голасавядзення, прастата і натуральнасць ладавага і функцыянальнага развіцця, вобразнасць і канкрэтнасць літаратурнага зместу» [8, с. 10], то для китайской народно-песенной традиции характерно одноголосное пение, отражающее «эстетические принципы древнего китайского искусства».

В белорусской и китайской системах музыкального образования в настоящее время активно декларируется принцип всесторонности профессиональной подготовки педагога-музыканта, реализация которого обусловлена полифункциональностью профессионально необходимых качеств, знаний, умений и навыков.

Различия профессиональной подготовки педагога-музыканта в образовательном пространстве Беларуси и Китая рассмотрены в работах Ван Цихэна и Чжу Цзяньцзя. Так, Чжу Цзяньцзя отмечает: «В системах музыкального образования Беларуси и Китая реализуются различные принципы и методы обучения, что обусловлено менталитетом этих двух стран, национальными традициями в сфере образования» [9, с. 327].

Ван Цихэн для сравнения проанализировал учебный план Тайюаньского педагогического института и учебный план факультета эстетического образования БГПУ [10, с. 113–114]. Так, учебный план Тайюаньского педагогического института рассчитан на 2620 академических часов (обязательный курс – 2008, факультативный – 612) и 167 кредитов; включает три блока (государственный, специальный и профессиональный). Они разбиваются на обязательные, факультативные и элективные курсы и содержат обязательный региональный компонент. Учебный план факультета эстетического образования БГПУ включает три цикла (социально-гуманитарных, общенаучных и общепрофессиональных, специальных дисциплин), которые подразделяются на два компонента (государственный и учреждение высшего образования), и рассчитан на 3764 академических часа (обязательный курс – 3550 часов, дисциплины по выбору – 214) и 222 зачетные единицы. Как видно, на профессиональную подготовку педагога-музыканта в учебном плане факультета эстетического образования отводится больше академических часов, чем в учебном плане Тайюаньского педагогического института. Вместе с тем мы отмечаем сходные (иногда различающиеся в названии) учебные дисциплины, такие как: «Дирижирование и методика преподавания» и «Хор и дирижирование», «Основы музыкальной грамоты» и «Основы теории музыки», «Методика музыкального воспитания» и «Введение в музыкальную педагогику, методы и средства музыкального обучения» и т.д.

В профессиональной подготовке педагогов-музыкантов наибольшее распространение получил личностно-ориентированный подход в обучении, в рамках которого реализуются принципы субъектности, вариативности, природосообразности и гуманизации. В китайской музыкальной педагогике в большей степени используют метод визуального просмотра и прослушивания записей известных исполнителей с последующим их анализом.

В профессиональной подготовке педагога-музыканта в Беларуси особое значение имеет метод вербальной интерпретации музыки. Как справедливо считает Л. С. Гинзбург, «язык, слово приходят на помощь музыке» [11, с. 25].

В китайской музыкальной педагогике словесный метод обучения получил широкое распространение, поскольку основу процесса обучения составляют исполнительский показ, наблюдение и подражание.

Сравнительное исследование профессиональной подготовки педагога-музыканта в образовательном пространстве Беларуси и Китая показывает, что сходство и различие реализуется по трем параметрам (философские основы и мировоззренческие традиции в музыкальном образовании, ментальные характеристики белорусского и китайского народов и особенности профессиональной подготовки педагога-музыканта в образовательном пространстве Беларуси и Китая).

Заклучение

Сегодня совершенствование профессиональной подготовки педагога-музыканта в условиях интеграции образовательного пространства Беларуси и Китая происходит по различным направлениям (расширение выбора индивидуальных стратегий и траекторий профессиональной самореализации; создание условий для академической мобильности; расширение спектра и повышение качества образовательных услуг; преодоление ментальных, языковых, этнокультурных, коммуникативных, психологических барьеров). Широко используются разные формы, а именно: участие в международных объединениях и организациях в области музыкально-педагогического образования; реализация совместных образовательных проектов и программ; проведение совместных мероприятий; создание совместных или объединенных договорами соглашений о сотрудничестве учреждений образования музыкально-педагогического профиля.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Торхова, А. В.** Общее музыкальное образование как гуманистическая ценность / А. В. Торхова, Шэннань Чжоу // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 12. – С. 59–65.
2. **Рыбаков, С.** Образование и педагогика: отношение систем / С. Рыбаков // Вестн. Православ. Свято-Тихонов. гуманит. ун-та. – 2012. – Вып. 2, ч. 2 : Педагогика. Психология. – С. 24–32.
3. **Бай, Хуа.** Педагогика высшей школы в контексте диалога искусств / Хуа Бай // Теоретические и практические аспекты модернизации музыкально-образовательного процесса в инструментальном классе : сб. науч. и метод. ст. / М. И. Ахвердова [и др.] ; М-во образования Респ. Беларусь, Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2014. – С. 25–29.
4. **Фань, Ин.** Музыкальное воспитание и обучение в Китае / Ин Фань // Модернизация профессиональной подготовки будущего учителя музыки в фортепианном классе : сб. ст. / Ю. Б. Новоселова [и др.]. – Минск, 2012. – С. 61–64.
5. **Нижникова, А. Б.** Интеграция китайских вокалистов в сферу европейского академического искусства / А. Б. Нижникова // Совершенствование музыкально-образовательного процесса: вопросы теории и практики : межвуз. сб. науч. и метод. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка, Белорус. гос. акад. музыки ; сост. Е. С. Болянова, Л. А. Захарчук. – Минск, 2017. – С. 77–81.
6. Народная культура Беларусі : энцыкл. давед. / пад агул. рэд. В. С. Цітова. – Мінск : Бел. Эн., 2002. – 432 с.
7. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г. / Нац. комит. по устойчивому развитию Респ. Беларусь; редкол.: Я. М. Александрович [и др.]. – Минск : Юнипак, 2015. – 200 с.
8. **Кавалёў, А. І.** Народная музычная творчасць : (беларускія народныя песні) : вучэб. допам. / А. І. Кавалёў, В. М. Яшчанка. – Мінск : БДПУ, 2010. – 243 с.
9. **Чжу, Цзяньцзе.** Сравнительный анализ основных концептуальных положений музыкальной педагогики Беларуси и Китая / Цзяньцзе Чжу, А. И. Ковалев // Актуальные проблемы искусства : история, теория, методика : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 27 окт. 2017 г. / М-во образования Респ. Беларусь [и др.] ; редкол.: И. И. Рыжикова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2017. – С. 327–330.
10. **Ван, Цихэн.** Моя профессия – педагог-музыкант : моногр. / Цихэн Ван. – Минск : Ковчег, 2018. – 252 с.
11. **Гинзбург, Л. С.** О работе над музыкальным произведением / Л. С. Гинзбург. – 4-е изд., доп. – М. : Музыка, 1981. – 143 с.

Поступила в редакцию 10.05.2025 г.

Контакты: starovoitova_ta@m.msu.by (Старовойтова Татьяна Алексеевна),
htthw981015@mail.com (Хуан Вэй)

Starovoitova T. A., Hyan W. PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER-MUSICIAN IN THE EDUCATIONAL SPACE OF BELARUS AND CHINA

The article highlights the similarities and differences in the professional training of a teacher-musician in the educational space of Belarus and China. The philosophical foundations and ideological traditions in music and pedagogical education, the characteristics of the musical mentality of the two peoples and the features of professional training of a teacher-musician are considered.

Keywords: music, musical education, professional education, music teacher, curricula.

УДК 37:77

PROFESSIONAL PHOTOGRAPHER TRAINING: HISTORICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

O. P. Marinenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities

Belarusian-Russian University

Luo Yangbin

postgraduate student of the Department of Pedagogy

Mogilev State A. Kuleshov University

The article presents the history of professional training of photographers in the Republic of Belarus, the Russian Federation and the People's Republic of China and highlights the main subject areas on which the process of teaching is concentrated. The work also discusses the main trends in the professional photography training: the formation of the individual expression style of a photographer; an emphasis on practical training, a comprehensive development of students' skills, and the improvement of aesthetic and ethical sensitivity.

Keywords: professional photographer, photography training, vocational education, higher education

Introduction

Photography is a technique that uses light to produce images and fix them. The history of photography started two centuries ago: the date of the technology discovery is considered January 7, 1839, when the French physicist François Arago presented it at a meeting of the Academy of Sciences [1]. Over the past two hundred years, there have been significant changes in technology, from black-and-white images to film, color, and finally digital photography.

Teaching photography technology has undergone a long process of development before it became professional. The purpose of this article is to consider the main historical stages in the development of the photography education system, as well as the organization of the educational process in this field. The relevance of this work is determined by the lack of research in domestic science that specializes in professional photographer training. The study was based on the analysis of the education systems in the Republic of Belarus, the Russian Federation, and the People's Republic of China, which enhances its scientific novelty. In addition, the practical significance of the work is determined by the globalization of modern education and the expansion of cooperation between the Republic of Belarus and the People's Republic of China.

Main Body

In the teaching of photography in the Russian-speaking area, several periods can be distinguished. At the first stage, at the turn of the 19th-20th centuries, there were no special educational institutions providing training in this field. The founders, mastering the new type of activity, learned from their own experience and analysis of the experience of fellow photographers.

The start of the second phase marked the emergence of compact and affordable cameras in the 1920s, which led to a surge in photography enthusiasts and the foundation of countless photography circles and clubs [2]. At this stage, professional photography education started. It was carried out by vocational and technical schools which gave education to specialists working in local photo studios.

Finally, the invention of modern non-film photography in the 1980s promoted the further popularization of photography techniques and initiated the third stage of educational development in the field. The digital age and the simplification of associated image techniques led to the creation of many photography schools and specialized courses. The system of vocational technical education was also expanded and standardized, and some Russian universities began training professional photographers.

At present, the profession of photographer in Belarus can only be gained at the level of vocational education. It is offered by four educational institutions. They are the Minsk State Technological College, where the specialty "Photography" is opened; the Gomel State Vocational and Technical College of Folk Arts and Crafts, where future photographers receive the specialty "Artistic and Design Works and Interior Design"; the Vitebsk State Technological College (specialty "Decorative and Applied Arts, Photography") and the Vitebsk State Professional Lyceum of Instrument Engineering.

As for the higher level of education, Belarusian universities do not offer a "Photography" major. Meanwhile, students of the Belarusian State Academy of Music, Belarusian State University of Culture and Arts, and Pedagogical Universities, who are prepared for work in the creative directions, study design, composition, fashion history, and other subjects significant for professional photographers as well.

The Russian education system also does not have a unified national higher education program for photography teaching [3]. At the same time, many state universities, which offer training in the specialty "Design", teach students how to work with cameras and lighting, present programs that allow to process photographs and the features of different types of photo sessions [3]. In particular, the basics of professional photography can be studied at the Russian State University named after A.N. Kosygin (specialty "Technology, Design, Art"); National Research University "Higher School of Economics" (specialty "Design, Media Communications"); Institute of Humanitarian Education and Information Technology (specialty "Design"), etc.

Due to the popularity of commercial photography, universities specializing in teaching this field have recently been established in the Russian Federation. In particular, the Institute of Humanitarian Education and Information Technology created the Institute of Photography specifically focused on teaching camera work. The four-year education includes the study of various areas of photography and involves mastering the following modules:

1. General photography course, which covers photography techniques and technologies, computer image processing, photo composition, etc.;
2. Studio photography, where students learn to work with lighting equipment, master the skills of stylizing shoots and processing photo images in graphic programs;
3. Art and culture (students get acquainted with the subjects: "History of Photography", "History of Design", "History of Fashion"; acquire practical skills in creating a multimedia product);
4. Subject photography (students are introduced to techniques for commercial shooting of food, jewelry, art works, items for catalogs and marketplaces);
5. Architectural photography, where interior photography, rules to prepare advertisements, and spatial photography techniques are studied;
6. Portrait photography, relevant for individual work with clients of future specialists;
7. Graphic design, which students need to process images, etc.

The system of training professional photographers in China, like the Chinese education system in general, has its own characteristics. As a country with a large population, China has a unique geographical environment and a long cultural heritage, which gives photographers unlimited creative inspiration. However, before the emergence of modern photography, this art was not given significant attention in China.

It was only in the early 20th century, with the gradual development of Chinese society, when a system of training photographers began to form. At that time, the training of professional photographers in China was mainly based on Western photography standards. A few schools used Western photography theory and practice and creatively combined it with traditional Chinese art.

The Chinese government began to promote photography education in the late 20th century, when several specialized schools were founded. The Beijing Film Academy was one of the first universities in China to specifically teach photography: in February 1986, it co-founded the School of Photography with the China Photographers Association [4]. The Beijing Film Academy is one of the first universities in China to specifically teach photography: in February 1986, it founded the School of Photography together with the China Photographers Association [4].

Investment in photography learning techniques has increased since the Chinese government introduced the policy of reform and opening up. A large number of educational institutions have been established one after another, and some higher education institutions have launched programs to train professional photographers. At present, the most popular photography education institutions are:

1. The China Academy of Art, founded in Hangzhou in 1928, is one of the earliest institutions of higher education in China;
2. Beijing Film Academy, which has opened a photography major, offers professional courses to develop students' photographic skills and artistic creativity;
3. The Central Academy of Fine Arts, founded in Beijing in 1950, majors in fine arts, sculpture and photography (with a focus on photography creation and practical training to cultivate students' ability to fully express visual arts);
4. The Shanghai Theatre Academy focuses on developing students' abilities in stage and theatre photography and offers many practice-oriented courses.

In addition to the higher education institutions mentioned above, there are also universities and private photography schools in China that offer more practical and career-oriented courses. They help students not only master the technique of photography, but also deepen their understanding of the art and create a unique style of work.

Major changes have taken place in China's modern university professional photographer training system over the past few decades. The first notable innovation in the photographer training system is the emphasis on digital photography. With the development of modern technologies, the transition from traditional film photography to digital photography has become a subject of close attention in modern Chinese universities.

The popularity of modern Internet services, which offer a wide range of video and audio content, has led to the need for the all-round development of students' relevant skills. The training area has expanded and includes video production, audio editing and interactive media design in order to meet the growing demand for photographers working across multiple platforms and media types. For example, the Sichuan Institute of Fine Arts, which opened its photography major in 2000, has evolved and also founded "the College of Film and Television Arts". The college education, in addition to a general photography major, covers seven specialized areas, including fine art photography, film photography, directing, and animation [5]. The institute emphasizes the integration of commercial photography, media photography, and fine arts into various applied fields.

The next obvious innovation in photography teaching is the adoption of an interdisciplinary approach that combines photography with design, journalism, and visual arts, enabling students to develop a broader range of skills and encouraging collaborative creativity. In 1985, the Liaoning Photographers Association and the Xi'an Academy of Fine Arts decided to jointly offer professional training for photographers, awarding two-year college diplomas upon graduation. The teaching principles at this institution focus on the transition from basic photography skills to artistic expression of the master. The teachers focus their methods not only on professional training in general, but also on contemporary social problems and the formation of individual styles of students, who use the works of famous photographers as role models. In addition, photography education pays particular attention to developing students' ethical and cultural sensitivity, encouraging them to think critically and reflect on the social and cultural implications of photographic work.

Conclusion

The conducted research has allowed to present the history of the development of the system of training professional photographers in the Republic of Belarus, the Russian Federation, and the People's Republic of China, which makes a significant contribution to domestic science due to the lack of research in this scientific field.

In the course of the research, the main subject areas on which the process of training professional photographers is concentrated are identified. They include general photography course, studio photography, art and culture, various directions of photography, graphic design. The work presents the main trends in teaching professional photography at the present stage: the use of interdisciplinary approaches, comprehensive development of various skills of students, the formation of an individual style of expression, an emphasis on practical training, the integration of aesthetic and ethical sensitivity in students, etc.

The practical significance of the study is substantiated by the possibility of using its results, which can be useful both for interested researchers and for teachers organizing the training of professional photographers.

