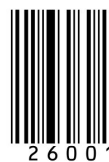


ISSN 2409-3785



9 772409 378004



2 6 0 0 1

ВЕСНІК

Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта
імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

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

Выходзіць два разы ў год

1 (67)
2026

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 дацэнт 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 прафесар І. М. Андрэева (Полацк)
канд. псіхал. навук дацэнт С. Л. Багамаз (Віцебск)
канд. псіхал. навук дацэнт Ж. А. Барсукова (Магілёў)
канд. псіхал. навук дацэнт М. Б. Аўчыннікава (Магілёў)

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

АДРАС РЭДАКЦЫІ:
212022, Магілёў, вул. Касманаўтаў, 1,
vesnik_mdu@mail.ru

**MOGILEV STATE
A. KULESHOV UNIVERSITY
BULLETIN**

THEORETICAL-SCIENTIFIC JOURNAL

Founded in December 1998

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

Published twice per year

**1 (67)
2026**

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., Associate Professor

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, 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

<i>SNOPKOVA E. I., LI LI</i> Analytical review of research on the formation of moral culture of university students in the educational process.....	7
ЧУМАКОВА С. П. Компетенция устойчивого личностного развития будущего педагога: актуальные аспекты исследования	14
СЕМЁНОВА Н. С. Влияние пионерского движения на развитие социально-педагогической деятельности в Беларуси	22
РЯБЦЕВА Л. А. Понятие стратегии в проблемном поле научных исследований	29
ГРИШАНКОВ Н. Н., КАПКОВИЧ М. И., САВИК С. А. Формирование духовно-нравственных ценностей у военнослужащих вооруженных сил Республики Беларусь.....	37
БУКАС И. А. Формирование осознанного отношения студентов педагогических специальностей к занятиям физической культурой как психолого-педагогическая проблема	44
<i>SNOPKOVA E. I., LI HAORAN</i> A theoretical model of students' political literacy in the context of higher education in China.....	51
КОВАЛЕВСКАЯ А. П. Диалоговая культура будущих педагогов: уровень сформированности	59
АВСЕЙКОВА Н. И. Факторы развития дошкольного образования Республики Беларусь в конце XX – начале XXI века	67
КАРАНКЕВИЧ А. И., ГОНЧАРЕНКО Э. А. Формирование психофизической готовности курсантов к успешному применению огнестрельного оружия	74
ЗАЙКА В. М. Психолого-педагогическая подготовка спортсменов-пловцов высокой квалификации	81
ФАТИН С. Б., КАРАНКЕВИЧ А. И. Педагогические способы формирования патриотизма у студентов в условиях современных социокультурных вызовов	89
ДЖАНАШИЯ А. З. Интернальность и волевой самоконтроль старших подростков с разным уровнем вовлеченности в самовоспитание.....	97
БАКУНОВИЧ М. Ф. Саморегуляция и локус контроля как потенциал субъектности студентов педагогического университета	105
КИРИЧИК Е. С. Представления женщин, имеющих детей младенческого, раннего и дошкольного возраста, о своих материнских качествах	113

C O N T E N T S

SNOPKOVA E. I., LI LI Analytical review of research on the formation of moral culture of university students in the educational process.....	7
CHUMAKOVA S. P. Sustainable personal development competence of future teacher: current aspects of research	14
SEMENOVA N. S. The influence of the pioneer movement on the development of socio-pedagogical activity in Belarus	22
RYABTSEVA, L. A. The concept of strategy in the problem field of scientific research..	29
GRISHANKOV N. N., KAPKOVICH S. A., SAVIK S. A. Formation of spiritual and moral values among the armed forces of the republic of Belarus and religion	37
BUKAS I. A. Developing a mindful attitude among pre-service teachers toward participation in physical culture as a psycho-pedagogical problem	44
SNOPKOVA E. I., LI HAORAN A theoretical model of students' political literacy in the context of higher education in China.....	51
KOVALEVSKAYA A. P. Dialogue culture in future teachers: the level of development..	59
AVSEYKOVA N. I. Factors of the development of preschool education in the republic of Belarus in the late XX – early XXI century	67
KARANKEVICH A. I., GONCHARENKO E. A. The formation of the psychophysical readiness of cadets for the successful use of firearms	74
ZAIKA V. M. Psychological and pedagogical training of highly qualified swimmers	81
FATIN S. B., KARANKEVICH A. I. Pedagogical methods to develop patriotism in students in the context of modern socio-cultural challenges	89
DZHANASHIA A. Z. Internality and volitional self-control of adolescents with different levels of engagement in self-education	97
BAKUNOVICH M. F. Self-regulation and locus of control as a potential for the subjectivity of students at a pedagogical university	105
KIRCHICK E. S. Representations of women having infants, toddlers, and preschoolers about their motherhood qualities	113

ПЕДАГОГІКА, ПСИХОЛОГІЯ, МЕТОДЫКА

УДК 37.01

ANALYTICAL REVIEW OF RESEARCH ON THE FORMATION OF MORAL CULTURE OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

E. I. Snopkova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy
Mogilev State A. Kulshov University
ORCID 0000-0002-9870-2988

Li Li

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

This article presents an analytical review of foundational theories and contemporary empirical research on the formation of moral culture of university students. Drawing on classical frameworks of moral development and integrating recent empirical findings and conceptual advances, the review identifies the primary theoretical directions, pedagogical approaches, and institutional factors shaping moral culture. The analysis highlights persistent challenges, including conceptual fragmentation, measurement limitations, and the gap between institutional policy and student experience. The review concludes with recommendations for future research focused on interdisciplinary integration and holistic, institution-wide strategies for cultivating moral culture in universities.

Keywords: moral culture, moral development, theories of moral development.

Introduction

The formation of moral culture of university students has become a prominent topic within educational research, policy debates, and institutional development strategies. Universities are increasingly viewed not only as centers of knowledge transmission, but also as moral communities responsible for cultivating ethical reasoning, civic responsibility, and prosocial behavior. Recent global shifts – including digital transformation and geopolitical tensions in academic and corporate contexts – underscore the need for empirically grounded models of moral development within higher education settings.

This review synthesizes key research directions and empirical evidence concerning the development of moral culture among university students. It examines foundational theoretical contributions, contemporary empirical studies, and emerging interdisciplinary approaches. The overarching research question is: How do modern educational environments influence the formation of moral culture of university students, and what theoretical and methodological frameworks best capture this process?

Main Body

The study of morality is a foundational project within psychology and pedagogy, fundamentally concerned with a quality central to our conception of what it means to be a person. This pursuit has followed a distinct intellectual trajectory, evolving through a series of theoretical correctives that have progressively deepened our understanding. The field has moved from foundational, stage-based theories that prioritized the abstract architecture of moral reasoning toward more holistic, integrated models. These contemporary frameworks seek to capture the moral person in their entirety,

© Snopkova E. I., Li Li, 2026

encompassing the dynamic interplay of personality, identity, social context, and, increasingly, neurobiology.

In characterizing the main directions and results of the study of the process of formation of moral culture of students, first of all, we will present the main theories and conceptual foundations of the moral development of the student's personality. The basis for research on students' moral development remains Kohlberg's stage theory, with its emphasis on ideas of fairness and cognitive moral judgment (L. Kohlberg, 1981). Lawrence Kohlberg developed a theory of stages of moral development, known as the theory of moral-cognitive development. The theory focuses on the thought processes and representations through which people construct reality and meaning. Unlike traditional psychology, which focused on the content of moral behavior, Kohlberg's theory focuses on its structure. The structure of moral judgment reflects the organization and process of moral thinking, and how moral principles are applied in specific situations. L. Kohlberg postulated that the stages form an invariant sequence. He argued that simple stages logically precede complex ones. Social factors can only accelerate or slow down development, but not change its sequence. Each stage forms a structural whole that unifies an individual's evaluative behavior, suggesting that moral orientations should emerge as a logically and empirically related cluster of responses. L. Kohlberg identified six stages, grouped into three levels. Each level is determined by the "socio-moral perspective" that an individual adopts when making decisions on socio-moral issues [1].

The work of Georg Lind played a significant role in the development of the theory of moral-cognitive development. His theory of moral development is based on a cognitive-structural approach, which developed under the significant influence of the work of Lawrence Kohlberg and Jean Piaget. G. Lind and his colleagues made important contributions to the study of the psychology and philosophy of moral judgment and education, particularly in German-speaking countries (Germany, Switzerland, Austria) in the late 20th century. While L. Kohlberg viewed the "structural integrity" of moral judgment as an empirical hypothesis, G. Lind proposed viewing it as a methodological criterion. This criterion is used to assess the theoretical validity of measures of moral competence. To empirically test his ideas and overcome the shortcomings of Kohlberg's method, D. Lind developed a new instrument: the Moral Judgment Test, which he called the Experimental Questionnaire [2].

James R. Rest's approach represents a significant refinement of Lawrence Kohlberg's cognitive-developmental theory, shifting the focus from narrow moral reasoning to a multivariate understanding of moral functioning. This approach, often called Neo-Kohlbergian, provided robust tools, like the Defining Issues Test (DIT), that made the cognitive study of ethics empirically applicable, especially in university and professional settings. Rest expanded the conceptualization of moral functioning through two primary contributions: the Four-Component Model of Moral Behavior (FCM) and the development of the DIT for assessing moral judgment development.

J. Rest proposed the FCM to broaden the scope of morality beyond the assessment of moral reasoning, acknowledging that moral behavior requires more than just judgment. The FCM describes **four distinct psychological processes** that must be coordinated for a moral action to take place effectively:

Ethical Sensitivity (Moral Sensitivity): This is the ability to perceive and interpret a situation in moral terms. It involves quickly and precisely **discerning the elements of a moral situation**, taking the perspectives of others, and determining what role they might play. Researchers like Muriel J. Bebeau and Steven P. McNeel, working within this tradition, have developed tests to measure this capacity, distinguishing it from mere moral judgment.

Ethical Judgment (Moral Reasoning): This involves determining which course of action is morally justifiable. It is the process of **accessing multiple tools for solving complex moral problems** and developing a rationale for one course of action over another. This component aligns most closely with Kohlberg's original focus on assessing the sophistication of moral reasoning stages.

Ethical Focus (Moral Motivation): This refers to the prioritization of moral values and commitment to moral goals. It requires the cultivation of an **ethical identity** which makes moral considerations central to one's self-concept. When moral identity is deeply rooted in commitments, the motivation for moral action springs from a sense of fidelity to oneself.

Ethical Action (Moral Implementation): This component involves knowing how to **maintain focus and possess the necessary perseverance** and ego strength to carry out the ethical action, including overcoming internal and external obstacles [3; 4].

An important foundation for research is the ethics of care and relational approaches. Carol Gilligan (1982) [5] and Nel Noddings (1984) [6] argue for the centrality of care, empathy, and relational responsibility. Their perspectives shift the focus from cognitive reasoning to relational moral functioning, shaping contemporary work on university teaching practices, mentoring environments, and inclusive pedagogies. These approaches developed in response to Lawrence Kohlberg's cognitive-structural theory of moral development.

In studies of moral culture, one can distinguish integrative and neurobiological approaches. Darcia Narvaez has developed a comprehensive approach to moral development known as Triune Ethics Theory (TET), which incorporates neurobiological and evolutionary influences. This approach, based on evolutionary developmental systems theory, describes how moral dispositions are rooted in neurobiological structures that are biologically and socially shaped by early experiences. D. Narvaez argues that morality spans the entire spectrum of life, and our moral values are shaped by a multitude of factors, including our heredity, our habitual actions, and the perceptual sensitivities and capacities we develop through upbringing. D. Narvaez introduces a neurobiological and evolutionary perspective, emphasizing early relational experiences and socio-emotional regulation as predictors of moral orientation. Although less frequently applied within higher education, these insights offer promising directions for examining how university environments interact with students' developmental histories [7].

We have identified the main trends in research into the moral culture of students (2019–2025):

1. Character and virtue education in universities.

J. Arthur (2024) has advanced an explicit framework for integrating character education within university contexts, arguing that universities must adopt intentional, institution-wide strategies rather than isolated ethics modules. His work emphasizes intellectual virtues, civic character, and moral identity formation. J. Arthur emphasizes that character development cannot be a haphazard process; it must be an intentional and critically reflective endeavor. The basic principles of character development of student youth according to J. Arthur are presented below.

- **Integral Purpose:** Character education is integral to the core research, educational, and civic purpose of universities.