LIST OF REFERENCES

1. Свинобоева, Т. И. Художественная фотография: принципы построения композиции / Т. И. Свинобоева, М. В. Решетова // Проектная культура и качество жизни. – 2020. – № 18. – С. 58–72.
2. Ромакина, М. А. Фотожурналистское образование в СССР в 1920-е – начале 1930-х гг. / М. А. Ромакина // Вестник Московского ун-та. Сер. Журналистика. – 2024. – № 2 (49). – С. 139–167.
3. Шевлякова, М. В. Проблемы системы профессионального образования фотохудожников / М. В. Шевлякова, Ю. Ю. Андреева // Развитие личности средствами искусства : материалы VII Междунар. науч. конференции. – Саратов : Саратовский нац. исследовательский гос. ун-т имени Н.Г. Чернышевского, 2020. – С. 83–90.
4. Marinenko, O. P. History of training professional photographers in People's Republic of China / O. P. Marinenko, Y. Luo // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы X Междунар. конф. аспирантов и молодых ученых, Витебск, 8 дек. 2023 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: Е. Я. Аршавский (гл. ред) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2023. – С. 230–232.
5. Wang, X. Reform of Photography Education in Chinese Applied Universities in the Self-Media Era: Evidence from Responsible Persons in the Photography major / X. Wang, M. Shazleen, G. Ge // International Journal of Advanced Research in Education and Society. – 2024. – Vol. 6. – P. 410–424.

Received by the editor on April 10, 2025.

Contacts: marinenkoo@mail.ru (Marinenko Olga Petrovna, Luo Yangbin)

Мариненко О. П., Ло Янбинь ПОДГОТОВКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ФОТОГРАФОВ: ИСТОРИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлена история профессиональной подготовки фотографов в Республике Беларусь, Российской Федерации и Китайской Народной Республике. Выделены главные предметные области, на которых концентрируются процесс обучения профессиональных фотографов и основные тенденции в обучении профессиональной фотографии, включающие формирование индивидуального стиля выражения фотографа, всестороннее развитие навыков учащихся, акцент на практическом обучении, совершенствование эстетической и этической восприимчивости у студентов и пр.

Ключевые слова: профессиональный фотограф, обучение фотографии, профессионально-техническое образование, высшее образование.

УДК 316.774:316.654-053.6

СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АУТИНГА СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Е. Е. Кошманкандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины**М. Н. Грищенко**студент факультета психологии и педагогики
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

В статье рассматриваются особенности проявления аутинга среди несовершеннолетних подросткового возраста, а также его ролевая структура как ситуация социального взаимодействия. Описывается специфика и методы кибер-поведения в Интернете. Раскрывается структура школьной кибертравли и выделяются типы ее участников (киберагрессоры, жертвы, хамелеоны, свидетели. Определены направления профилактики и последствия аутинга.

Ключевые слова: аутинг, кибербуллинг, кибер-поведение, агрессия, психологическое насилие, подростки, профилактика.

Введение

Прогрессивное развитие цифровых технологий повышает спрос на повсеместное использование ресурсов сети Интернет и упрощает обмен информацией среди подростков в условиях общеобразовательной среды. Популяризация ведения социальных сетей и школьных сообществ предоставляет возможность непрерывного общения, демонстрации противоречивого поведения и поступков несовершеннолетним различного возраста. Тенденция заимствования деструктивных форм девиантного поведения среди подрастающего поколения в виртуальном пространстве проявляется путем распространения личных и конфиденциальных данных несовершеннолетнего в социальных сетях и школьных группах и трактуется как аутинг. В образовательной среде характерной особенностью является распространение имеющихся «секретов» (фотографий, видео, личных сообщений и т. д.) в социальных сетях среди одноклассников, друзей и близкого окружения жертвы. Современный исследователь С. А. Дружилов определяет аутинг как использование прямого или косвенного психологического влияния (давления) путем хищения снимков, символов и другой информации жертвы с целью запугивания и публичного преследования при помощи Интернета (веб-камера, мобильный телефон и т. д.). Автор акцентирует внимание на том, что аутинг является наиболее опасной формой кибер-агрессии подростков, психика которых еще не окрепла. На законодательном уровне аутинг расценивается как нарушение права на неприкосновенность частной жизни с целью публичного унижения и дискредитации несовершеннолетнего [1, с. 185].

В группу риска, подверженную аутингу, входят подростки, для которых особую значимость играет приглашение быть принятыми в школьные онлайн-сообщества (открытые, закрытые), где виртуальное общение является приоритетным. Социальными факторами, предшествующими появлению аутинга в образовательной среде, выступают нарушения в детско-родительских отношениях: отстраненность родителей в участии взросления и возникающих конфликтах со сверстниками, отсутствие контроля поведения и жизнедеятельности подростка. Современный психолог Г. У. Солдатова определяет родительскую поддержку как приоритетный социальный институт с наименьшим риском попадания в ситуа-

цию аутинга. В то же время налаженная онлайн-коммуникация (создание личного профиля в популярных социальных сетях, понимание современного контента, сленга и трендов, позитивные поддерживающие переписки и т. д.) между подростками и родителями способствуют снижению вербальной агрессии и автономии в ученическом коллективе [2, с. 18]. Причиной возникновения аутинга в подростковом возрасте является социальный интерес, который проявляется в критичном и нездоровом отношении к самому себе, недоброжелательности и агрессивности.

Основная часть

В настоящее время растет популярность социальных сетей, в которых подростки заводят индивидуальный профиль, заполняют анкету с личной информацией (номер телефона, домашний адрес, место учебы и т. д.) и могут публиковать информацию (фото, видео, сообщения и т. д.) различной степени откровенности, тем самым провоцируя кибераггессоров к хищению персональных данных. Преследователи используют инновационные технологии для взлома личного почтового ящика, аккаунта и сообщений в мессенджерах, размещения сведений, унижающих человеческое достоинство и морально подавляющие подростков. В случае заполучения личной информации агрессоры могут начать отправлять «нападающие» текстовые сообщения жертве с целью получения денежных средств, или распространять данные среди сверстников с помощью телефона, планшета или компьютера. Возросло количество случаев индоктринации с участием известных блогеров, (т.к. подростки им доверяют и стремятся на них быть похожими), одобряющих хищение и использование индивидуального профиля и его содержания в корыстных целях. По данным онлайн-исследования российского психолога А. И. Беспалова, при обсуждении возникновения гипотетической аутинг-ситуации в Интернете 79% подростков предпочитают откупиться от обидчиков, под разными предлогами стараются найти необходимые денежные средства втайне от родителей, 13% уговаривают не разглашать личные данные (угрожают правоохранительными органами, должностями родителей или взрослыми заступниками) и лишь 8% рассказывают взрослым и просят о помощи [3]. Стоит отметить, что на сегодняшний день разработаны практические и профилактические мероприятия, рекомендации и методики для защиты детей от различных видов буллинга для несовершеннолетних, направленные на минимизацию травли в образовательном пространстве.

Отметим, что преследователи могут намеренно создавать анонимные веб-страницы и профили в социальных сетях (с чужой фотографией и неверными данными) с целью высмеивания и запугивания жертвы, размещая фото- и видеоматериалы с опорочивающей информацией, имеющей конфиденциальный характер. В некоторых случаях «взломщики» детально изучают страницу предполагаемой жертвы (интересы, друзья, семья и т. д.) для вхождения в доверие под предлогом «у нас с тобой много общего» и со временем получают компрометирующую информацию о несовершеннолетнем. Зачастую ситуация аутинга подкрепляется неопределенностью: жертва не знает, один ли это преследователь или группа людей, подросток или взрослый, знакомы они или нет, что усиливает тревогу, чувство собственной незащитности и уязвимости. Преследователь не видит и не слышит эмоциональные реакции и интонации жертвы, что позволяет ему дистанцироваться от получения обратной связи, которая бы помогла измерить жестокость его поведения. В свою очередь, жертва тоже не видит преследователя, не может распознавать его интонации и смысл, вложенный в послания. Деэскалация эмоциональной составляющей ведет к недопониманию и недооценке коммуникативных паттернов между участниками аутинг-структуры.

Характер травли может иметь непрерывный характер: кибератака может не прекращается месяцами, неделями или годами, а размещенная компрометирующая информация о жертве в публичном доступе может работать как многократное действие травли с постоянным дополнением новых комментариев, которые, как правило, жертва неосознанно отслеживает, и переживает ретравматизацию.

Ввиду того что Интернет-пространство фактически выполняет главную коммуникативную функцию среди подростков и является институтом социализации и становления, жертва может переживать ситуацию травли как полную потерю возможностей для целостного развития, выстраивания отношений и благоприятной интеграции во взрослую жизнь.

Важным аспектом школьного аутинга считается его целенаправленность – прямая или косвенная. Прямой аутинг характеризуется виртуальной атакой (шантажом) агрессора путем хищения личных данных жертвы через сообщения в социальных сетях (иногда друзей, семьи) или записок в школе для получения личной выгоды (денежные средства, информация, выполнение какого-либо действия и т. д.). При косвенном аутинге в процесс травли, как и в моббинг, не всегда осознанно привлекаются посторонние люди (одноклассники, друзья, семья и т. д.), агрессор может обманным путем привлечь третье лицо для взлома аккаунта жертвы и, выдавая себя за хозяина страницы, рассылать с этого аккаунта информацию (негативные сообщения и комментарии друзьям и близким, фото- и видеосообщения и т. д.), дискредитирующую жертву, и порождать всеобщее сомнение в ее достоинстве и морали. Наиболее опасной ситуацией для жертвы косвенного аутинга является публикация преследователем вымышленной информации о предоставлении сексуальных услуг жертвой с указанием настоящих данных (адреса, номера телефона, номера школы и т. д.).

Ролевую структуру аутинга рассматривают как ситуации социального взаимодействия, в рамках которых проявление агрессии для личностного самоутверждения в школьной группе рассматривается как отношения между участниками, играющими разные роли.

Норвежский исследователь Д. Олвеус, изучая структуру школьной кибертравли, выделил типы его участников, включающих в себя киберагрессоров, жертв, хамелеонов и свидетелей:

- киберагрессорами в большинстве случаев выступают мальчики, которые имеют активный уровень использования социальных сетей, являются буллерами (психологическая и физическая травля, порча школьного инвентаря и имущества одноклассников, находятся на учете в КДН или СОП и т. д.) в реальной жизни, переносят свою агрессию в виртуальное пространство, направленную на достижение определенной цели, не оценивают внешнюю и внутреннюю ситуацию интернет-травли негативно, оправдывают свое жестокое поведение, обладают заниженной самооценкой и низким уровнем эмпатии;

- кибержертвами становятся, как правило, те же дети, которые вживую подвержены косвенному и прямому буллингу (имеющие отличия во внешности, в поведении, происхождении, состоянии здоровья), испытывают тревогу и беспокойство из-за угроз, оскорблений или шантажа; впоследствии затяжного стресса у подростка прослеживается депрессивное состояние, подросток начинает изолироваться от социальных контактов и терять связь с реальным миром;

- хамелеоны – чаще встречаются в интернет-среде, в которой можно применять на себя различные роли, скрывая не только свои индивидуально-личностные и поведенческие особенности, но и материально-бытовую устроенность путем анонимности, присвоения чужого фото- и видеоматериала, индивидуального профиля и т. д., происходит трансформация участников (буллер в жертву, свидетель в буллера и наоборот), в некоторых случаях жертвы школьной травли используют новые методики и технологии для мести с целью публичного унижения киберагрессора с особой жестокостью;

- свидетелями – чаще выступают девочки, главный механизм – подростковая сплоченность и возможность анонимности, отсутствие критического мышления и умышленное стирание границ ответственности; чем больше участников (подписчиков) ситуации кибертравли, тем меньше вероятность выражения протеста и обращения к взрослым за помощью; бывшие кибержертвы, ставшие невольными свидетелями травли в школьных сообществах, демонстративно отказываются от участия и ставят под сомнение авторитет агрессора [1, с. 190].

Стоит отметить, что постоянное развитие технологического процесса приносит значительные изменения в традиционную буллинг-структуру и видоизменяет не только социаль-

ное половозрастное взаимодействие подростков, но и усиливает негативные последствия инверсий и совмещения нескольких ролей участников аутинга. В ученическом коллективе одинаково жертвами аутинга становятся как девочки, так и мальчики, при этом интенсивность вербальной агрессии повышает уровень тревоги, расширяет спектр фобий. Обнаружена взаимосвязь склонности к социальной изоляции и количеством распространения личных данных среди сверстников, побуждая жертву к самоповреждающему и суицидальному поведению, особенно в подростковом возрасте. Российские исследователи А. А. Бочавер и К. Д. Хломов, изучая гендерные особенности проявления агрессии в Интернет-пространстве, отмечают, что возраст и пол не являются предопределяющими факторами возникновения кибервиктимизации, однако мальчики чаще выступают в роли киберагрессоров, а девочки – в качестве жертв и свидетелей [1, с. 179].

Заключение

Таким образом, аутинг – явление социальное, воздействующее не только на участников образовательного процесса, но и на окружающий их социум, и представляет серьезные угрозы для психологического и социального формирования личности подростка. Ситуации аутинга нарушают чувство безопасности и дискретности в Интернет пространстве, «ломают» личные границы. Нарушения поэтапного выстраивания детско-родительских отношений ведут к дифференциации семейной системы и, как следствие, – невозможности усвоения поведенческих паттернов в виртуальном пространстве. Специфика онлайн-пространства транслирует и закрепляет применение негативных электронных форм общения среди подростков в образовательном пространстве. С целью получения компрометирующей информации (фото- и видеоматериалы, личная переписка и т. д.) о несовершеннолетнем могут создаваться профили и страницы в социальных сетях с несуществующими пользователями. Войдя в доверие к жертве (общие интересы, понимание проблем и закрепление статуса друзей), преследователь начинает ее шантажировать. Иногда преследователь размещает ложную или «вырванную» из контекста информацию о подростке на открытых общедоступных ресурсах с целью дискриминации и морального уничтожения жертвы. Инструментами агрессивных действий являются анонимность, непредсказуемость, отсутствие временных и пространственных ограничений. Главными участниками аутинг-структуры являются подростки, которые выступают в роли киберагрессоров с проактивной агрессией, направленной на достижение поставленной цели, и кибержертвы, переживающие психосоциальные возрастные и семейные проблемы. Ролевую структуру аутинга дополняют свидетели, деятельность которых включает в себя два механизма – смещение и рассеивание ответственности, и хамелеоны, которые создают благоприятную почву для смены ролей и уязвимости существующих личных границ подростков.

Школьный аутинг включает в себя континуум прямых и косвенных действий одного или нескольких преследователей, с трудом распознающихся участниками образовательного процесса как преследование, а жестокое поведение агрессора – как незначительные отклонения. Риск попадания в ситуацию аутинга у девочек и мальчиков одинаковый, где значительную роль играет уровень их виктимности, выраженный в предрасположенности человека стать жертвой. Повышенная виктимность несовершеннолетних определяется не только их психолого-педагогическими особенностями, но и социальными ролями, местом в системе социальных отношений, положением, которое они занимают в семье.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Бочавер А. А.* Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – № 3(11). – С. 177–191.
2. *Солдатова Г. У.* Кибербуллинг в школьной среде: трудная онлайн ситуация и способы совладания / Г. У. Солдатова, Е. Ю. Зотова // Образовательная политика. – 2011. – № 5 (55). – С. 11–22.

3. **Беспалов, Е. И.** Результаты онлайн-исследования «Юный интернетпользователь» в 2010 году / Е. И. Беспалов. – 2010. – URL: <http://www.friendlymnet.ru/files/281/110530-otchet.pdf> (дата обращения: 12.10.2024).

Поступила в редакцию 15.11.2024 г.

Контакты: koshman@gsu.by (Кошман Елена Евгеньевна), batongin@gmail.com (Грищенко Мария Николаевна).

Koshman E. E., Hryshenko M. N. STRUCTURE AND FEATURES OF MANIFESTATION OF OUTING AMONG MINOR ADOLESCENTS

The article examines the features of outing among minors of adolescence, as well as its role structure as a situation of social interaction. The specifics and methods of cyber behavior on the Internet are described. The structure of school cyber bullying is revealed and the types of its participants (cyber aggressors, victims, chameleons, witnesses) are identified. The directions of prevention and consequences of outing are determined.

Keywords: outing, cyberbullying, cyber behavior, aggression, psychological violence, teenagers, prevention

НОРМАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А. В. Перунова

преподаватель

Могилевский институт МВД Республики Беларусь

Статья посвящена проблеме формирования учебной автономии курсантов в образовательном процессе. Представлена нормативная модель формирования учебной автономии курсантов, выделены теоретический, ценностно-целевой, содержательный, организационно-методический и диагностический блоки модели. Описано содержание каждого из блоков, направленных на формирование учебной автономии как педагогического феномена, ориентированного на успешную учебную деятельность обучающегося.

Ключевые слова: учебная автономия, модель учебной автономии, компетенции, самостоятельная учебная деятельность.

Введение

В условиях быстро изменяющейся образовательной среды и возрастающих требований к профессиональной подготовке будущего специалиста особую значимость приобретает проблема целенаправленного формирования учебной автономии обучающихся. Особую актуальность в настоящее время имеет феномен учебной автономии курсанта силового вуза. Высокая интенсивность учебных и служебных нагрузок требует от курсантов не только дисциплины, но и способности к принятию ответственных решений и активного управления собственной учебно-познавательной деятельностью, тем самым подготавливая их к осуществлению эффективной профессиональной деятельности и непрерывному саморазвитию. В связи с этим настоящая статья направлена на решение проблемы, связанной с организацией образовательного процесса, ориентированного на создание условий для развития учебной самостоятельности курсантов. Нормативная модель учебной автономии выступает инструментом организации образовательного процесса, который эффективно решает ряд педагогических задач: обеспечивает высокий уровень сформированности учебной самостоятельности курсантов; гарантирует становление курсанта как субъекта учебно-профессиональной деятельности; способствует повышению качества профессиональной подготовки курсантов.

Основная часть

При подготовке специалистов для системы органов внутренних дел особое внимание требуется уделить формированию активной позиции обучающегося и развитию умений к самоподготовке. Учебная автономия как значимый педагогический феномен закладывает методологическую основу эффективного осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Содержание педагогической деятельности по формированию учебной автономии курсантов может быть представлено моделью, выступающей целостным и системным образованием, которое дает представление о структуре и содержании процесса ее формирования. Конструирование модели осуществлялось с опорой на нормативную модель формирования академических компетенций учащихся Е. И. Снопковой [1]. Разработанная нами модель включает в себя следующие блоки: теоретический, ценностно-целевой, содержательный, организационно-методический, диагностический и результативный (рис. 1).

В качестве теоретических оснований модели формирования учебной автономии курсантов выступают подходы и принципы, которые позволяют спроектировать данный процесс максимально продуктивно. В состав теоретического блока включены следующие основополагающие подходы: компетентностный (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.) [2, 3, 4], деятельностный (О. А. Анисимов, Ю. В. Громыко, А. Н. Леонтьев и др.) [5; 6; 7], средовой (Л. С. Выготский, Е. И. Снопкова, В. А. Ясвин и др.) [8, 9, 10].

© Перунова А. В., 2025

Компетентностный подход является ведущим в формировании учебной автономии курсантов в образовательном процессе и ориентирует содержание образования на развитие у курсантов набора компетенций, связанных со способностью самостоятельно решать различные учебные задачи на основе собственного опыта; организацию процесса обучения как практической деятельности курсанта; рассмотрение результатов обучения сквозь призму самостоятельной учебно-познавательной деятельности как совокупности определенных знаний, компетенций, ценностно-целевых установок и личностных характеристик курсантов. К числу важных принципов компетентностного подхода при формировании учебной автономии курсантов в образовательном процессе относятся: профессиональная направленность обучения, междисциплинарность, метапредметность.

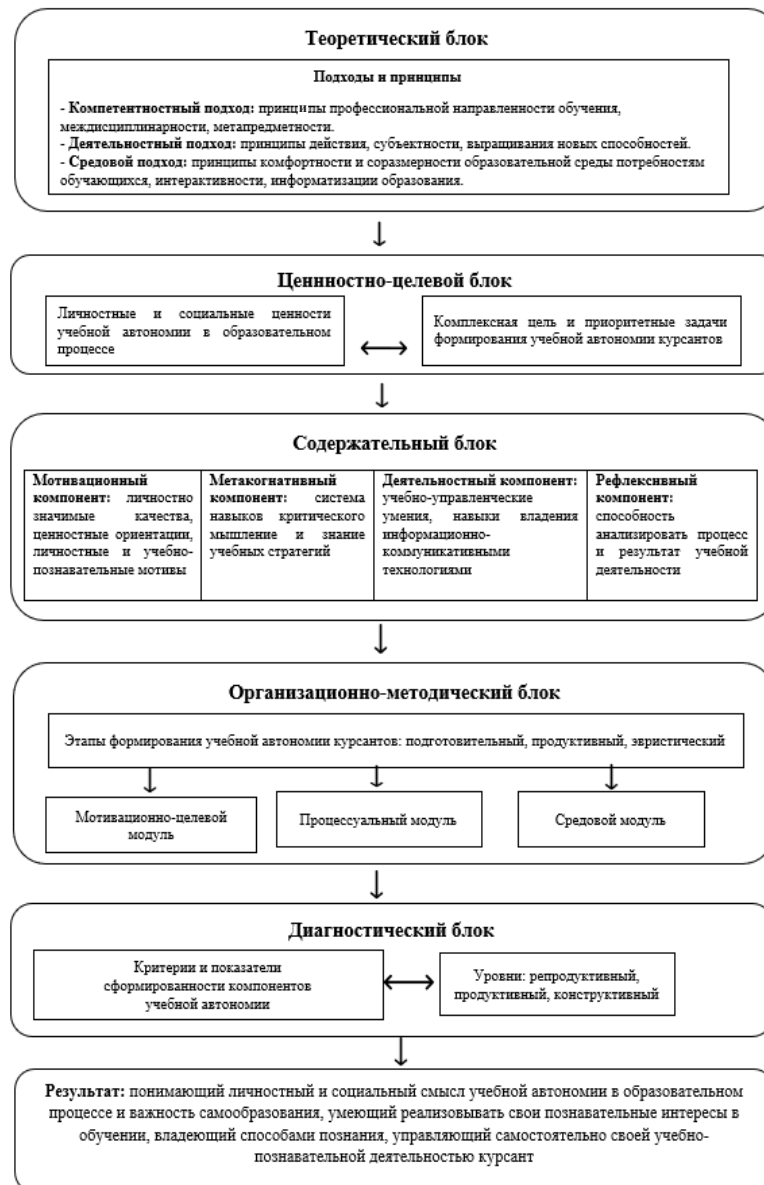


Рисунок 1 – Модель формирования учебной автономии курсантов в образовательном процессе

Основа деятельностного подхода заключается в единстве личности обучающегося с ее внутренней и внешней деятельностью. Так как деятельность выступает средством и условием развития личности курсанта, особое значение мы придаем учебно-профессиональной деятельности и тем учебным задачам и образовательным ситуациям, которые обеспечивают реализацию целей и задач профессионального становления будущего сотрудника органов внутренних дел. При рассмотрении деятельностного подхода в качестве основы проектирования и реализации профессиональной подготовки будущего сотрудника органов внутренних дел мы выделили принципы субъектности и выращивания новых способностей как идеи, конкретизирующие данный методологический подход.

Средовой подход применительно к профессиональной подготовке курсантов понимается как целостная многоуровневая структурированная система влияний, условий и возможностей личностно-профессионального развития, содержащихся в пространственно-предметном окружении [11]. В качестве принципов средового подхода выступают: комфортность и соразмерность образовательной среды потребностям обучающихся, интерактивность, информатизация образования. Представленные подходы, принципы определяют набор ценностных ориентиров и целевых установок проектирования профессионального обучения, содержание и методы образовательного процесса, формы и методики организации образовательной среды и процесса обучения, специфику оценивания образовательных результатов.

Ценностно-целевые регулятивы формирования учебной автономии курсантов включают в себя личностные и социальные ценности учебной автономии. Личностная ценность учебной автономии курсантов раскрывается через осознание ценности образования и важности самостоятельной учебной деятельности. Учебная автономия становится ключевым элементом личностного роста и позволяет определить свои учебные, жизненные цели и приоритеты. Ответственность, самостоятельность, уверенность в себе способствуют личностному росту, стимулируют развитие профессиональной культуры и активного отношения к своей учебной деятельности. Компетенции учебной автономии становятся ценным ресурсом в жизни и будущей профессиональной деятельности [12]. Социальная ценность учебной автономии в образовательном процессе проявляется в том, что умение самостоятельно учиться формирует зрелую и ответственную личность. Обучающиеся, способные реализовывать автономное обучение, чаще проявляют инициативу, становятся источником инноваций и творческих идей. Они способны рассматривать проблемы с новых ракурсов, что может способствовать развитию общества в целом. Выбирая собственную траекторию обучения, соответствующую их индивидуальным особенностям, потребностям и способностям, курсанты не только расширяют свои знания о различных подходах к осуществлению процесса самообучения, но и учатся уважать личный выбор каждого, расширяют и развивают межличностные контакты [1, с. 45].

Создание условий и педагогического сопровождения процесса становления курсанта в качестве субъекта учебной деятельности является комплексной целью формирования учебной автономии курсантов в образовательном процессе [12]. В соответствии с целевыми ориентирами можно обозначить приоритетные задачи педагогической деятельности:

- обеспечить осознание ценности образования, сформировать мотивацию и потребность к непрерывному образованию, самообразованию, позитивное отношение к учебной автономии;
- содействовать определению целей и задач автономной учебно-познавательной деятельности как отражению личностных, профессиональных ценностей и мотивов обучения;
- актуализировать потребность обучающихся в компетенциях учебной автономии, формировать данные компетенции как инструменты достижения успеха в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности;

- создавать индивидуальные образовательные траектории учебно-познавательной деятельности, конструировать методическое сопровождение с применением современных информационных технологий;
- формировать поддерживающую образовательную среду, которая способствует формированию учебной автономии, включающую в себя предоставление доступа к ресурсам, поддержку в решении проблем, обеспечение обратной связи и поощрение взаимодействия и сотрудничества между обучающимися.

Содержательный блок модели формирования учебной автономии курсантов в образовательном процессе опирается на концепцию содержания образования В. В. Краевского и И. Я. Лернера, в которой основой содержания образования выступает личностный опыт обучающегося. Основными компонентами содержания образования выступают ценности, опыт осуществления учебной, творческой, профессиональной, коммуникативной и других видов деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений личности к себе, окружающему миру, профессии, самообразованию и др. [13]. Под содержанием образования курсантов мы понимаем педагогически адаптированную систему знаний, компетенций, опыта осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности, освоение которой обеспечит формирование учебной автономии в образовательном процессе.

Руководствуясь целью формирования учебной автономии курсантов в образовательном процессе, комплексом выделенных принципов, а также учитывая структуру учебной автономии курсанта, содержательный блок модели отражает сущностные характеристики мотивационного, метакогнитивного, операционно-деятельностного, рефлексивного компонентов в составе учебной автономии курсантов в качестве основы конструирования содержания образования. Мотивационный компонент содержательного блока модели предполагает обретение курсантами личностных качеств, ценностных установок и также личностных, учебно-познавательных мотивов, определяющих отношение к образовательному процессу и ориентирующих на учебные достижения. Метакогнитивный компонент содержательного блока модели связан со способностью курсантов применять систему навыков критического мышления и знание учебных стратегий для осуществления автономной учебной деятельности. Деятельностный компонент содержательного блока модели включает совокупность навыков и умений курсантов, направленных на организацию и управление учебной деятельностью. Рефлексивный компонент содержательного блока модели составляют способности курсантов к анализу процесса и результата учебной деятельности [12].

Предметное и метапредметное содержание образования направлено на расширение диапазона компетенций учебной автономии и повышение их уровня. Конструирование содержания образования будет основываться на трех уровнях (В. В. Краевский): общего теоретического представления, учебного предмета и учебного материала. Реализуется содержание образования и на уровне процесса обучения, и на уровне структуры личности обучающегося как конечный результат обучения, ставший достоянием его личности и обеспечивающий учебную успешность и самостоятельность [13].

Организационно-методический блок модели формирования учебной автономии курсантов в образовательном процессе предусматривает освоение способов деятельности, обеспечивающих эффективное осуществление процесса автономного обучения курсантами. Блок представлен тремя последовательными этапами формирования учебной автономии: подготовительный, продуктивный и эвристический. Подготовительный этап подразумевает установление уровня сформированности учебной автономии у курсантов и направлен на создание расположения курсантов к автономной учебной деятельности. На практическом этапе осуществляется непосредственное формирование учебной автономии курсантов путем включения их в различные виды учебно-познавательной деятельности. Эвристический этап подразумевает осуществление самоуправляемой учебной деятельности курсантами в образовательном процессе. Данные этапы включают в себя три модуля: мотивационно-це-

левой, описывающий цель педагога и мотивацию деятельности обучающихся по ее достижению; процессуальный – представлен методами активного и инновационного обучения, средствами, ресурсами, организационными формами образовательного процесса; средовой модуль составляет определенное целью наполнение образовательной среды.

Специфика моделируемого образовательного процесса отображена в диагностическом блоке модели формирования учебной автономии курсантов и включает в себя критерии, показатели сформированности компетенций учебной автономии, разработанные и апробированные средства диагностики и оценки каждого компонента учебной автономии. При определении критериев и показателей сформированности учебной автономии курсантов мы опираемся на разработанный нами профиль учебной автономии курсантов, включающий содержание феномена автономии и уровни его проявления на учебном занятии [14].

Результативный блок в составе модели формирования учебной автономии курсантов в образовательном процессе выражается в достигнутом образовательном результате – уровне сформированности компетенций учебной автономии как свидетельства готовности обучающегося эффективно организовывать и осуществлять самостоятельно свою учебно-познавательную деятельность. Данный блок описывает модельные характеристики обучающихся высших учебных заведений юридического профиля, ориентирующихся на следующие компетенции учебной автономии: понимание личностного и социального смысла учебной автономии в образовательном процессе и важность самообразования, умение реализовывать свои познавательные интересы в обучении, владение способами познавательной деятельности, способность управлять самостоятельно своей учебно-познавательной деятельностью. Результаты представленного блока являются по своей сути личностными, предметными и метапредметными, обеспечивают способность к эффективной реализации учебной автономии курсанта в образовательном процессе и отображают ряд индикаторов, по которым можно судить о становлении курсанта как субъекта учебной деятельности, совершенствовании компетенций учебной автономии. Личностные результаты мы связываем с обретением понимания ценности учебной автономии в образовательном процессе, личностных качеств, становлением личностной и учебно-познавательной мотивации [14]. Предметные результаты находят свое отражение в способности решать учебно-управленческие задачи в образовательном процессе, актуализированных умениях критического мышления и знаниях учебных стратегий. Метапредметные результаты указывают на сформированность учебной автономии курсантов как способности самостоятельно проектировать и конструировать учебно-познавательную деятельность, творчески решать возникающие задачи, осуществлять рефлексию.