- **Dual Approach:** Universities must ensure that character is “caught” (e.g., through role modeling) and “taught,” but ultimately must be “sought” by students themselves.

- **Student Autonomy:** Students must have the freedom to critically decide how they will develop their character and apply virtues in practice.

• Contribution to the Common Good: Character development contributes to human and societal flourishing and is therefore not solely a student's private concern [8].

Arthur's concept, based on Aristotelian ethics, views character development as an inevitable and desirable process that should be intentionally structured within university culture to prepare students to flourish and live lives oriented toward the common good, using practical wisdom to navigate between the various virtues. The Jubilee Centre for Character and Virtues, under the direction of James Arthur, has developed a robust conceptual framework for character education rooted in this tradition. This framework organizes virtues into distinct but overlapping categories relevant to holistic human development (table 1).

Table 1 – Framework for higher education by James Arthur

Virtue Category	Description	Examples
Intellectual Virtues	Relate to the pursuit of truth, knowledge, and understanding.	Critical thinking, intellectual humility, open-mindedness, curiosity, patience.
Civic Virtues	Concern engagement in local, national, and global contexts.	Service, civility, hospitality, citizenship, charity.
Moral Virtues	Relate to ethical awareness, a sense of purpose, and commitment to the common good.	Justice, courage, honesty, humility, compassion.
Performance Strengths	Character traits with instrumental value in enabling the other virtues.	Resilience, determination, motivation, teamwork, confidence, perseverance.
Practical Wisdom (<i>Phronesis</i>)	The integrative meta-virtue that guides the other virtues in practical action, navigating competing demands to discern the best course of action.	

Central to this framework is the concept of *Phronesis*, or Practical Wisdom. Considered an intellectual meta-virtue, *Phronesis* integrates and guides the application of all other virtues. It is the capacity to discern the right course of action when the demands of two or more virtues collide, navigating competing values and situational pressures to achieve an outcome conducive to personal and societal flourishing.

E. Brooks and his colleagues also believe that character development should be a deliberate goal of higher education. The core ideas of E. Brooks and his colleagues in the field of moral education of students are based on the philosophy of virtue ethics and character development [9; 10]. Thus, the work of E. Brooks and his colleagues in higher education focuses on the shift from narrow specialization to a holistic approach, where the development of moral identity and the acquisition of a meaningful purpose are the central purpose of the university. Many universities' mission statements and policy documents already express a commitment to a holistic, socially engaged vision, using terms like "fulfilling potential," "flourishing," and "well-being." They aim to develop "graduate attributes" and "21st-century skills" that prepare students to lead purposeful lives as citizens and professionals. This demonstrates that the education universities provide is understood to impact who students become, not just what they can do.

2. Large-scale analytical and bibliometric studies.

J. Chen, D. Liu, J. Dai, and C. Wang (2023) conducted a comprehensive visual knowledge-graph analysis of global moral education research. Their findings indicate rapid

growth in studies addressing moral culture, digital citizenship, and virtue ethics in higher education, while also highlighting fragmentation across disciplines and regions [11].

3. Empirical studies on educational impact.

X. Tian et al. (2025) demonstrate that structured moral education programs have measurable long-term effects on students' psychological well-being, moral awareness, and social responsibility. These results support the view that systematic interventions – not merely incidental learning – are required for sustained moral development [12].

4. Purpose, identity, and civic commitment.

K. C. Bronk and colleagues (2023) focus on purpose formation and moral identity, revealing that young adults' civic motivation and ethical commitments are strongly linked to reflective dialogue, supportive mentoring, and community engagement experiences in universities [13].

5. Institutional cultures of integrity.

Sectoral analyses by Universities UK (2022) highlight the importance of institutional climate, academic integrity policies, and research ethics training for shaping moral culture. These studies identify structural factors – such as transparency, academic role models, and institutional trust – as critical determinants of students' moral orientation [14].

Based on the results of the analytical work, we identified three methodological approaches to studying the problem of moral development of university students.

– Quantitative measurement tools: Defining Issues Test (DIT-2); Moral Identity Scale; Civic Engagement and Purpose inventories; Institutional integrity climate surveys. These instruments enable large-sample comparative studies, but may oversimplify complex moral behaviors and cultural nuances.

– Qualitative and mixed-methods approaches. Interviews, narrative identity analysis, focus groups, and ethnographic observation uncover deeper insights into students' lived experiences, moral conflicts, and perceptions of university culture. Mixed-methods designs are increasingly common, offering triangulated perspectives.

– Bibliometric and knowledge-graph analyses. Emerging computational approaches (J.Chen et al., 2023) allow mapping research landscapes, identifying clusters, and tracking conceptual evolution across decades.

Analytical work has identified key issues in research conducted over the past five years on the moral development of university students:

– The role of the curriculum. Ethics courses, service learning, civic engagement modules, and interdisciplinary programs foster moral reasoning and prosocial attitudes when they are: sustained; experiential; reflective; contextually relevant. Fragmented or purely theoretical instruction shows limited impact.

– The moral climate of the university. Institutional norm – academic integrity policies, faculty moral leadership, and student governance structures – shape students' perceptions of ethical expectations and acceptable conduct.

– Digital environments and moral culture. The rise of digital learning environments brings new challenges: academic dishonesty, online behavior norms, and the shaping of digital moral identity.

– Identity formation, community, and belonging. Purpose development (K. C. Bronk, 2023) and relational belonging (N. Noddings, 2010) are fundamental drivers of moral commitment and socially responsible behavior.

The current body of research suggests that moral culture formation is a multidimensional process shaped by cognitive, relational, institutional, and socio-cultural factors. A major challenge is the fragmentation of theoretical models and methodological

approaches. Cognitive theories dominate assessment practices, whereas relational and affective models remain under-operationalized. Furthermore, many universities adopt piecemeal ethics courses without embedding moral culture into organizational structures, limiting long-term effects.

Recent empirical studies provide promising evidence that structured, holistic approaches – including character education frameworks, community-building practices, and integrated ethics curricula – have positive and lasting impacts. Nevertheless, the field lacks longitudinal research that could capture developmental trajectories across students' academic careers.