Заключение

Формирование учебной автономии выступает в качестве интегральной характеристики курсанта как субъекта учебной деятельности, активного и ответственного участника образовательного процесса. Разработанная нормативная модель формирования учебной автономии курсантов опирается на методологическую базу в составе компетентного, деятельностного и средового подходов, представляющих собой основу для организации образовательного процесса. Компетентный подход ориентирует на развитие самостоятельности, способности к саморефлексии; деятельностный подчеркивает роль активной субъектной позиции курсантов; средовой акцентирует внимание на изменении образовательного пространства и цифровизации среды. Представленная модель включает в себя следующие структурные блоки: теоретический, ценностно-целевой, содержательный, организационно-методический и диагностический. Теоретический блок содержит, с нашей точки зрения, подходы и принципы, которые позволяют эффективно организовать образовательный процесс. Ценностно-целевой блок направлен на осознание личностной и социальной значимости учебной автономии, формируя установку на самостоятельное и ответ-

ственное освоение образовательного пути. Содержательный блок, опираясь на концепцию образования как опыта, обеспечивает трансформацию ценностных ориентиров в конкретные компетенции. Диагностический блок выступает не только инструментом мониторинга, но и методологическим ориентиром, позволяющим соотнести цели формирования учебной автономии с текущим уровнем развития ключевых компетенций учебной автономии курсантов. Результативный блок отражает уровень сформированности компетенций учебной автономии как целевого ориентира всего образовательного процесса. Каждый блок модели формирования учебной автономии курсантов, являясь относительно изолированным, выполняет свои определенные функции, оказывает воздействие на другие блоки, что приводит к взаимодействию всех блоков структуры. Предложенная модель позволяет не только систематизировать процесс формирования учебной автономии курсантов, но и создать благоприятные условия для развития их профессионально значимых качеств, компетенций, направленных на осознанное, мотивированное и рефлексивное участие в образовательной деятельности. Это делает ее значимым инструментом для совершенствования педагогической практики в системе профессионального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Снопкова, Е. И.** Формирование академических компетенций учащихся в гуманитарном образовании / Е. И. Снопкова // *Веснік адукацыі*. – 2021. – № 9. – С. 38–47.
2. **Зеер, Э. Ф.** Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования / Э. Ф. Зеер // *Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию*. – 2005. – Вып. 1 (37). – С. 5–12.
3. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. **Хуторской, А. В.** Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.
5. **Анисимов, О. С.** Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 415 с.
6. **Громыко, Ю. В.** Педагогические диалоги / Ю. В. Громыко // *История разработки деятельностиного содержания образования: пособие для учителя*. – М. : Пушкинский институт, 2001. – 416 с.
7. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы деятельности в психологии / А. Н. Леонтьев // *Вопросы философии*. – 1972. – № 9. – С. 95–108.
8. **Выготский, Л. С.** Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2003. – 1134 с.
9. **Снопкова, Е. И.** Средовой подход как основание проектирования процессов и технологий управления качеством образования / Е. И. Снопкова // *Управление качеством образования: теория и практика*. – Минск : Зорны верасень, 2008. – С. 258–273.
10. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
11. **Снопкова, Е. И.** Методологическая культура педагога: онтологические, когнитивные и логические основания исследования / Е. И. Снопкова // *Вестник Минского городского института развития образования*. – 2015. – № 4(23). – С. 24–29.
12. **Шатова, А. В.** Компонентный состав учебной автономии курсантов как педагогического феномена / А. В. Шатова // *Весн. Магілёўск. дзярж. ўн-та імя А. А. Куляшова*. Сер. С. Псіхалага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методика). – 2023. – № 2 (62). – С. 45–52.
13. **Краевский, В. В.** Теоретические основы процесса обучения / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1989. – 316 с.
14. **Снопкова, Е. И.** Компетентностный профиль учебной автономии курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел / Е. И. Снопкова, А. В. Шатова // *Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е. Педагогические науки*. – 2024. – № 1 (41). – С. 33–38.

Поступила в редакцию 25.05.2025 г.

Контакты: perunova.hanna@gmail.com (Перунова Анна Викторовна)

Perunova A. V. NORMATIVE MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF CADETS' LEARNER AUTONOMY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article deals with the problem of forming learner autonomy among cadets within the educational process. The normative model for developing cadets' learner autonomy is presented, and its theoretical, value-target, content, organizational-methodological and diagnostic blocks are presented. The content of each block is described, all aimed at fostering learner autonomy as a pedagogical phenomenon focused on successful educational activity of the student.

Keywords: learner autonomy, model of learner autonomy, competences, independent educational activity.

УДК 378.016.53

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ

Т. Ю. Герасимова

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры физики и компьютерных технологий

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Основная цель практико-ориентированного обучения студентов заключается в подготовке компетентных и востребованных специалистов, способных эффективно применять полученные знания и умения в реальной профессиональной деятельности сразу после окончания обучения, формировании у них целостной системы компетенций, позволяющих им успешно решать профессиональные задачи и адаптироваться к реалиям современной экономики.

Ключевые слова: практико-ориентированная направленность обучения, профессиональные компетенции, самостоятельная познавательная деятельность, личностно ориентированное обучение.

Введение

В связи с поиском наиболее качественных подходов к планированию тренировочного процесса организация процесса обучения способствует преобразованию имеющихся у учащегося качеств личности. В профессии учителя выделяют обширный спектр задач и функций, связанных с обучением : передача знаний и умений; формирование ценностей, моральных принципов, убеждений и норм поведения; развитие личности. Кроме этого, учитель должен уметь планировать учебный процесс и работу учащихся на уроках, разрабатывать учебные, дидактические материалы, создавать благоприятную образовательную среду для обучения, давать оценку и коррекцию знаний и умений учащихся, оказывать помощь в случае возникновения трудностей в усвоении учебной информации, устанавливать эффективное взаимодействие с учениками, родителями и коллегами.

Основная часть

Для обеспечения решения такого широкого круга задач применяют практико-ориентированное обучение, которое строится на основе реальных задач и ситуаций. Поэтому акцент делается на приобретении практического опыта во время проведения учебных занятий, когда студенты в конкретной ситуации применяют теоретические знания на практике, развивают критическое мышление, умеют работать в команде. Практико-ориентированное обучение предполагает такую организацию учебного процесса, при которой знания становятся более актуальными и полезными, повышается мотивация выпускников и готовность к работе.

Вопросам практико-ориентированного подхода посвящены многие исследования. Так, в статье В. В. Белкиной и Т. В. Макеевой «Концепт универсальных компетенций высшего образования» [1] описываются результаты работы в проекте TUNING по выявлению ключевых и универсальных компетенций, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности будущего специалиста. Ученые Д. Ричен и Л. Салганик сформулировали требования к отбору ключевых компетенций специалиста [2]. Статья М. Н. Гладковой, О. И. Вагановой, Ж. В. Смирновой «Технология проектного обучения в профессиональном образовании» [3] посвящена сущности проектного обучения в формировании профессиональных компетенций. Особенности самообразовательной деятельности студентов раскрыты Е. И. Снопковой [4].

Применение практико-ориентированного обучения способствует формированию у студентов ряда ключевых компетенций.

1. Предметные компетенции:

- Обширные и актуальные знания в преподаваемой области, понимание взаимосвязей между различными темами и способность к адаптации материала к разным уровням подготовки.

- Умение эффективно преподавать предмет, используя разнообразные методы, формы и средства обучения, а также подстраивать их к потребностям конкретных учащихся.

2. Психолого-педагогические компетенции:

- Понимание психологии развития. Познавание закономерностей психического развития учащихся 14–17 лет, учет возрастных и индивидуальных особенностей.

- Знание принципов обучения и воспитания, стимулирования и мотивации учащихся.

- Умение взаимодействовать с разными типами учащихся. Способность находить подход к учащимся с разными способностями, потребностями и стилями обучения.

- Обеспечение возможности создания и поддержки дисциплины в классе, эффективно управлять учебным временем и разрешать конфликты.

3. Коммуникативные компетенции:

- Способность лаконично и интересно доносить свои идеи и любую другую информацию, выслушивать и понимать учащихся, устанавливать доверительные отношения.

- Умение работать в команде: взаимодействовать с коллегами, родителями и другими специалистами для достижения общих целей.

- Педагогический такт и мастерство. Способность находить правильный тон и подход в общении, избегать конфликтных ситуаций.

4. Организационные компетенции:

- Умение разрабатывать календарно-тематическое и поурочное планирование, моделировать уроки и внеурочные мероприятия.

- Способность оценивать знания и умения учащихся, анализировать результаты усвоения знаний, вносить изменения в организацию учебной деятельности.

- Возможность эффективно планировать и использовать свое время, расставлять приоритеты и исполнять задачи в срок.

5. Информационно-коммуникационные компетенции:

- Использование компьютера и других информационных технологий для подготовки к урокам, проведения занятий и контроля знаний учащихся.

- Умение находить, анализировать и использовать информацию из разных источников: учебные пособия, методическая литература, Интернет и т.д.

6. Личностные качества:

- Любовь к детям. Искренний интерес и уважение к учащимся, готовность помогать им в развитии и обучении.

- Терпение и выдержка. Способность сохранять спокойствие и самообладание в сложных ситуациях, проявлять терпение к учащимся.

- Ответственность. Готовность брать на себя ответственность за итоги своей работы и работы учащихся.

- Креативность. Умение творчески мыслить, искать оригинальные, занимательные средства и методы обучения и воспитания.

- Саморазвитие. Стремление к постоянному самосовершенствованию и повышению квалификации.

Эти компетенции взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Формирование этих компетенций является необходимым условием для выполнения педагогической деятельности.

Обучение студентов, будущих учителей физики, предполагает методическую подготовку, формирование которой означает следующие умения.

- Освоение методики преподавания физики. Изучение различных методов, приемов, форм, средств организации учебной деятельности при обучении физике.
- Подготовка и использование учебных материалов. Умение моделировать учебный процесс, писать конспекты уроков, составлять дидактические, контрольно-измерительные материалы, которые соответствуют требованиям образовательных стандартов и возрастным особенностям.
- Организация и проведение физического эксперимента, включающие планирование и осуществление демонстрационных и лабораторных экспериментов, домашних опытов и исследований, учебных исследований, использование современного оборудования и приборов, подручных материалов.
- Методика решения физических задач предполагает освоение различных способов решения физических задач самим учителем и его мастерство обучать учащихся решению задач пяти уровней сложности, экспериментальных и олимпиадных.
- Методика организации внеклассной деятельности по физике связана с проведением внеурочных мероприятий, таких как олимпиады, конкурсы, конференции, экскурсии, вечера и т.д.

Для повышения качества методической подготовки студентов по дисциплинам, изучаемым в соответствии с учебным планом для специальности «Физика и информатика», «Физико-математическое образование», подготовлены и опубликованы учебные пособия, методические рекомендации, рабочие тетради [5; 6; 7; 8], которые внедрены в учебный процесс.

При проведении занятий задействован ряд методик (элементов образовательных технологий), направленных на интеграцию студентов в процесс обучения, при которой они будут стремиться выполнять свою работу как можно лучше, чтобы получить более высокие результаты, применяя полученные знания. Кратко опишем их.

Кейс-стадии. При организации учебного процесса по физике и во внеклассной работе учителя сталкиваются с рядом проблем и ситуаций, которые предлагается во время занятия изучить студентам, найти пути их решения.

Проектная деятельность. Работа над конкретным методическим проектом требует применения предметных знаний, а также знаний из области педагогики, психологии и информационных технологий. Защита проекта проходит на экзамене по методике преподавания физики. Проекты могут быть индивидуальными или групповыми и включают в себя этапы планирования, исследования, разработки, тестирования и презентации.

Дидактические игры. Имитация профессиональных ситуаций, в которых участники выполняют назначенные роли и общаются друг с другом.

На старших курсах студенты выполняют курсовые и дипломные работы в рамках исследовательской деятельности. Они принимают участие в научных исследованиях, проводимых на кафедре, выступают с результатами своих исследований на конференциях как в университете, так и в других учебных организациях.

Поясним, почему проектное обучение так важно для практико-ориентированного обучения.

- Проекты основаны на реальных задачах, с которыми студенты могут столкнуться в своей будущей профессиональной деятельности. Это делает обучение более эффективным и востребованным.
- Проектное обучение требует от студентов применения теоретических знаний для решения зачастую реальных практических задач.
- В процессе подготовки проекта совершенствуются личностные качества, такие как критическое мышление, креативность, коммуникация, ответственность, организация и управление временем.
- Проектное обучение предполагает активное участие студентов в процессе обучения. Они самостоятельно планируют, организуют и выполняют проект, что предполагает более глубокое усвоение материала и развитие самостоятельности.

- Работа над проектами, основанными на решении конкретных ситуаций, мотивирует студентов и повышает их интерес к обучению.
- При выполнении проектов часто требуется интеграция знаний из разных областей, что способствует формированию системного представления о процессе обучения физике.
- Проектное обучение способствует созданию конкретного решения, которое можно оценить и применить в учебной деятельности.

Игровая технология является эффективной практико-ориентированной технологией обучения, т.к. способствует вовлечению обучающихся в процесс обучения, имитируя реальные ситуации и включая использование теоретических знаний на практике, развивая навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Вот несколько причин, почему игровая технология хорошо подходит для практико-ориентированного обучения:

- Игры требуют активного участия студентов (учащихся) во всех видах деятельности на уроках, что способствует осознанному и углубленному усвоению информации; заставляют думать, принимать решения и действовать.
- Игры мотивируют и стимулируют за счет элементов соревнования, сотрудничества, достижения целей и получения наград. Это повышает интерес к обучению и обеспечивает более активную работу.
- В играх имитируются реальные ситуации, требующие применения теоретических знаний для решения практических задач. Это помогает студентам увидеть, как полученные знания могут быть использованы в профессиональной деятельности.
- В процессе выполнения игровой деятельности студенты приобретают и совершенствуют качества личности: критическое мышление, креативность, ответственность, преодоление трудностей, умение устранять недостатки, работа в команде, коммуникация.
- Игровая деятельность позволяет указать на ошибки, которые допускаются учащимися, и скорректировать их знания и умения (обратная связь).
- Игры создают безопасную среду для экспериментов и принятия рискованных решений, без опасения негативных последствий в реальной жизни.
- Игры могут быть адаптированы к индивидуальным потребностям и стилям обучения.

Практико-ориентированное обучение предусматривает выполнение студентами самостоятельной познавательной деятельности, которая включает:

1. Создание комфортной атмосферы для работы, сотрудничества, предоставление возможностей для самосовершенствования, право выбора и возможность проявлять инициативу и т.д.

2. Наличие необходимых ресурсов и инструментов. Обеспечение студентов доступом к библиотечным ресурсам, электронным базам данных, интернет-ресурсам и другим источникам информации. Разработка и предоставление методических указаний, планов самостоятельной работы, заданий для самоконтроля и других материалов, облегчающих процесс обучения. Доступ к компьютерной технике, программному обеспечению и другому оборудованию, необходимому для осуществления самостоятельной работы.

3. Организация и управление самостоятельной деятельностью: определение конкретных целей самостоятельной работы, критериев ее оценки. Написание плана выполнения самостоятельной работы, сроки и необходимые ресурсы и источники. Проведение консультаций и рекомендаций по выполнению самостоятельной работы, а также ответы на возникающие вопросы. Регулярный контроль за реализацией плана самостоятельной работы, оценка ее результатов на основе выбранных критериев.

4. Формирование у студентов навыков самостоятельной работы: планирования и организации своего времени, определения главного и основного в работе, грамотного использования ресурсов; поиска, отбора, анализа информации из разных источников. Развитие у студентов критического мышления, умения оценивать информацию, делать выводы; формирование самоконтроля и самооценки над своей деятельностью, умения оценивать свои сильные и слабые стороны, а также определять направления для дальнейшего развития.

В реализации практико-ориентированного обучения педагогическая практика играет ключевую роль.

- Во время педагогической практики студенты, работая с учащимися 7–10-х классов, имеют возможность применить полученные во время лекционных и практических занятий теоретические знания в реальной педагогической деятельности. Они разрабатывают и проводят уроки, используют различные методы и приемы, формы и средства обучения, а также оценивают результаты своей работы.

- Студенты-практиканты общаются во время уроков и после них с учащимися, которые имеют разные способности, возможности и интересы. Это помогает им приобретать опыт общения, адаптироваться к различным ситуациям, находить индивидуальный подход к учащимся.

- Во время практики на третьем и четвертом курсах студенты выполняют разные виды педагогической деятельности: подготовка планов-конспектов уроков, проектирование и конструирование учебной деятельности, создание эффективной среды обучения, коммуникация с учащимися, учителями и родителями, оценка результатов обучения и т.д., что способствует формированию различных практических навыков, необходимых для успешной педагогической деятельности.

- Практика помогает студентам сформировать профессиональную идентичность и понять, хотят ли они действительно заниматься педагогической деятельностью.

- Во время практики старшекурсники получают обратную связь от опытных педагогов, которые обращают внимание на 'сильные' и 'слабые' стороны, дают рекомендации по совершенствованию их педагогической деятельности.

- Студенты должны анализировать свои уроки, выявлять ошибки и успехи.

В рамках практико-ориентированного обучения педагогическая практика должна быть организована таким образом, чтобы студенты имели возможность:

- Самостоятельно планировать и проводить уроки.
- Использовать различные методы и приемы обучения.
- Работать с разными типами учеников.
- Получать обратную связь от опытных педагогов-наставников.
- Анализировать и рефлексировать свою педагогическую деятельность.

Заключение

Практико-ориентированное обучение реализуется на кафедре физики и компьютерных технологий в Могилевском государственном университете имени А. А. Кулешова несколько десятков лет. Накопленный опыт позволяет утверждать, что самостоятельная познавательная деятельность при подготовке к учебным занятиям, разработке методического проекта, моделировании различных составляющих основной деятельности учителя; разработка электронного дидактического материала; игровая деятельность способствуют формированию профессиональных компетенций учителя физики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Белкина, В. В.** Теория и методика профессионального образования / В. В. Белкина, Т. В. Макеева // Ярославский педагогический вестник – 2018. – № 5. – С. 117–126.
2. **Rychen, D. S.** Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society / D. S. Rychen, L. H. Salganik. – Göttingen : Hogrefe&Huber Publishers, 2006. – 332 p.
3. **Гладкова, М. Н.** Технология проектного обучения в профессиональном образовании / М. Н. Гладкова, О. И. Ваганова, Ж. В. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 80–83.
4. **Снопкова, Е. И.** Smart-образование – современная модель практико-ориентированного обучения будущих специалистов / Е. И. Снопкова // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения : сб. науч. ст. / Витеб. гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2018. – С. 180–184.

5. *Герасимова, Т. Ю.* Методика преподавания физики. Ч. 1: учеб. пособие / Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов. – Минск : ИВЦ Минфин, 2020. – 359 с.
6. *Герасимова, Т. Ю.* Частные вопросы преподавания физики в средней школе : пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 1-02 05 04 Физика; 1-02 05 04 Физика. Дополнительная специальность : в 5 ч. / Т. Ю. Герасимова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2012. – Ч. 1. – 276 с. : ил.
7. *Герасимова, Т. Ю.* Частные вопросы преподавания физики в средней школе : пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 1-02 05 04 Физика; 1-02 05 04 Физика. Дополнительная специальность : в 5 ч. / Т. Ю. Герасимова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – Ч. 2. – 248 с. : ил.
8. *Герасимова, Т. Ю.* Частные вопросы преподавания физики в средней школе : пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по группе специальностей 02 05 Преподавание физико-математических дисциплин профиля А – Педагогика : в 5 ч. / Т. Ю. Герасимова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – Ч. 3. – 272 с. : ил.

Поступила в редакцию 25.05.2025 г.

Контакты: gerasimova@m.msu.by (Герасимова Татьяна Юрьевна)

Gerasimova T. Yu. PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO TRAINING PHYSICS STUDENTS

The main goal of practice-oriented education is to train competent and sought-after specialists who will be able to effectively apply the acquired knowledge and skills in real professional settings immediately after graduation, and to develop a holistic system of competencies which will enable students to successfully solve professional tasks and adapt to the realities of modern economy.

Keywords: practice-oriented learning, professional competencies, independent cognitive activity, personality-oriented learning.

УДК 796.42:796.071.2:005.216.1-047.37

ИССЛЕДОВАНИЕ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ В СМЕЖНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКИ У СПОРТСМЕНОВ НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

И. И. Трофимович

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

А. Г. Нарскин

кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

И. В. Зубрицкая

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

В статье представлены результаты исследования по определению уровня соревновательных показателей в смежных видах легкой атлетики (в беге на 100 и 200 м, в прыжках в длину и тройном прыжке) у спортсменов разных стран на этапе спортивного совершенствования (18-19 лет). Проведенный анализ данных показателей позволил установить преимущество спортсменов из США в трех дисциплинах. Спортсмены из Российской Федерации доминируют в тройном прыжке, а у спортсменов из Республики Беларусь отмечены наиболее низкие показатели во всех исследуемых видах, что, в свою очередь, требует дальнейшего изучения установленной проблемы и поиска путей ее решения.

Ключевые слова: лёгкая атлетика, этап спортивного совершенствования, спринт, прыжки в длину, смежные дисциплины, соревновательные показатели, спорт.

Введение

Процесс спортивной тренировки – это тренировочный процесс, обязательно подлежащий планированию, включающий в себя систематическое участие в спортивных соревнованиях и направленный на развитие конкретных физических способностей, общее физическое воспитание, а также совершенствование достигнутого уровня спортивного мастерства атлетов, проходящих целенаправленную спортивную подготовку [1].

Многолетний процесс спортивной тренировки включает в себя целый ряд этапов [2; 3], каждый из которых имеет свои цели и задачи, а также использует наиболее рациональные (для конкретного этапа) тренировочные средства и методы подготовки. К данным этапам в лёгкой атлетике принято относить: этап предварительной подготовки (возраст детей на данном этапе 7-9 лет); этап начальной подготовки спортсменов (возраст спортсменов-учащихся 10-13 лет); этап начальной спортивной специализации (возраст легкоатлетов 14-16 лет); этап углубленной спортивной специализации (на данном этапе занимаются спортсмены достигшие 17-18 летнего возраста); этап спортивного совершенствования (начинается с 18-19-летнего возраста); этап высшего спортивного мастерства и этап спортивного долголетия (возрастные значения начала данных этапов индивидуальны для каждого спортсмена).

Одним из первых этапов, на котором происходит максимальная реализация спортивных возможностей легкоатлета и дальнейшее развитие его двигательного потенциала, является этап совершенствования спортивного мастерства. Цель данного этапа – достижение высокого спортивного результата (соответствующего конкретному разряду) в избранных (на

предыдущем этапе) для углубленной специализации дисциплин легкой атлетики [4]. Грамотная реализация задач во время тренировочного процесса предусматривает выполнение конкретных действий, направленных на оптимизацию спортивной техники по избранной дисциплине, повышение уровня тактической подготовленности, усвоение спортсменом тренировочных нагрузок, совершенствование опыта выступления на спортивных соревнованиях и психической подготовленности, а также достижение соревновательного результата, соответствующего нормативу кандидата в мастера спорта, званию мастера спорта и мастера спорта международного класса [5].

Кроме того, на этапе спортивного совершенствования продолжается подготовка легкоатлета в смежных дисциплинах легкой атлетики (в видах, схожих по двигательной структуре). Важно отметить, что особенности подготовки легкоатлетов зависят от специфики формирования спортивного мастерства, а его возрастные границы весьма условны и этап спортивного совершенствования плавно переходит в этап высшего спортивного мастерства. Так, например, у мужчин-спринтеров временной промежуток от выполнения звания мастера спорта до первых успешных выступлений на крупных международных соревнованиях может достигать 3-4 лет, у девушек данный промежуток составляет 2-3 года. Поэтому нередко спорт высоких достижений видел спортсменов, которые за это время (условно к концу этапа спортивного совершенствования) становились обладателями высоких титулов (чемпионами мира или Олимпийских игр) или достигали очень высоких спортивных результатов на международных соревнованиях в смежных дисциплинах легкой атлетики.

Среди выдающихся зарубежных атлетов можно выделить самого быстрого человека на планете У. Болт (обладатель мировых рекордов и золотых медалей Олимпийских игр в беге на 100 и 200 м), выдающегося спринтера и прыгуна в длину К. Льюиса (обладатель 7 золотых олимпийских наград в данных видах), бегунью из Ямайки Ш. Анн Фрайзер-Прайс (многократную чемпионку мира и Олимпийских игр в беге на 100 и 200 м) [6]. Из отечественных легкоатлетов можно отметить В. Борзова (чемпион Олимпийских игр 1972 г в беге на 100 и 200 м), И. Привалову (чемпионку и призёрку крупных международных соревнований в беге на 100 и 200 м), белоруску Ю. Нестеренко (чемпиону игр XXVIII Олимпиады в беге на 100 м, которая обладала высоким результатом и в беге на 200 м), белорусского прыгуна А. Главацкого (успешно выступал в прыжках в длину и тройном прыжке на легкоатлетических форумах международного уровня) [7].

Цель работы – исследование уровня соревновательных показателей в смежных видах легкой атлетики (в беге на 100 и 200 м, в прыжках в длину и тройном прыжке) у спортсменов разных стран на этапе спортивного совершенствования.

Основная часть

Для исследования уровня соревновательных показателей проводилась выборка результатов легкоатлетов 18-19-летнего возраста (этап спортивного совершенствования), показанных ими в финалах чемпионатов страны Российской Федерации (РФ), Республики Беларусь (РБ), Соединенных Штатов Америки (США). Известно, что на соревновательные показатели оказывают большое значения многие факторы, а именно погодные (температура воздуха, скорость ветра), географические (особенно влияет на соревновательный результат, когда форумы проводятся на высокогорье), этнический фактор (численность населения, количество участников в виде), временные (в США для популяризации атлетики финалы во многих видах проводятся в вечернее время, для попадания в прайм-тай теле-трансляции; в то время как в России и Беларуси основная часть финальных соревнований проводится в утреннее время). Таким образом, для минимизации влияния данных факторов, выборка проводилась среди участников финалов в беге на 100, 200 м, прыжках в длину, тройном прыжке (7-8 участников) за значительный временной промежуток – с 2013 по 2024 годы. Важно отметить, что в наше исследование не попали данные чемпионатов 2020 и 2021 г, так как чемпионаты США в данные годы не проводились из-за пандемии COVID-19. Результаты для статистической обработки выбирались из протоколов соревнований, размещённых на сайтах легкоатлетических федераций стран [8-10] и отчетов Worldathletics [11].

После обработки полученных данных нами были установлены наиболее высокие и низкие средние показатели участников финальных соревнований в исследуемых дисциплинах за выбранный временной период (таблица 1). Кроме того, были подсчитаны средние показатели по каждому виду и установлена разница (в абсолютных величинах и процентном соотношении) между финалистами, участвующими в исследовании.

Так, например, в беге на 100 м у мужчин-финалистов чемпионата РБ наиболее высокий показатель был зафиксирован в 2022 году и составил 10,95 с, у спринтеров из России данный показатель достиг отметки в 10,64 с (в 2024 г.), у бегунов из США – 10,33 с (финал 2019 г.). Наиболее медленные секунды были показаны спортсменами из Беларуси в финале чемпионата 2015 г. (11,63 с), бегунами из РФ – в 2017 г. (10,96 с), финалистами чемпионата США – в 2013 г. (10,76 с). У женщин самые быстрые секунды были показаны белорусками в 2022 г. и составили 12,47 с, спортсменки из России показали самый высокий результат в 2024 г. (11,71 с), а представительницы финала в беге на 100 м из США – в 2022 г. (11,24 с). Самые невысокие показатели были отмечены в 2019 г. (13,01 с) у бегуний из РБ, в 2023 г. – у спортсменок из РФ (12,17 с), и в 2013 г. – у бегуний из США (11,85 с).

Рассматривая средние показатели всех финалов соревнований, можно установить, что самый высокий показатель зафиксирован у спортсменов из США – 10,44 с, у спортсменов из РФ данный результат составил 10,80 с, у спринтеров из РБ соревновательный результат остановился на отметке в 11,38 с. При этом разница в показателях между спортсменами РБ и США достигает 0,94 с (или 8,26 %), между бегунами из РБ и РФ – 0,58 с (или 5,10 %), а между результатами бегунов из РФ и США – 0,36 с (или 3,33 %). У женщин самые высокие средние показатели финалисток всех соревнований также были зафиксированы у представительниц Соединенных Штатов Америки – 11,50 с, у бегуний из Российской Федерации данный результат составил 12,05 с, а у бегуний из Республики Беларусь – 12,75 с. Разница в результатах между спортсменками РБ и США составила 1,25 с или (9,80 %), между спортсменками из РФ и РБ – 0,70 с или (5,81 %), а между бегуньями из РФ и США – 0,55 с (или 4,56 %).

Таким образом, можно констатировать, что по соревновательным результатам в беге на 100 м, как у мужчин, так и у женщин, доминируют спортсмены из США, затем располагают спортсмены из России, а следом из Белоруссии.

В беге на 200 м самый высокий показатель у белорусских спринтеров был зафиксирован на чемпионате 2022 г. и составил 22,34 с, у российских бегунов наивысший показатель был отмечен в 2023 г., где участники финала показали результат в 21,63 с, а бегуны из Америки достигли отметки в 20,71 с в финале чемпионата 2022 г. У женщин-бегуний на 200 м наилучшие средние показатели были зафиксированы на соревнованиях 2019 г. у белорусок (24,95 с), у бегуний из РФ – в 2016 г. (24,24 с), у спортсменок из США – в 2018 г. (23,25 с). Наиболее низкие показатели отмечались в финале чемпионата РБ в 2017 г. у мужчин (23,38 с) и 2014 г. у женщин (26,59 с). В Российской Федерации данные показатели были зафиксированы в 2012 г. у мужчин (22,12 с), а у женщин – в 2022 г. (25,06 с). В США самый слабый по результатам финальный забег состоялся в 2024 г. у мужчин (зафиксирован результат в 21,47 с), у женщин – в 2013 г. (23,86 с).

У спортсменов из РБ средние показатели в беге на 200 м за весь период исследования составили 22,70 с, у спринтеров из РФ – 21,85 с и 21,05 с у спринтеров из США. Таким образом, разница в 1,65 с (или 7,27 %) наблюдается между соревновательными показателями спортсменов РБ и США, 0,85 с (или 3,74 %) – между бегунами из РБ и РФ, 0,80 с (или 3,66 %) – между атлетами из РФ и США. У женщин-спортсменок из РБ среднестатистические показатели всех финальных забегов составили 25,94 с, у спортсменок из РФ – 24,67 с, у спортсменок из США – 23,54 с. Разница среднегрупповых показателей между бегуньями из РБ и США составила 2,40 с, или 9,25 %, между спортсменками из РБ и РФ – 1,27 с, или 4,90 %, между бегуньями из РФ и США – 1,13, с или 4,58 %.

Анализ соревновательных показателей в беге на 200 м позволяет сделать вывод о том, что, как и в беге на 100 м, наиболее высокие показатели (у мужчин и у женщин) демонстрируют спортсмены из Соединенных Штатов Америки, спортсмены из России располагаются

Таблица 1 – Соревновательные показатели мужчины и женщины (18-19 лет) за период исследования (2013-2024 гг.)