Future research should prioritize:

1. Longitudinal studies tracking moral development across the entire duration of university education.
2. Institution-wide intervention models, integrating pedagogy, mentoring, institutional policy, and campus culture.
3. Cross-cultural comparative studies addressing global variability in moral norms and educational traditions.
4. Neurobiologically informed approaches linking socio-emotional development and moral functioning.
5. Digital ethics research exploring how online platforms shape moral reasoning and behavior.

These directions may advance theoretical integration and practical improvements in the cultivation of moral culture.

Conclusion

The formation of moral culture of university students is a critical component of higher education mission. Foundational theories provide robust conceptual tools, while recent empirical studies highlight effective mechanisms and institutional influences. Yet the field requires more integrative, longitudinal, and context-sensitive research to fully understand and support moral development within complex educational environments. Strengthening moral culture in universities demands coordinated efforts across curricula, institutional structures, and interpersonal relationships – ensuring that higher education not only imparts knowledge, but also cultivates ethically responsible citizens.

The essential contributions of the primary theoretical paradigms are clear. The cognitive-developmental approach established the critical importance of the internal structure of moral thought. Virtue ethics recentered the discourse on the agent's character and the cultivation of virtues necessary for human flourishing. The concept of moral identity provided the crucial bridge between judgment and action, grounding morality in the core of the self. Finally, modern frameworks of ethical expertise and neurobiology offer powerful integrative models that synthesize these insights into a more comprehensive picture of moral functioning.

The most promising future directions for research lie in continued interdisciplinary work. To build a more complete and ecologically valid understanding of moral functioning across the lifespan, the field must deepen its integration of insights from developmental science, social-cognitive psychology, personality theory, and affective neuroscience. By breaking down the silos that have traditionally separated these domains, researchers can better account for the dynamic interplay of factor – from early attachment relationships to the accessibility of moral schemas and the wiring of neural circuits – that collectively shape who we are as moral beings.

LIST OF REFERENCES

1. **Kohlberg, L.** The Philosophy of Moral Development : Moral Stages and the Idea of Justice / L. Kohlberg. – San Francisco : Harper & Row, 1981. – 441 p.
2. **Lind, G.** Growth and regression in cognitive-moral development of young university students / G. Lind // Moral dilemmas : philosophical and psychology issues in the development of moral reasoning / ed. C. Harding. – Chicago : Precedent, 1985. – P. 99–114.
3. **Rest, J. R.** Developing in Judging Moral Issues / J. R. Rest. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1979. – 208 p.
4. **Rest, J.** Moral Development in the Professions : Psychology and Applied Ethics / J. Rest, D. Narvaez, M. Bebeau, S. Thoma. – Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – 365 p.
5. **Gilligan, C.** In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development / C. Gilligan. – Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1982. – 184 p.
6. **Noddings, N.** Moral education in an age of globalization / N. Noddings // Educational Philosophy and Theory. – 2010. – Vol. 42, № 4. – P. 390–396. – DOI: 10.1111/j.1469-5812.2008.00487.x.
7. **Narvaez, D.** Neurobiological foundations of moral development: The evolved nest perspective / D. Narvaez // Human Development. – 2022. – Vol. 66, № 3. – P. 145–165.
8. **Arthur, J.** Character education in universities / J. Arthur // Church, Communication & Culture. – 2024. – Vol. 7, № 1. – P. 1–21.
9. **Cultivating Virtue in the University** / eds. J. Brant, E. Brooks, M. Lamb. – Oxford : Oxford University Press, 2022. – 320 p.
10. **Brooks, E.** Character Development in Higher Education / E. Brooks, T. Harrison // The Routledge Multidisciplinary Handbook of Character Development / eds. M. D. Matthews, R. M. Lerner. – New York : Routledge, 2023. – P. 215–229.
11. **Chen, J.** Development and status of moral education research: A knowledge-graph visualization analysis / J. Chen, D. Liu, J. Dai, C. Wang // Sustainability. – 2023. – Vol. 15, № 5. – P. 1–22.
12. **Tian, X.** The long-term impact of moral education on college students / X. Tian, S. Liu, Y. Zhang // Journal of Moral Education. – 2025. – Vol. 54, № 2. – P. 120–140.
13. **Bronk, K. C.** Purpose, moral identity and civic commitment among emerging adults / K. C. Bronk, K. Callina, J. Workman // Journal of Youth and Adolescence. – 2023. – Vol. 52, № 4. – P. 760–778.
14. **Universities UK.** Research Integrity: Sector Analysis Report. – London : Universities UK Press, 2022.

Received by the editors on 01.12.2025 г.

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

Снопкова Е. И., Ли Ли. АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В данной статье представлен аналитический обзор основополагающих теорий и современных эмпирических исследований формирования нравственной культуры студентов университетов. Опираясь на классические концепции нравственного развития и интегрируя современные эмпирические данные и концептуальные достижения, в обзоре определяются основные теоретические направления, педагогические подходы и институциональные факторы, формирующие нравственную культуру студентов в образовательном процессе университета. Анализ выявляет сохраняющиеся проблемы, включая концептуальную фрагментацию, ограничения в измерениях и разрыв между институциональной политикой и опытом студентов. В заключение обзора даются рекомендации для будущих исследований, ориентированных на междисциплинарную интеграцию и целостные институциональные стратегии формирования нравственной культуры в университетах.

Ключевые слова: нравственная культура, нравственное развитие, теории нравственного развития.

УДК 37

КОМПЕТЕНЦИЯ УСТОЙЧИВОГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

С. П. Чумакова

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры теории и методики начального образования

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье определены актуальные вопросы исследования компетенции устойчивого личностного развития студентов педагогических специальностей: терминологическое разнообразие в отношении способности обучающегося к личностному развитию; отсутствие единого устоявшегося подхода к определению компонентного состава компетенции личностного развития; необходимость уточнения сущности и структуры компетенции устойчивого личностного развития студентов с учетом выполняемых и осваиваемых ими видов деятельности; формирование понимания о сущности данного феномена в контексте концепции устойчивого развития.

Ключевые слова: педагогическое образование, компетентностный подход, саморазвитие студентов, компетенция устойчивого личностного развития.