Год	Пол	Бег 100 м (с)			Бег 200 м (с)			Прыжки в длину (см)			Тройной прыжок (см)		
		РБ	РФ	США	РБ	РФ	США	РБ	РФ	США	РБ	РФ	США
2013	Муж.	11,05	10,87	10,76	22,35	21,91	21,18	6,91	7,09	6,93	14,58	15,27	15,30
	Жен.	12,67	12,15	11,85	26,08	24,89	23,86	5,40	5,78	5,69	12,06	12,76	12,16
2014	Муж.	11,19	10,79	10,37	22,50	22,12	20,83	6,84	7,28	7,61	14,49	15,06	15,44
	Жен.	12,99	12,00	11,45	26,59	24,48	23,32	5,57	5,75	6,26	12,06	12,56	12,81
2015	Муж.	11,63	10,76	10,38	22,66	21,77	20,80	6,53	7,36	7,40	14,14	15,25	15,30
	Жен.	12,98	11,99	11,49	25,99	24,78	23,65	5,27	5,94	6,00	12,27	12,82	12,55
2016	Муж.	11,56	10,79	10,40	23,10	21,74	21,39	6,74	7,29	7,64	14,09	15,33	15,33
	Жен.	12,75	12,02	11,50	25,80	24,24	23,79	5,56	6,03	6,23	12,33	12,90	12,61
2017	Муж.	11,40	10,96	10,53	23,38	21,93	21,20	6,94	7,13	7,38	14,16	15,12	15,15
	Жен.	12,68	12,16	11,56	26,00	24,70	23,63	5,53	6,01	6,06	12,24	12,74	12,62
2018	Муж.	11,35	10,74	10,53	22,70	21,75	21,05	6,66	7,12	7,45	14,32	15,14	14,81
	Жен.	12,61	11,96	11,45	25,82	24,76	23,25	5,42	5,88	6,26	12,24	12,83	12,81
2019	Муж.	11,59	10,88	10,33	22,39	21,96	21,00	6,94	7,37	7,40	14,65	15,53	15,24
	Жен.	13,01	12,14	11,40	24,95	24,92	23,33	5,58	5,89	5,86	11,93	12,85	12,61
2022	Муж.	10,95	10,73	10,38	22,34	21,89	20,71	6,73	7,16	7,41	14,12	15,05	14,62
	Жен.	12,47	12,16	11,24	25,97	25,06	23,48	5,63	6,11	5,88	12,51	12,46	12,48
2023	Муж.	11,61	10,82	10,35	22,92	21,63	20,91	6,69	7,18	7,40	14,76	14,93	14,99
	Жен.	12,59	12,17	11,44	25,87	24,56	23,26	5,48	6,11	6,02	12,57	12,84	12,59
2024	Муж.	11,50	10,64	10,40	22,65	21,77	21,47	6,75	7,26	7,56	14,93	15,00	15,23
	Жен.	12,80	11,71	11,64	26,37	24,30	23,78	5,33	5,99	6,26	11,98	12,59	12,56
Средние показатели	Муж.	11,38	10,80	10,44	22,70	21,85	21,05	6,77	7,22	7,45	14,42	15,17	15,14
	Жен.	12,75	12,05	11,50	25,94	24,67	23,54	5,48	5,95	6,05	12,22	12,73	12,58
Разница между странами		РБ/США	РБ/РФ	РБ/США	РБ/США	РБ/РФ	РБ/США	РБ/США	РБ/РФ	РБ/США	РБ/США	РБ/РФ	РБ/США
В секундах	Муж.	0,94	0,58	0,36	1,65	0,85	0,80	0,68	0,45	0,23	0,72	0,75	0,03
	Жен.	1,25	0,70	0,55	2,40	1,27	1,13	0,57	0,47	0,10	0,36	0,51	0,15
В %	Муж.	8,26	5,10	3,33	7,27	3,74	3,66	9,13	6,23	3,09	4,76	4,94	0,20
	Жен.	9,80	5,81	4,56	9,25	4,90	4,58	9,42	7,90	1,65	2,86	4,01	1,18

■ – лучший показатель за период исследования

■ – наиболее слабый показатель за период исследования

на второй позиции, а у спортсменов из Республики Беларусь выявлены наиболее низкие результаты среди всех участников исследования.

В прыжках в длину самые высокие результаты среди мужчин у спортсменов из РБ были зафиксированы в 2017 г. и 2019 г. (результат 6,94 м), у прыгунов из РФ – в 2019 г. (7,37 м) и у спортсменов из США – в 2016 г. (7,64 м). У женщин наиболее высокие результаты были зафиксированы в 2022 г. (5,63 м), в 2022 г. и 2024 г. (финалистки показали одинаковый результат в 6,11 м), в 2018 г. и 2024 г. (был зафиксирован равный результат в 6,26 м) у прыгуньи из Беларуси, России и Америки соответственно. Наиболее низкие показатели у мужчин отмечались в 2015 г. (6,53 м у прыгунов из РБ) и в 2013 г. (7,09 м у спортсменов из РФ и 6,93 м у прыгунов из США). У женщин данные показатели наблюдаются в 2015 г. (у спортсменок из РБ отмечен результат в 5,27 м), в 2014 г. (5,75 м в финале чемпионата РФ) и в 2013 г. (показанный финалистками чемпионата США результат достиг отметки в 5,69 м).

Среднегрупповые показатели за весь период исследования у прыгунов из Республики Беларусь расположились на отметке в 6,77 м, у спортсменов из Российской Федерации – 7,22 м и у спортсменов из Соединённых Штатов Америки – 7,45 м. Таким образом, разница межгрупповых показателей между спортсменами РБ и США достигла 0,68 м, или 9,13 %; между атлетами из РБ и РФ – 0,45 м, или 6,23 %; а между прыгунами из РФ и США – 0,23 м, или 3,09 %. У спортсменок из РБ и США разница среднегрупповых результатов достигла отметки в 0,57 м (или 9,42 %), у прыгуньи из РБ и РФ – 0,47 м (или 7,90 %), а у спортсменок из РФ и США – 0,10 м (или 1,65 %).

В результате анализа соревновательных показателей в данной дисциплине можно отметить преимущество спортсменов из США (как мужчин, так и женщин); с небольшой разницей в показателях от них отстают спортсмены из РФ, в то время как спортсмены из РБ значительно уступают по соревновательным показателям от остальных участников исследования.

В тройном прыжке у мужчин из Беларуси наилучшие показатели отмечены в 2024 г., где наши прыгуны показали результат в 14,93 м. У спортсменов из России наилучший результат среди всех финалистов отмечен в 2019 г. – 15,53 м, а у атлетов из США – в 2014 г. (15,44 м). У женщин наивысшие показатели зафиксированы у спортсменок из РБ в 2023 г. (12,57 м), у прыгуньи из РФ – в 2016 г. (12,90 м), у атлеток из США – в 2014 г. и в 2018 г. (12,81 м). Самые низкие результаты за весь период исследования у спортсменов из РБ были показаны в 2013 г. у мужчин (14,58 м) и в 2019 г. у женщин (11,93 м). У спортсменов из России худшие результаты были отмечены в 2023 г. у мужчин (14,93 м) и в 2022 г. у женщин (12,46 м). В свою очередь, у прыгунов тройным из Соединённых Штатов Америки наиболее низкие показатели отмечены в 2022 г. у мужчин (14,62 м) и в 2013 г. у женщин (12,16 м).

Среднегрупповые показатели за весь период исследования у спортсменов-мужчин из РБ составили 14,42 м, у атлетов из РФ – 15,17 м, у США – 15,14 м. Разница соревновательных показателей между прыгунами из РБ и США составила 0,72 м, или 4,76 %; между РБ и РФ – 0,75, или 4,94 %; между РФ и США – 0,03 м, или 0,20 %. У женщин средние показатели достигли отметки в 12,22 м (РБ), 12,73 м (РФ) и 12,58 м (США). Разница между соревновательными показателями у спортсменок из РБ и США составила 0,36 м (или 2,86 %), между РБ и РФ – 0,51 м (или 4,01 %), между РФ и США – 0,15 м (или 1,18 %).

Таким образом, в отличие от других исследуемых видов спортсмены из РФ (мужчины и женщины) преобладают по соревновательным показателям в тройном прыжке, спортсмены из США немного уступают им в данной дисциплине, и, в свою очередь, прыгуны из РБ уступают обеим группам спортсменов.

Заключение

Проведённый анализ соревновательных показателей в смежных дисциплинах лёгкой атлетики (бег на 100 и 200 м, прыжки в длину и тройной прыжок) позволил установить преимущество спортсменов из США в трёх дисциплинах. Так, мужчины и женщины из Соединённых Штатов Америки значительно превосходят остальных участников исследования по результатам бега на 100, 200 м и прыжкам в длину, в то время как в тройном прыжке наи-

лучшие показатели демонстрируют спортсмены из Российской федерации. Стоит отметить, что спортсмены из Республики Беларусь среди всех участников исследования обладают более низкими показателями в исследуемых дисциплинах лёгкой атлетики. Данный факт свидетельствует о необходимости дальнейшего изучения выделенной проблемы и поиска путей ее решения (проведение анализа соревновательной деятельности в других видах лёгкой атлетики и на различных этапах подготовки, проведения анкетного опроса тренеров-преподавателей Республики Беларусь для выявления причинно-следственных связей возникновения установленных в нашем исследовании особенностей).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Методика тренировки в легкой атлетике : учеб. пособие / Т. П. Юшкевич [и др.]; под общ. ред. Т. П. Юшкевича. – Минск : БГУФК, 2021. – 562 с.
2. **Платонов, В. Н.** Периодизация спортивной тренировки. Общая теория и ее практическое применение / В. Н. Платонов. – Киев : Олимп, 2014. – 624 с.
3. **Трофимович, И. И.** Критерии оценки специальной физической подготовленности легкоатлетов, занимающихся в специализированных по спорту классах, на этапе начальной спортивной специализации / И. И. Трофимович [и др.] // Ученые записки Белорусского государственного университета физической культуры : сб. науч. тр. / редкол. : С. Б. Репкин (гл. ред.) [и др.] ; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск : БГУФК, 2021. – Вып. 24. – С. 154–160.
5. **Дисько, Е. Н.** Основы теории и методики спортивной тренировки : учеб. пособие / Е. Н. Дисько, Е. М. Якуш. – Минск : РИПО, 2018. – 250 с.
4. **Бондарчук, А. П.** Современная теория и методика спортивной тренировки : [науч.-метод. издание] / А. П. Бондарчук. – Москва : ТВТ Дивизион, 2023. – 352 с.
6. **Трофимович, И. И.** Анализ результатов сильнейших бегунов на 100 метров / И. И. Трофимович [и др.] // Физическая культура и спорт в современном мире : сборник научных статей / Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол. : Г. И. Нарский (гл. ред.) [и др.]. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2023. – Вып. 2. – С. 104–107.
7. Легкая атлетика : учебник для студентов учреждений высшего образования по профилю образования «Физическая культура. Туризм и гостеприимство» / [М. Е. Кобринский и др.] ; под ред. М. Е. Кобринского, Т. П. Юшкевича, А. Н. Конникова. – Минск : РИВШ, 2020. – 339 с.
8. Белорусская федерация лёгкой атлетики [Электронный ресурс]. – URL: <https://bfla.eu>. (дата обращения: 12.05.2024).
9. Всероссийская федерация лёгкой атлетики [Электронный ресурс]. – URL: <https://rusathletics.info>. (дата обращения: 12.05.2024).
10. The Home of USA Track & Field [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.usatf.org>. (дата обращения: 12.05.2024).

Поступила в редакцию 6.11.2024 г.

Контакты: trofimovi4@gmail.com (Трофимович Иван Иванович, Нарский Алексей Геннадьевич), Зубрицкая Инна Владимировна).

Trofimovich I. I., Narский A. G., Zubrytskaya I. V. RESEARCH ON COMPETITIVE PERFORMANCE IN DISCIPLINES RELATED TO TRACK AND FIELD AMONG ATHLETES AT THE STAGE OF SPORTS DEVELOPMENT

The article presents the research aimed at determining the level of competitive performance in related track and field events (100 m, 200 m sprints, long jump, and triple jump) among athletes from different countries at the stage of sports development (ages 18-19). The analysis of these performance indicators has revealed the advantage of athletes from the USA in three disciplines. Athletes from the Russian Federation dominate in the triple jump, and athletes from the Republic of Belarus have the lowest performance indicators in all the studied disciplines, which, in turn, requires further study of the problem and search for ways to solve it.

Ключевые слова: track and field, stage of sports development, sprint, long jump, related disciplines, competitive performance indicators, sport.

УДК 796.92

КООРДИНАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

А. А. Агеева

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье раскрываются вопросы подготовки лыжников-гонщиков в подростковый период с учетом развития координационных способностей. Предложены комплексы упражнений на развитие мышц-стабилизаторов и укрепление миофасциальных цепей. Акцентируется внимание на методических особенностях использования данных упражнений совместно с приемами саморегуляции психических состояний в учебно-тренировочном процессе лыжников-гонщиков начальной специализации.

Ключевые слова: координационные способности, психолого-педагогическая подготовка, лыжники-гонщики, саморегуляция психических состояний, подростковый возраст, тренировочный процесс.

Введение

В современных лыжных гонках спортсмены оказываются примерно на одинаковом уровне физической, технической и тактической подготовленности. Данный вид спорта характеризуется необходимостью точного выполнения технических элементов, высокой координацией движений и постоянным контролем положения тела в пространстве. Для лыжников-гонщиков в период соревновательного процесса важно поддерживать равновесие на высокой скорости, своевременно изменять технику передвижения на лыжах в зависимости от рельефа лыжной трассы, а также иметь повышенную реакцию и концентрацию внимания. Высокий уровень сформированной координационной устойчивости способствует стабильности передвижений на лыжах и предотвращает падения, травмирующие лыжников-гонщиков.

Равновесие и баланс формируют фундамент координационной подготовленности лыжника-гонщика, так как обеспечивают не только устойчивое положение, но и создают техническое передвижение на лыжах. Для этого на этапе начальной специализации необходимо планомерно вносить в годичное планирование специальную координационную подготовку [1].

В настоящее время в лыжных гонках происходят видоизменения соревновательных программ, которые предусматривают передвижения на лыжах преимущественно на сложных участках рельефа трассы, что требует от спортсмена не только высокого уровня владения техникой передвижения на лыжах, но и психологической готовности к соревнованиям. Данные обстоятельства позволяют нам более детально изучить проблему развития координационных способностей и значимость психологической готовности к соревнованиям, проявляемой в соревновательной надежности на этапе начальной специализации [2].

Основная часть

С целью изучения координационной подготовленности и выявления ее взаимосвязи с психолого-педагогической подготовкой лыжников-гонщиков в начале эксперимента был проведен социальный опрос. В исследовании принимали участие 11 юношей экспериментальной группы (ЭГ) и 11 юношей контрольной группы (КГ) начальной специализации по лыжным гонкам ГСУСУ «Могилевская городская СДЮШОР № 4». Предложенный нами опрос позволил выявить, что группа начальной специализации по лыжным гонкам – это спортсмены подросткового возраста. Данный возраст характеризуется рядом физиологических и социальных изменений, влияющих на спортивную деятельность.

© Агеева А. А., 2025

Респондентам были предложены анкеты открытого и закрытого типа. Вопросы были разбиты по блокам, позволяющие более подробно изучить проблемные аспекты тренировочного процесса, направленного на развитие координационных способностей, а также установить роль психолого-педагогической подготовленности юных спортсменов в этом процессе. В связи с выявленными проблемными аспектами тренировочной деятельности по развитию координации была определена задача нашего исследования: выявить уровень развития координационных способностей у юных спортсменов.

Для определения уровня развития координационных способностей были использованы тесты: тест Бондаревского, проба Яроцкого, проба Ромберга (поза пяточно-носочная), проба Ромберга (поза аист). Тест Бондаревского позволил нам выявить состояние вестибулярного анализатора подростков. Проба Яроцкого показала оценку состояния вестибулярного анализатора. С помощью пробы Ромберга (усложненная) мы оценили статическую координацию юных спортсменов [1].

В ответах на предложенные нами вопросы респонденты показали свою психологическую неуверенность в прохождении сложных рельефных участков трассы. Также был установлен психологический дискомфорт из-за страха падения, получения травмы. Большинство респондентов отметили зависимость техники выполнения соревновательных упражнений от психологической уверенности и координационной устойчивости. Основной причиной неуверенности в своих силах спортсмены считали недостаточный уровень психологической и координационной подготовленности. По ряду проведенных нами тестов были установлены низкие показатели статической координации, равновесия и вестибулярной устойчивости. Результаты проведенного тестирования показали, что у данного контингента спортсменов наблюдается низкий уровень развития координационных способностей (таблица 1).