Введение

В настоящее время в образовательных стандартах всех уровней образования устанавливается направленность образовательного процесса на реализацию компетентностного подхода и на формирование компетенций разных групп, включая универсальные компетенции. Белорусскими учеными разработана национальная рамка универсальных компетенций, в которую включены компетенции устойчивого личностного развития, эмоциональной регуляции, мышления, коммуникации, кооперации, гражданственности. Этот перечень универсальных компетенций нашел отражение в новых образовательных стандартах общего среднего образования (утверждены постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 28.11.2025 г. № 199). Реализация новых образовательных стандартов и обеспечение высокого качества образовательного процесса предполагают соответствующую подготовку педагогических кадров.

Проблемам профессионального и личностного развития учителя, его непрерывного образования, творчества и становления авторской позиции педагога посвящено немало исследований. Среди них работы Н. М. Борытко, Е. И. Исаева, И. А. Колесниковой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. В. Серикова и др. Однако при активном внимании ученых к психологическим и педагогическим аспектам феномена саморазвития личности наблюдается дефицит исследований компетенции личностного развития студентов, ее специфики на этапе профессиональной подготовки будущих педагогов. Отсутствуют исследования, целостно раскрывающие сущность, структуру и содержание компетенции устойчивого личностного развития студентов педагогических специальностей.

Основная часть

В структуре профессиональной компетентности педагога учеными неизменно выделяется компетентность профессионального самосовершенствования, стремление и способность к саморазвитию [1].

Выступающая предметом данного исследования компетенция устойчивого личностного развития (УЛР) определяет позицию обучающегося как субъекта своего образования и развития и, следовательно, формирование остальных компетенций, в связи с чем может быть обозначена как основополагающая.

Анализ научных публикаций показал, что термин «компетенция УЛР» не является устоявшимся, используется только в национальной рамке универсальных компетенций, в которой определяется как «совокупность знаний, навыков, ценностно-смысловых установок и личностных характеристик, благодаря которым человек реализует свой личностный потенциал: укрепляет и совершенствует физическое, психологическое и духовное здоровье; участвует в предупреждении и преодолении проблем, опасностей; владеет навыками самоопределения и саморазвития, экзистенциальной рефлексии, жизненного целеполагания и долгосрочного планирования; придерживается установки на обогащение духовных ценностей, образование и самообразование в течение жизни; творческое воплощение своих замыслов во всех сферах самореализации» [2, с. 7]. В данном понимании компетенция УЛР включена в новые образовательные стандарты общего среднего образования.

Определение способности обучающегося к саморазвитию как важнейшего результата образовательного процесса и включение ее в перечень компетенций было осуществлено еще в начале 2000-х гг. в теории ключевых компетенций (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, М. А. Холодная и др.).

Так, И. А. Зимняя выделила компетенцию самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии, включив ее в состав компетентностей, определяющих отношение обучающегося к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности [3].

А. В. Хуторским в перечень ключевых включены компетенции личностного самосовершенствования, которые направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [4].

С переходом высшего образования к компетентностной парадигме в образовательные стандарты педагогических специальностей была включена компетенция, определяющая способность обучающегося к *личностному развитию* (с использованием разных терминов). Так, в образовательных стандартах 2013 г. определена направленность высшего педагогического образования на формирование социально-личностных компетенций как комплекса навыков, умений и качеств, которые позволяют студентам успешно адаптироваться и взаимодействовать в социальной среде, а также *развиваться как личности*. В образовательных стандартах 2023 г. (утверждены постановлением Министерства образования Республики Беларусь 02.08.2023 № 225) для всех педагогических специальностей установлена универсальная компетенция (УК-5) «*быть способным к саморазвитию и совершенствованию в профессиональной деятельности*».

Следует отметить, что рассматриваемая компетенция (используется термин «компетенция *самоорганизации и саморазвития*», в том числе здоровьесбережения) в качестве универсальной включена также и в Федеральные государственные

образовательные стандарты высшего образования Российской Федерации всех направлений подготовки (утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 г. № 125), определена как способность обучающихся управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию *саморазвития*.

Для определения теоретических оснований исследования сущности компетенции УЛР будущего педагога был проведен инспективный анализ научных исследований по проблеме становления студента/будущего педагога/педагога как субъекта своего развития.

Так, анализ 24 диссертационных исследований по педагогическим и психологическим наукам (защищены в период с 1999 года в Российской Федерации), показал, что:

– способность (готовность) к саморазвитию рассматривается чаще всего в связи с профессиональным развитием (в теме используется термин «профессионально-личностное саморазвитие» или проблема решается относительно конкретных специальностей) (С. В. Бабина, 2009; А. Ю. Бехтер, 2011; А. В. Мингалеева, 2011; А. С. Чурина, 2011; О. В. Мхитарян, 2013; С. У. Баяхметов, 2017 и др.);

– способность студента к саморазвитию в *контексте компетентностного подхода* обозначается разными терминами: «компетентность в вопросах личностного саморазвития» (И. П. Гомзякова, 1999), «компетенция профессионального саморазвития» (С. В. Бабина, 2009); «лично-профессиональная компетентность» (К. А. Морнов, 2013); «акмеологическая компетентность» (Д. М. Кошман, 2017); «компетенция саморазвития» (Е. В. Сысоева, 2021);

– предметом отдельных исследований выступили такие аспекты проблемы формирования способности к саморазвитию у *студентов педагогических специальностей*, как «дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе» (Е. Е. Чудина, 2002); «ориентация будущего учителя начальных классов на саморазвитие педагогической компетенции» (Т. В. Ульяницкая, 2007); «формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию» (С. А. Румянцев, 2009); «развитие лично-профессиональной компетентности будущих педагогов в системе высшего образования» (К. А. Морнов, 2013); «формирование акмеологической компетентности будущего учителя» (Д. М. Кошман, 2017).

Установление характера логического соотношения понятия «компетенция УЛР», выступающего предметом данного исследования, с другими, указанными выше понятиями, осуществлялось на основе такого его сущностного признака, как выполняемая функция (или решаемая компетенцией задача) – устойчивая реализация студентом себя как субъекта личностного развития.

Данным признаком обладают такие понятия, как «готовность к саморазвитию», «компетенция самосовершенствования», «компетенция саморазвития», «акмеологическая компетентность», определения которых рассмотрим ниже.

Компетенция самосовершенствования педагога – это составляющая его профессиональной компетентности, «которая проявляется в способностях, качествах, знаниях, умениях педагога сознательного управления профессионально-личностным развитием и обуславливает успешность самореализации и высокий уровень достижений педагога в профессии» [5, с. 37-38].