Таблица 1 – Уровень координационной подготовленности лыжников-гонщиков в начале эксперимента

Контрольные тесты	ЭГ (n=11)			КГ (n=11)		
	–	Sx		–	Sx	
Тест Бондаревского (открытые глаза) (с)	37,64	1,36	4,50	39,55	1,03	3,42
t-критерий Стьюдента	1,12 (p>0,05)					
Тест Бондаревского (закрытые глаза) (с)	6,65	0,44	1,48	6,61	0,48	1,59
t-критерий Стьюдента	0,67 (p>0,05)					
Проба Яроцкого (с)	31,35	1,72	5,70	29,69	2,09	6,92
t-критерий Стьюдента	0,61 (p>0,05)					
Проба Ромберга (поза пяточно-носочная) (с)	14,82	1,19	3,93	15,12	0,76	2,51
t-критерий Стьюдента	0,21 (p>0,05)					
Проба Ромберга (поза аист) (с)	14,24	1,09	3,61	14,76	1,20	3,98
t-критерий Стьюдента	0,32 (p>0,05)					

В связи с выявленными проблемными аспектами в координационной подготовке для спортсменов экспериментальной группы были разработаны комплексы упражнений на развитие мышц-стабилизаторов на тренажере «BOSU». Данный тренажер был выбран нами потому, что он является универсальным и многофункциональным и используется во многих сложнокоординационных видах спорта [3].

Вместе с этим был разработан комплекс специальных упражнений на укрепление миофасциальных цепей лыжников-гонщиков, обеспечивающих согласованную работу всего опорно-двигательного аппарата (таблица 2).

Таблица 2 – Комплекс специальных упражнений на укрепление миофасциальных цепей лыжников-гонщиков

Упражнения на развитие координационных способностей и баланса	Методические указания	Количество повторений	Время отдыха между подходами	Количество подходов
1. Исходное положение – основная стойка. Выполнить присед на одной ноге, выпрямляя вторую вперед, руки впереди. Вернуться в исходное положение. После каждого количества повторений менять опорную ногу.	Корпус не должен менять плоскость движения. Если корпус сильно шатается, до момента совершенствования выполнения упражнения разрешается использование точки опоры.	5	15 с	
2. Исходное положение – упор сидя. Выполнить перекаат вперед с выходом на одну ногу, встать в исходное положение – стойка, левая (правая) нога впереди, руки впереди.	Упражнение повторяется поочередно для каждой опорной ноги.	10	10 с	5
3. Исходное положение – упор лёжа. Выполнить шаг вперёд правой ногой и левой рукой и опуститься в отжимание. В фазе поднятия тела выполнить шаг правой рукой и левой ногой и снова опуститься в отжимание.	На каждом шаге касаться грудью пола, стараться поставить согнутую ногу ближе к тазу.	10	30 с	3
4. Исходное положение – основная стойка. Выполнить прыжок в передний левый угол, а затем вернуться в начальную точку. Выполнить прыжки в правый верхний и нижний углы, а также в левый нижний.	Нарисуйте глазами квадрат, по которому в последующем по точкам нужно выполнять передвижение в прыжке. После каждого прыжка возвращаться в исходную точку.	10	30 с	5
5. Исходное положение – упор лежа. Поднять поочередно правую, затем левую ногу вверх. Удерживать положение равновесия, тянуться ладонью вперед, стопой – назад. Вернуться в исходное положение.	Придерживаясь дозировки выполнения упражнения, выполнять его попеременно.	10	20 с	4
6. Исходное положение – упор лежа ноги врозь. Одновременно оторвать от пола правую руку и левую ногу, развернуть корпус вправо, перевернуться животом кверху и опустить левую стопу на пол, а правую руку поставить за спиной.	Поднять левую руку и правую ногу, развернуть корпус вправо и выйти в исходное положение. Выполнять упражнение всегда в одну сторону	10	30 с	4

7. Исходное положение – стойка правой, противоположная нога согнута в коленном суставе сзади. Перепрыгнуть на левую, не касаясь правой ногой пола, выполнить присед (руки движутся ассиметрично относительно ног). Повторять упражнение в каждую сторону.	Не забывать фиксировать положение стопы при прыжке. Движения должны происходить в одной плоскости.	12	20 с	3
8. Исходное положение – упор лежа на предплечьях. Поднять правую руку и левую ногу. Удерживать положение равновесия. Тянуться ладонью вперед, стопой – назад. Вернуться в исходное положение. Выполнять упражнение попеременно.	Руки согнуты под прямым углом в локтевых суставах. Тело должно принять форму прямой линии.	10	10 с	4
9. Исходное положение – стойка руки в стороны. Отвести правую (левую) ногу назад в сторону, выполнить полуприсед, вернуться в исходное положение, сменить опорную ногу.	Корпус держать прямо. Упражнение выполнять попеременно.	12	20 с	3
10. Исходное положение – стойка правая(левая) нога на низком гимнастическом бревне, руки на поясе. Выполнить перепрыгивание через бревно в сторону, меняя опорную ногу.	Корпус держать прямо. Упражнение выполнять попеременно.	20	30 с	5
11. Исходное положение – стойка на левой(правой), противоположная нога сзади, руки в стороны (стать в равновесие). Выполнить поворот в правую(левую) сторону, вернуться в исходное положение. Сменить опорную ногу и повторять упражнение попеременно.	Удерживать баланс, корпус держать прямо.	10	10 с	4
12. Исходное положение – стойка, руки в стороны. Выполнить присед на одной ноге, выпрямляя вторую вперед. Медленно подняться на колено и отвести противоположную ногу назад, удерживая сзади. Принять исходное положение. Упражнение выполнять попеременно.	Упражнение выполняется с низкой интенсивностью, удерживая баланс.	10	30 с	4

Разработанные нами комплексы упражнений были включены в тренировочные занятия в план недельного микроцикла и использовались спортсменами экспериментальной группы на протяжении всего подготовительного периода.

В конце подготовительного периода нами было проведено повторное тестирование с указанным контингентом (таблица 3).

Таблица 3 – Уровень координационной подготовленности лыжников-гонщиков в конце эксперимента

Контрольные тесты	ЭГ (n=11)			КГ (n=11)		
	–	Sx		–	Sx	
Тест Бондаревского (открытые глаза) (с)	46,14	2,34	8,85	39,26	1,64	5,43
t-критерий Стьюдента	2,41 (p<0,05)					
Тест Бондаревского (закрытые глаза) (с)	24,03	1,41	4,68	18,24	1,66	5,52
t-критерий Стьюдента	2,54 (p<0,05)					
Проба Яроцкого (с)	30,18	1,00	3,32	31,19	1,72	5,62
t-критерий Стьюдента	2,55 (p<0,05)					
Проба Ромберга (поза пятточно-носочная) (с)	35,01	0,97	3,22	29,00	2,04	6,75
t-критерий Стьюдента	2,67 (p<0,05)					
Проба Ромберга (поза аист) (с)	18,73	0,99	3,27	16,09	0,69	2,30
t-критерий Стьюдента	2,19 (p<0,05)					

После обработки результатов мы обратили внимание на то, что результаты незначительно улучшились по сравнению с первым тестированием. Данное обстоятельство послужило основанием для изучения проблемы психологического напряжения спортсменов в конце микроцикла.

Необходимо обратить внимание на психолого-педагогическую подготовленность лыжников-гонщиков в подростковый период. Проанализировав специальную литературу, было выявлено, что у юных спортсменов наблюдаются перепады настроения, которые непосредственно влияют на учебно-тренировочный процесс и спортивный результат на выступлениях. Подростки могут испытывать давление со стороны тренеров, родителей и сверстников, что может как мотивировать, так и вызывать стресс.

Повышенная возбудимость и недостаточная уравновешенность основных нервных процессов могут быть причиной временного нарушения взаимодействия двигательных и вегетативных функций. Так как в подростковом периоде идет интенсивное развитие дендритов, в нервной системе процессы возбуждения преобладают над торможением. Это является причиной повышенной чувствительности к различным факторам внешней среды [4].

Из этого можно сделать вывод, что в данный возрастной период лыжник-гонщик сталкивается с естественными психофизиологическими препятствиями, которые усиливают его процессы возбуждения во время соревновательной борьбы. В связи с этим необходимо усилить приемы саморегуляции психического состояния во время тренировочного процесса.

На основе изучения научных трудов норвежской лыжницы Anne Marte Pensgaard [5] о создании умственной среды, свободной от отвлекающих факторов и негативных мыслей, для дальнейшего нашего исследования лыжники-гонщики предлагается использование следующих психолого-педагогических методов.

Визуализация. Позволяет лыжникам-гонщикам представлять себя в успешных ситуациях, что помогает им повысить уверенность и сосредоточенность.

Самоанализ. Важно регулярно анализировать свои выступления, чтобы определить области для улучшения и разработать стратегии для преодоления возникающих проблем. Обращать внимание на свои сильные и слабые стороны, а также на любые совершенные технические или тактические ошибки, анализировать свое физическое состояние во время прохождения дистанции.

Техники управления стрессом. Использование техники релаксации, такие как глубокое дыхание и медитация, в целях предотвращения предстартовых состояний в период соревновательного процесса.

Постановка целей. Для достижения наивысшего спортивного результата необходимо устанавливать реалистичные цели и разрабатывать планы их достижения.

Заключение

В настоящее время у лыжников-гонщиков начальной специализации существует проблема низкого уровня координационной подготовленности, в связи с чем у начинающих спортсменов не в полной мере формируется двигательный навык техники передвижений на лыжах, возникают риски падений на ответственных соревнованиях. Эта проблема связана с недостаточным навыком владения приемами саморегуляции психических состояний спортсменов, которые влияют на проявление координационных способностей.

Полученные в ходе эксперимента данные свидетельствуют о том, что использование в тренировочном процессе специальных упражнений на развитие мышц-стабилизаторов и упражнений на укрепление миофасциальных мышц спортсменов повышают эффективность координационной подготовленности. Предлагается использование приемов саморегуляции психического состояния лыжников-гонщиков начальной специализации в целях улучшения проявления уровня координационных способностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Кучерова, А. А.* Совершенствование координационно-силовой подготовки лыжников-гонщиков на основе применения упражнений биомеханической имитации соревновательной техники / А. А. Кучерова, А. В. Кучерова // Научные исследования и разработки в спорте : вестник аспирантуры и докторантуры. Вып. 29 / Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург; под ред. Е. Н. Медведевой и Ф. Е. Захарова. – СПб. : [б.и.], 2021 – С. 38–43.
2. *Маришук, Л. В.* О готовности и надежности / Л. В. Маришук // XII Международный научный Конгресс «СПОРТ, ЧЕЛОВЕК, ЗДОРОВЬЕ», Санкт-Петербург, 16–18 апр. 2025 г. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2025. – С. 353–355.
3. *Кучерова, А. А.* Развитие мышц-стабилизаторов специальными упражнениями на координацию с целью профилактики травматизма у лыжников-гонщиков / Кучерова А. А. Олимпийский спорт и спорт для всех : материалы XXV Междунар. науч. конгр., Минск, 15–17 окт. 2020 г. : в 2 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; ред-кол: С. Б Репкин (гл. ред.), Т. А. Морозевич-Шилук (зам. гл. ред.) [и др.]. – Мн. : БГУФК, 2020. – Ч. 2. – С. 122–129.
4. *Солодков, А. С.* Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная : учебник / А. С. Солодков, Е. Б. Сологуб. – М. : Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2001. – 520 с.
5. *Abrahamsen, F. E.* Perceived ability and social support as mediators of achievement motivation and performance anxiety / F. E. Abrahamsen, G. C. Roberts, A. M. Pensgaard, L. T. Ronglan // Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports. – 2008. – № 18(6). – P. 810–821.

Поступила в редакцию 17.04.2025 г.

Контакты: kucherova230697@mail.ru (Агеева Анастасия Андреевна)

Ageeva A. A. COORDINATION TRAINING OF CROSS-COUNTRY SKIERS

The article reveals the issues of training cross-country skiers in adolescence, taking into account the development of coordination abilities. A set of special exercises is proposed to develop stabilizing muscles and strengthen myofascial chains. The focus is on the methodological features of using these exercises together with techniques for self-regulation of mental states in the educational and training process of entry-level cross-country skiers.

Keywords: coordination skills, psychological and pedagogical training, cross-country skiers, self-regulation of mental states, adolescence, training process.

УДК 159.9.072

PSYCHOLOGICAL DEFENSE AND COPING STRATEGIES OF STUDENTS

A. Z. Dzhnashia

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

O. A. Karaseva

Graduate of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood
Mogilev State A. Kuleshov University

The need to study psychological defense and coping strategies of the individual is due to the increase in emotional stress and anxiety of a modern person living in a dynamically changing environment: development, relationships, educational and professional activities against the background of interaction with the digital environment. Data on the unconscious component of coping resources with situational challenges can serve as a basis for developing optimal programs for emotional resistance, human psychological health, prevention of mental stress, and destructive ways of overcoming difficulties.

Key words: personality, individual, psychological defense, coping resources/behavior, adolescence.

Introduction

Human development and activity can be viewed as a series of “encounters” with situations of varying difficulty. The dynamism of the modern world, often the excessive variability of local social, economic, and cultural conditions initiates the functioning of such mental formations as psychological defense and coping resources. Socialization and achieving personal goals are impossible without overcoming difficulties or obstacles.

Difficulties range from those causing minor confusion to those threatening life, health, or significant objects in the life of an individual. As a result, there is a disturbance of the emotional state, leading to the development of negative consequences for the psyche. Forecasting such consequences and protecting the psyche from destructive disorders is the main function of human psychological defense mechanisms [1; 2]. In a “defensive” state, an individual is able to control their thoughts, emotions, and behavior; anxiety and negative experiences are reduced, and a constructive assessment of the situation and the individual’s capabilities increases [3]. Psychological defense is an unconscious mechanism for regulating an individual’s behavior, leading to a decrease in the intensity of negative experiences and an increase in a person’s adaptability to the situation [1; 4].

Defense mechanisms are formed mainly in early childhood as a result of the child’s search for ways to maintain a balanced emotional state when confronted with prohibitions from an adult. The family aspects are of key importance in the formation of psychological defense: the nature of parent-child relationships, the level of education, social status, and professional activity of adults. When family relationships are deformed, there may be a risk of increasing the role of non-constructive defensive behavior in difficult situations during adulthood.

In modern literature, along with psychological defense, researchers place the concept of coping strategies (coping behavior) [5; 6]. A number of them nevertheless differentiate these formations, indicating that psychological defense mechanisms are aimed at avoiding the problem, blocking information about it, while coping works to resolve the problem in an optimal way [6]. It can be assumed that the concepts of “psychological defense” and “coping strategy” are not synonymous, but they probably complement each other.

Coping behavior is a purposeful, conscious behavior of an individual, formed with the purpose of resolving a difficult life situation or a situation perceived as dangerous and life-threatening to the individual or something significant in life [2; 3]. The main types of coping behavior are: resistive coping, distancing, self-control, seeking social support, taking responsibility, avoidance, planned problem solving, positive reassessment [5]. In the structure of coping behavior, coping resources (a set of resources thanks to which an individual is able to overcome a stressful situation) and coping strategies (a purposeful action aimed at overcoming a stressful situation) are distinguished [5].

Main Body

The empirical study was conducted in three stages: 1) analysis of students' psychological defense mechanisms (the Lifestyle Index method by R. Plutchik and H. Kellerman) [7; 8]; 2) analysis of students' coping strategies at higher education institutions (the Ways of Coping Questionnaire (WCQ) by S. Folkman and R. Lazarus, adapted by T.L. Kryukova, E.V. Kuftyak and M.S. Zamyshlyayeva) [9]; 3) statistical analysis and interpretation of data (Mann-Whitney U test).