Компетенція личностного самосовершенствования будущего педагога – «интегративное качество личности, отражающее активную профессионально-личностную позицию, основанную на ценностях самоопределения, самореализации, самовоспитания и самообразования в соответствии с требованиями к профессиональной деятельности педагога, а также способность к рефлексивной самооценке» [6, с. 71].

Компетенція саморазвития студента – способность реализовать на практике свой субъектный опыт в области профессионального самоопределения и самореализации на основе осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности [7, с. 140].

Акмеологическая компетентность будущего учителя – «интегративное качество личности, выражающееся в способности проектировать, осуществлять и рефлексировать поступательно-продуктивное личностно-профессиональное развитие в будущей педагогической деятельности, направленное на достижение вершин профессионализма» [8, с. 4].

Готовность к профессионально-личностному саморазвитию будущего педагога – «это системная характеристика, динамичное образование, совокупность профессиональных и педагогических знаний, умений, навыков и личностных качеств» [9, с. 104]. При этом ключевым аспектом саморазвития рассматривается определение персональных целей преобразования собственной жизни на основе процесса самопознания.

Сопоставление приведенных выше подходов к определению способности студента к личностному саморазвитию позволяет сделать выводы о том, что они отражают как общие, так и различные взгляды на исследуемый феномен. Общим выступает то, что все они акцентируют внимание на студенте как субъекте, а проявление субъектности устанавливают показателем саморазвития, что отражает «антропологическое понимание саморазвивающейся личности, реализующей свою фундаментальную способность становиться и быть подлинным субъектом осуществляемых видов деятельности и своей жизни» [10, с. 56].

Объединяет рассматриваемые научные позиции и то, что все они отмечают сложность процесса саморазвития, его сложную структуру, объединяющую комплекс так называемых само-процессов, – самореализацию, самообразование, самоконтроль, самоопределение, самоорганизацию, самопознание, саморазвитие, саморегуляцию, самодетерминацию и т. п. Если первая часть данных составных терминов «само» указывает на субъектность обучающегося с присущими ей проявлениями инициативы, активности, целеустремленности, организованности, самостоятельности и др., то вторая часть определяет суть осуществляемых процессов: познавать себя, проектировать себя, организовывать себя, мотивировать себя и т.п.

Вместе с тем очевидным отличием анализируемых определений компетенции саморазвития/самосовершенствования выступает указываемый перечень само-процессов, которые, очевидно, по мнению авторов, составляют содержательно-процессуальный «остов» компетенции. Опираясь на определение саморазвития как творческого отношения индивида к самому себе, «создание им самого себя в процессе активного воздействия на внешний и свой внутренний мир с целью их преобразования» [11, с. 8], считаем саморазвитие и самореализацию личности основными взаимодополняющими и взаимосвязанными процессами в структуре компетенции (саморазвитие направленно на саму личность, а самореализация

представляет проявление личности во вне). При более детальном рассмотрении в саморазвитии и в самореализации также могут быть выделены структурные компоненты. Так, саморазвитие можно представить как последовательность процессов самопознания, самоопределения и самопроектирования, саморегуляции и самоосуществления [12].

Говоря о личностном развитии студентов, мы подразумеваем (вслед за Л. М. Митиной) связь данного процесса с *профессиональным становлением*, так как высшее образование ориентировано на подготовку специалиста, который свой личностный потенциал развивает и реализует, ориентируясь на требования профессии. В этой связи при анализе определений компетенции саморазвития/самовершенствования студентов педагогических специальностей, приведенных выше, мы обратили внимание на то, отражена ли в них специфика профессиональной деятельности. Все авторы подчеркивают взаимосвязь процессов, входящих в состав компетенции, с требованиями, особенностями предстоящей профессиональной деятельности, не называя при этом их конкретной специфики. Полагаем, что в большей степени особенности профессии обнаруживают себя в процессе самореализации, структура и содержание которой определяется непосредственно видом выполняемой деятельности [13; 14].

Для самореализации студентов в образовательном процессе университета определены такие виды деятельности, как учебная, научно-исследовательская, практическая (в рамках учебных и производственных практик), разные виды воспитывающей деятельности (в рамках идеологической и воспитательной работы). В контексте рассматриваемой проблемы, таким образом, актуализируется вопрос уточнения сущности и структуры компетенции УЛР студентов с учетом выполняемых и осваиваемых ими видов деятельности в процессе профессионального образования.

Значимым аспектом личностного развития и соответствующей компетенции, на котором сделали акцент белорусские ученые, является *устойчивость*. Изучение специальной лексики показало, что включение «устойчивости» в терминологическое словосочетание имеет место лишь в национальной рамке универсальных компетенций, в связи с чем возникает задача уточнения сущности компетенции личностного развития в контексте идеи устойчивости.

В концепции устойчивого развития образование направлено на «формирование личности с системным мировоззрением, критическим, социально и экологически ориентированным мышлением и активной гражданской позицией» [15]. На наш взгляд, в данной формулировке имплицитно представлены маркеры устойчивости (применимые также к компетенции личностного развития) – экологичность (ресурсность), системность, социальность, контекстность (постоянная взаимосвязь интер- и энтеросубъективного пространств), творчество.

Например, *экологичность* как фактор устойчивого личностного развития заключается в удовлетворении наиболее важных для конкретной личности потребностей на основе осознанного использования ограниченных ресурсов (физических, психо-эмоциональных, энергетических, временных и др.), интегральным проявлением которого выступает профессиональное здоровье педагога [16].

Саморазвитие на каждом своем этапе (от целеполагания до выбора способов саморазвития и удовлетворенности достигнутыми результатами) имеет свои особенности, обусловленные интегральной индивидуальностью каждой конкретной

личности [17]. С учетом требований экологичности важными компонентами компетенций устойчивого личностного развития студентов являются навыки самопознания, самоопределения, целеполагания и выбора таких способов саморазвития и самореализации, которые являются экологичными, соответствующими индивидуальной природе, развивающими личность, но при этом сберегающими ее уникальность.

Социальность как фактор устойчивого личностного развития ориентирует на рассмотрение процесса развития личности в контексте взаимосвязи между личностью и обществом, качественной характеристикой этой взаимосвязи должны быть их гармоничное сосуществование и сбалансированное развитие в общем нравственно-этическом, ценностно-смысловом пространстве. При этом в структуре компетенции саморазвития необходимым компонентом выступает ценностно-смысловой, в котором при устойчивом личностном развитии ведущую роль играют взаимосвязанные ценности Развития, Творчества и Смысла. Ценностные ориентации студентов – не только показатель и условие их включенности в социальный контекст, но и внутренний ресурс устойчивости личности, поведения и жизнедеятельности, сохранения в любых изменяющихся условиях своей «самости» и субъектности. Потому актуальным направлением дальнейших исследований нам представляется определение ценностно-смыслового компонента как системообразующего в структуре компетенции УЛР и его изучение с учетом социокультурных реалий и характерных для каждого поколения жизненных приоритетов и ценностей [18].

Не ставя отдельной задачей данного исследования всестороннюю характеристику компетенции УЛР будущего педагога, отметим лишь необходимость дальнейшего ее исследования, уточнения сущности и структуры на основе идей подходов, адекватных специфике устойчивого личностного саморазвития, – аксиологического, синергетического, средового, ресурсного (в т.ч. энергоресурсного), эвристического.

Заключение

В научных публикациях, образовательных стандартах используются разнообразные термины для обозначения способности обучающегося к личностному развитию. Наиболее семантически близкими понятиями к исследуемой нами компетенции устойчивого личностного развития являются «готовность к саморазвитию», «компетенция самосовершенствования», «компетенция саморазвития», «акмеологическая компетентность», которые используются для обозначения способности обучающегося выступать субъектом своего личностного развития.

При существующем разнообразии подходов к определению компонентного состава компетенции личностного развития установлена ее сложная структура, объединяющая комплекс само-процессов, основными среди которых выступают взаимосвязанные процессы саморазвития и самореализации, осуществляемые на основе перманентного самопознания обучающегося.

Процессы-компоненты компетенции личностного развития студентов актуализируются и совершенствуются в осуществляемых ими видах деятельности, которые в университете ориентированы на будущую профессиональную деятельность, в связи с чем необходимо уточнение сущности и структуры компетенции УЛР студентов – будущих педагогов.

Актуальной задачей исследования компетенции личностного развития студентов является осмысление сущности данного феномена в системе требований экологичности (ресурсности), системности, социальности, контекстности, творчески, выступающих предпосылками устойчивости развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Печеркина, А. А.* Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика : монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова. – Екатеринбург : Издательство УГПУ, 2011. – 233 с.

2. *Зеленко, О. В.* Национальная рамка универсальных компетенций обучающихся: основные термины и понятия / О. В. Зеленко, В. Ф. Русецкий, В. Г. Стуканов [и др.] // Веснік адукацыі. – 2025. – № 3. – С. 6–13.

3. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

4. *Хуторской, А. В.* Модель компетентного образования / А. В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 9–16.

5. *Абдалина, Л. В.* Компетенция самосовершенствования педагога: актуальные аспекты исследования и формирования / Л. В. Абдалина, Л. В. Иванова, О. С. Фролова // Известия ВГПУ. – 2020. – № 7 (150). – С. 34–39.

6. *Лайкина, Т. А.* Педагогические условия формирования компетенции личностного самосовершенствования будущих педагогов в дополнительном профессиональном образовании / Т. А. Лайкина, С. Н. Горшенина // Проблемы образования в условиях инновационного развития / под ред. Ж. А. Каско. – Саранск, 2018. – С. 70–74.

7. *Бабина, С. В.* Формирование компетенции профессионального саморазвития у студентов вуза как условие полноценной работы специалиста в информационном обществе / С. В. Бабина // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Педагогика». – 2009. – № 1. – С. 139–145.

8. *Кошман, Д. М.* Формирование акмеологической компетентности будущего учителя : автореф. дис. .. канд. пед. наук: 13.00.08 / Кошман Дарья Михайловна; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 2017. – 29 с.

9. *Мезинов, В. Н.* Оценка готовности студентов педагогического направления к профессионально-личностному саморазвитию / В. Н. Мезинов // Нижегородское образование. – 2024. – № 2. – С. 103–109.

10. *Калинина, Н. В.* Саморазвитие как ценность современного педагогического образования / Н. В. Калинина // Философские основания современного образования: монография / под ред. Е. А. Омельченко. – Новосибирск : ЦСРНИ, 2014. – С. 41–72.

11. *Битянова, Н. Р.* Психология личностного роста: практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н. Р. Битянова. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 168 с.

12. *Маралов, В. Г.* Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 256 с.

13. *Афанасенкова, Е. Л.* Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности / Е. Л. Афанасенкова, Н. Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 10–30.

14. *Чумакова, С. П.* Подготовка студентов к творческой самореализации в профессиональной педагогической деятельности / С. П. Чумакова // Инновационные подходы в образовательном процессе высшей школы: национальный и международный аспекты : электронный сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 50-летию Полоцкого государственного университета, Новополоцк, 8-9 февр. 2018 г. / Полоцкий гос. ун-т ; под. ред. Ю. П. Голубева, Н. А. Борейко. – Новополоцк, 2018. – С. 304–306.

15. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года. Минск, 2015. – URL: <http://srrb.niks.by/program.pdf1> (дата обращения: 14.11.2025).

16. Кузьмина, Н. В. Закономерности акмеолого-ориентированного становления профессионализма учителя / Н. В. Кузьмина, Н. И. Виноградова // Акмеология. – 2003. – № 4. – С. 50–54.

17. Куликова, Л. Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск : Издательство ХГПУ, 2001. – 333 с.

18. Дядык, Н. Г. Смысложизненные ориентиры студенческой молодежи цифрового поколения / Н. Г. Дядык // Социум и власть. – 2022. – № 4 (94). – С. 26–35.

Поступила в редакцию 19.12.2025 г.

Контакты: chumakova@m.msu.by (Чумакова Светлана Петровна)

Chumakova S. P. SUSTAINABLE PERSONAL DEVELOPMENT COMPETENCE OF FUTURE TEACHER: CURRENT ASPECTS OF RESEARCH

This article identifies current issues in the study of sustainable personal development competence in students majoring in pedagogy: terminological diversity in relation to students' ability to develop personally; the lack of a unified, established approach to defining the components of personal development competence; the need to clarify the essence and structure of students' sustainable personal development competence, taking into account the activities they perform and master; and developing an understanding of the essence of this phenomenon in the context of the concept of sustainability.