The study was conducted at the educational institution "Mogilev State A. Kuleshov University" (hereinafter referred to as "MSU") and the interstate educational institution of higher education "Belarusian-Russian University" (hereinafter referred to as "BRU"). A total of 100 respondents aged 17 to 22 years (the average age of respondents was 19.2 years) took part in the study, including 50 students (25 young men and 25 girls) of "MSU" majoring in "Social Pedagogy" (hereinafter referred to as "pedagogical major"); 50 students (25 young men and 25 girls) of "BRU" majoring in "Innovation" (hereinafter referred to as "non-pedagogical major").

Let us consider the primary data on the study of psychological defense mechanisms of the respondents (Table 1).

Table 1 – Predominant psychological defense mechanisms of the respondents, N=100 (in %)

Defense mechanism	Number of respondents
Projection	44
Regression	31
Rationalization	23
Denial	13
Displacement	7
Compensation	5
Hypercompensation	1
Substitution	0

Table 1 reflects the results of the prevalence of psychological defense mechanisms, taking into account the possible prevalence of several psychological defense mechanisms in one respondent. Based on the results of the analysis of the presented data, it can be concluded that the most common types of psychological defense among respondents aged 17–22 are projection, regression, rationalization, which generally agrees with the main ontogenetic patterns, personal development during early adolescence [2].

Next, we will consider the results of a comparative analysis of the data by gender (Table 2).

Table 2 – Psychological defense mechanisms of young men and girls

Defense mechanism	Young men	Girls	U	P	
Displacement	3,5	2,9	937	0,031	
Regression	5,1	6,2	966	0,049	
Substitution	1,6	2,2	952,5	0,036	

Denial	4,2	4,8	1074	0,226	
Projection	6	6,8	1041	0,151	
Compensation	3,8	3,9	1202,5	0,746	
Hypercompensation	2,8	3,1	1162,5	0,549	
Rationalization	5,9	4,6	861,5	0,007	

According to the data presented in Table 2, the compositional psychological defense mechanisms of the young men and girls differ. Projection, rationalization, and regression prevail among the young men. The young men tend to attribute their feelings and thoughts to others. They justify their contradictory feelings and actions in a seemingly logical way, avoiding recognition of the truth. Rationalized conclusions are ultimately accepted as a guide to further actions. The young men focus on easier situations, avoiding difficulties. Projection, denial, and rationalization prevail among girls. Like the young men, in ambiguous situations the girls attribute their unwanted feelings and thoughts to another person. They often avoid difficult situations and decision-making, justifying this with logical constructions that are quite reasonable for them.

Next, we will consider the primary data on the respondents' coping strategies.

Table 3 – Coping strategies of the respondents, N=100 (in %)

Coping strategy	Level		
	high	average	low
Positive reassessment	49	43	8
Planning a solution	41	49	10
Search for social support	30	57	13
Self-control	29	55	16
Escape/avoidance	28	60	12
Distancing	14	64	22
Confrontation	9	70	21
Taking responsibility	1	52	47

The data presented in Table 3 allow us to make a preliminary conclusion: the respondents demonstrate a relatively established subjective position in operating the situation, coping with circumstances in a preferred way. The stabilization of subjectivity may well be due not only to increasing psychological maturity, but also to its acceleration in connection with studying at an institution of higher education.

Table 4 presents the data on gender differences in the respondents' predominant coping strategies.

Table 4 – Coping strategies of young men and girls

Coping strategy	Young men	Girls	<i>U</i>	<i>P</i>
Confrontation	8,4	9,3	1075,5	0,231
Distancing	9,2	8,3	1113,5	0,349
Self-control	11	10,1	1039,5	0,128
Search for social support	10	10,3	1233,5	0,913
Taking responsibility	6	7	1038,5	0,146
Escape/avoidance	11,5	10,5	1036	0,072
Planning	11,9	11	1072	0,221
Positive reassessment	12,4	11,3	1080,5	0,244

As can be seen from Table 4, the prevalence of coping strategies in the young men and girls is mostly similar. The young men mostly resort to:

- positive reassessment of negative experiences, considering them as a resource for personal growth;
- planning a solution to the problem through situation analysis, forecasting one's own actions taking into account past experience;
- distraction such as active/passive leisure, including drinking alcohol, eating a lot, etc., that is, switching attention from anxious thoughts and states associated with the current difficult situation to other types of activity;
- self-control as the means of suppressing emotions to move on to rational actions;
- seeking social support as a resource in solving problems.

The girls differ somewhat in their desire to take responsibility, seek social support, and confront. A nearly statistically significant trend was found in the differences between the young men and girls in the “escape/avoidance” indicator ($U=1036$; $P=0.072$). Avoidance of situations involving obstacles is more typical of the young men.

Let us consider the features of psychological defense mechanisms and coping strategies of the students of pedagogical and non-pedagogical majors.

Table 5 – Psychological defense mechanisms of the students of pedagogical and non-pedagogical majors

Defense mechanism	Students of pedagogical majors	Students of non-pedagogical majors	<i>U</i>	<i>P</i>
Displacement	3,3	3,1	1226,5	0,874
Regression	6	5,4	1094	0,283
Substitution	2,4	1,5	896	0,012
Denial	4,9	4,1	1021	0,115
Projection	7	5,8	924	0,024
Compensation	4,2	3,5	1070	0,215
Hypercompensation	3,4	2,5	869	0,008
Rationalization	5,4	5,1	1167	0,569

The data in Table 5 indicate that the students majoring in pedagogical specialties are characterized by:

- rationalization – a desire to think logically and focus on the causes of a stressful situation, avoiding getting stuck on their own experiences associated with the situation;
- denial – distancing themselves from negative experiences that cause discomfort; denial of obvious facts and any attempts to discuss the problem;
- compensation as a desire to find a replacement for a deficiency or defect, which will allow the individual to maintain a positive self-attitude and self-sufficiency.

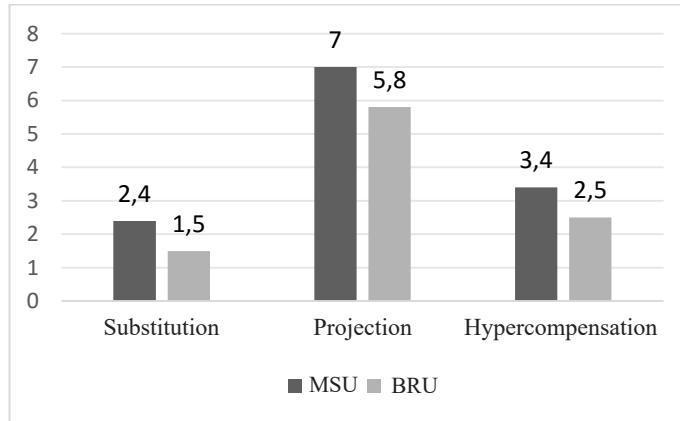
The students majoring in non-pedagogical specialties have revealed a preference for:

- projection – an unconscious transfer by the student of their own unacceptable feelings, emotions, thoughts, and attitudes to other people;
- regression as a transition to a lower stage of ontogenetic development when faced with a stressful situation, as a result of which the student seeks to solve problems of an easier nature (washing the dishes) rather than the situation that has arisen (writing a term paper);
- rationalization.

The respondents of pedagogical majors are distinguished by a greater desire to express their negative experiences and thoughts on a safer object (anger at a teacher is expressed in aggressive behavior with classmates), to transfer their own unacceptable feelings, thoughts and attitudes to other people, to spend all their efforts on achieving missing qualities, forming a feeling of inferiority.

The differences between these psychological mechanisms are clearly shown in Figure 1.

Figure 1 – Psychological defense mechanisms of the students of pedagogical and non-pedagogical majors



Based on the data in Figure 1, the highest values were found for the “projection” feature for both the non-pedagogical and pedagogical students. None of the psychological defense mechanisms were typical of the majority of non-pedagogical students surveyed.

The characteristics of coping strategies of the students of pedagogical and non-pedagogical majors are presented in Table 6.

Table 6 – Coping strategies of the students of pedagogical and non-pedagogical majors

Coping strategy	Students of pedagogical majors	Students of non-pedagogical majors	<i>U</i>	<i>P</i>
Confrontation	8,9	8,7	1212,5	0,799
Distancing	7,5	9,9	774	0,001
Self-control	10,4	10,7	1213,5	0,804
Search for social support	11	9,3	893,5	0,014
Taking responsibility	6,8	6,5	1129,5	0,408
Escape-avoidance	10,1	11,8	938,5	0,032
Planning	10,8	12,1	955	0,042
Positive reassessment	11,6	12,2	1138	0,442

According to Table 6, the majority of surveyed students of pedagogical majors prefer to use the following strategies of coping with behavior:

- positive reassessment – allows students to consider a difficult situation from a positive point of view in order to search for opportunities or consider it as a life experience;
- planning – when faced with a stressful situation (for example, an exam), students plans further steps to achieve the goal, consider possible options and choose the most effective ways of coping;
- self-control – when faced with a stressful situation, students prefer to maintain the ability to regulate their emotions and behavior, which helps in rational consideration of the situation and finding the most effective way to resolve the problem;
- escape/avoidance – the desire to distance oneself from the problem, postponing its solution for a longer period until the last opportunity to resolve it; avoidance of discussion and reflection on the problem that has arisen and possible options for its solution.

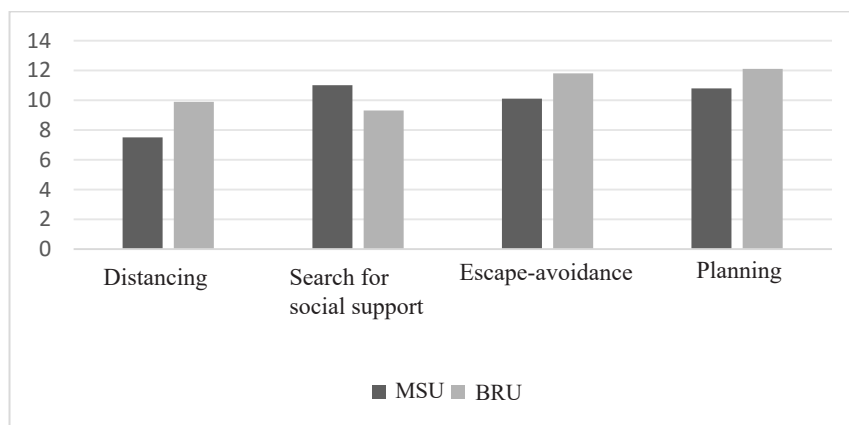
The students of non-pedagogical majors are characterized by the same preferences, but the priorities of coping strategies are somewhat different:

- positive reassessment;
- planning;
- escape/avoidance;
- self-control.

In other words, most of the surveyed students of non-pedagogical majors, after planning a solution and possible failure in this strategy, try to avoid further solving the problem. Only then self-control is used. Among the students of pedagogical majors, on the contrary, the regulation of emotions and behavior has a higher priority than the desire to avoid the problem. This is probably due to the fact that when failing to solve problems, students accumulate various negative experiences (anger, guilt, helplessness, etc.). However, the students studying in the pedagogical direction have a higher level of stress resistance, since this is one of the necessary personal characteristics for their professional activity.

The differences in psychological coping mechanisms are clearly shown in Figure 2.

Figure 2 – Coping strategies of the students of pedagogical and non-pedagogical majors



Among the students majoring in pedagogy, the indicators of distancing, escape (avoidance) and planning are lower than among the students majoring in non-pedagogy. At the same time, the search for social support is more typical among the respondents studying in pedagogical specialties. This may be due to understanding the importance of facilitative communication both in professional activities and in everyday life.

Conclusion

The mechanism of psychological defense is an unconscious formation with the function of blocking the destructive influence of unfavorable situations that a person may face.

Coping strategies should be considered as a personal resource, expressed in a sequence of actions and deeds of the individual with the purpose of overcoming a difficult life situation. Early adolescence is a period of intensive functioning of the listed personal formations against the background of independent educational activity, professional self-determination, building relationships with the opposite sex.

Among the young men, tendencies were revealed to manifest such defense mechanisms as “escape/avoidance” in difficult life situations. At the same time, the young men tend to use displacement and rationalization. For the girls, regression and substitution are typical, which is probably due to the functioning of their social stereotypes - ideas about social roles and basic personality traits of men and women, about sharing responsibility between them. Thus, it is unacceptable for men to show excessive emotionality, a man is stereotypically considered stronger both physically and psychologically, while women are considered the “weaker sex”.

The priority coping strategies among the young men and girls are positive reassessment,

problem-solving planning, escape, self-control, and seeking social support.

Statistically significant differences in preferred coping strategies were revealed between the students majoring in pedagogy and non-pedagogy. Distancing, escape/avoidance, and planning a solution are more characteristic of the students of non-pedagogical majors. This is probably due to the content and requirements of the chosen profession, immersion in the corporate professional proto-environment. For the students majoring in pedagogy, the above-mentioned coping strategies with the inclusion of a search for social support are more preferable. This difference can be interpreted as a manifestation of a higher level of sociability, empathy, and a desire to jointly search for a solution to a personal or professional problem or task.

Among the psychological defense mechanisms, substitution, projection, and hypercompensation were found to be statistically significant as a result of comparing the students of pedagogical and non-pedagogical majors. The indicators of all the listed psychological defense mechanisms are higher among the students of non-pedagogical specialties. The differences may be related to childhood experience of relationships with adults, requirements for students to master the chosen profession, and ideas about their upcoming professional activity.

REFERENCES

1. *Фрейд, З.* Я и Оно / З. Фрейд. – М. : Азбука, 2022. – 288 с.
2. *Фрейдджер, Р.* Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейдджер, Д. Фейдимен. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 316 с.
3. *Харламенкова, Н. Е.* Психология личности / Н. Е. Харламенкова. – М. : Московский гор. психолого-пед. ун-т, 2009. – 126 с.
4. *Фрейд, А.* Эго и механизмы психологической защиты / А. Фрейд. – М. : ИОИ, 2016. – 133 с.
5. *Крюкова, Т. Л.* Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы / Т. Л. Крюкова // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14, № 4. – С. 147–153.
6. *Сирота, Н. А.* Копинг-поведение как проблема наркологии / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский // Вопросы наркологии. – 1996. – № 1. – С. 76–82.
7. *Вассерман, Л. И.* Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л. И. Вассерман. – СПб. : Санкт-Петербургский институт им. В. М. Бехтерева, 2005. – 54 с.
8. Защитные механизмы психики и психодиагностика «Индекс жизненного стиля» [Электронный ресурс]. – URL: <https://4brain.ru/blog/zaschitnye-mehanizmy-psihihi/> (дата обращения: 13.03.2025).
9. Опросник «Способы совладающего поведения» (WCQ) [Электронный ресурс]. – URL: <https://psytests.org.ru/coping/wcq.html>. (дата обращения).

Received by the editors on 03.04.2025

Contacts: dzhanashia@m.msu.by (Dzhanashia Arseny Zurabovich, Karaseva Olesya Andreevna)

Джанашиа А. З., Карасёва О. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ

Необходимость исследования психологических защит и копинг-стратегий личности обусловлена повышением эмоционального напряжения и тревожности современного человека, пребывающего в динамично меняющемся окружении: развитие, взаимоотношения, учебная и трудовая деятельность на фоне взаимодействия с цифровой средой. Данные о бессознательном компоненте ресурсов совладания с ситуативными вызовами могут выступить основанием в вопросах разработки оптимальных программ эмоциональной резистентности, психологического здоровья человека, профилактики психического напряжения, деструктивных способов преодоления трудностей.

Ключевые слова: личность, субъект, психологическая защита, копинг-ресурсы/поведение, юношеский возраст.

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

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

Падпісана да друку 27.08.2025 г.
Фармат 70x108¹/₁₆. Папера афсетная. Гарнітура Times New Roman.
Ум.-друк. арк. 7,3. Ул.-выд. арк. 8,4. Тыраж 25 экз. Заказ № 2903.

Установа адукацыі “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт
імя А. А. Куляшова”, 212022, Магілёў, вул. 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