Keywords: pedagogical education, competency-based approach, student self-development, sustainable personal development competence.

УДК 329.78:37.013.42:94(476)

ВЛИЯНИЕ ПИОНЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БЕЛАРУСИ

Н. С. Семёнова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

В статье раскрыты историко-педагогические особенности социально-педагогической деятельности в Беларуси. Сформулированы направления деятельности пионерского движения. Определено его влияние в осуществлении социально-педагогической деятельности. Представлен анализ архивных материалов, связанных с темой исследования.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, пионерское движение, беспризорные дети, классный руководитель, форпост, детский инспекториат.

Введение

Реализация социально-педагогической деятельности направлена на оказание всесторонней поддержки детям и молодежи в процессе их социализации и освоения наколенного социокультурного опыта. В настоящее время можно утверждать, что ее эффективное осуществление в учреждении образования является важным аспектом социальной политики и социальной безопасности. Интерес к данной тематике определен востребованностью изучения богатого социально-педагогического опыта, который подтверждается наличием фактологического отечественного исторического материала.

Социальные педагоги являются обязательной составляющей системы педагогических кадров учреждений образования. Во-первых, на них возложено выполнение важных и в то же время специфических задач по организации воспитательного процесса в сфере образования, связанных с процессом социализации личности, формированием ее активной жизненной позиции, основанной на принципах патриотизма и социальной ответственности. Во-вторых, именно социальные педагоги оказывают необходимую социально-педагогическую помощь и поддержку детям, учащейся молодежи, их семьям с целью решения перечисленных выше задач. Деятельность, которую осуществляют социальные педагоги в учреждении образования, имеет историческую обусловленность, она связана с традициями белорусского народа, без учета которых сложно понимать ее специфику и содержание.

Социально-педагогическая деятельность нечасто выступает объектом отечественных историко-педагогических исследований, а имеющиеся работы белорусских исследователей (А. П. Орлова, Н. Ю. Андрущенко, В. Н. Наумчика, Е. А. Носова, А. И. Левко, В. В. Мартынова и др.) посвящены вопросам истории социальной педагогики или профессиональной подготовке соответствующих специалистов.

С историко-педагогической точки зрения важно понимать, какие именно факторы социальной жизни обусловили развитие социально-педагогической деятельности. Учет влияния данных аспектов позволит использовать исторический опыт, который необходим для совершенствования и повышения эффективности реализации этой деятельности.

© Семёнова Н. С., 2026

Основная часть

Концепт «социально-педагогическая деятельность» имеет ряд значений и смыслового наполнения. Его сущность была определена с позиции следующих методологических подходов – системный, синергетический, средовой и культурно-исторический, что позволило получить целостное представление о данном виде деятельности [1].

Таблица 1 – Методологические подходы в изучении концепта «социально-педагогическая деятельность»

<i>Подход</i>	<i>Представители</i>	<i>Определение «социально-педагогическая деятельность» (СПД)</i>	<i>Принципы, конкретизирующие подход</i>
Системный	В. Г. Афанасьев И. В. Блауберг В. Н. Садовский, И. Т. Фролов Э. Г. Юдин	Целостная система взаимосвязанных элементов, функционирующих в рамках определенного исторически обусловленного социального института	<i>целостность и единство</i> , включающие иерархическую взаимосвязь элементов СПД в процессе становления, развития и совершенствования; <i>развитие</i> , позволяет учесть изменчивость СПД на каждом из исторических этапов, а также ее способность к совершенствованию
Синергетический	М. В. Богуславский В. А. Игнатова Е. Н. Князева Г. И. Рузавин	Динамичная система, обладающая синергетической целостностью, стохастичностью, открытостью и способностью к самоорганизации	<i>нелинейное развитие</i> системы СПД; <i>гармонизация тенденции</i> неустойчивости и сохранения основной структуры под влиянием социальной среды
Средовой	В. В. Рубцов Ю. С. Мануйлов Н. А. Масюкова В. И. Слободчиков В. А. Ясвин	Система, зависящая от влияния социальной среды, взаимодействия личности и социальной среды, усиливающаяся в фазе неустойчивости и уменьшающаяся в период стабильного функционирования системы	<i>социальная обусловленность</i> ; <i>анализ средовых факторов</i> ; <i>учет специфики</i> социального взаимодействия субъектов социально-педагогической деятельности
Культурно-исторический	М. М. Бахтин Л. С. Выготский Л. В. Кошман И. А. Марзалюк Л. М. Лыч	Феномен в исторической ретроспективе с учетом конкретно-исторических условий, характерных для обозначенных временных этапов становления, развития и совершенствования.	<i>культурно-историческая обусловленность</i> этапов развития; <i>культурное нормирование</i> ; <i>учет исторических</i> форм и трансляции опыта социально-педагогической деятельности

С учетом теоретико-методологических подходов были выявлены *внешние и внутренние закономерности*, раскрывающие сущность и функциональные особенности концепта социально-педагогической деятельности в контексте влияния социокультурной ситуации в тот или иной период исторического развития.

Внешние закономерности выражают связь элементов социально-педагогической деятельности с другими сферами социума и включают в себя *детерминантные закономерности, закономерность социокультурной динамики, закономерности эффективности*. *Детерминантные закономерности* включают в себя зависимость процесса становления и развития социально-педагогической деятельности от уровня социально-экономического, политического и культурного развития общества; влияние социальной дифференциации общества на востребованность и содержательность социально-педагогической деятельности. *Закономерность социокультурной динамики* акцентирована на том, что трансформация культурно-исторических условий определяет специфику элементов системы социально-педагогической деятельности на разных исторических этапах. *Закономерности эффективности* предполагают то, что эффективность социально-педагогической деятельности обусловлена социальной политикой государства, как ведущего субъекта; реализация и достижение цели социально-педагогической деятельности в свою очередь стимулирует общественное развитие на всех его уровнях.

Внутренние закономерности определяют связь между элементами социально-педагогической деятельности и их взаимовлияние. К внутренним закономерностям относятся *закономерности последовательности, закономерности внутренней содержательной обусловленности, закономерности продуктивности*. *Закономерности последовательности*: чем последовательнее осуществляются связи между всеми элементами социально-педагогической деятельности, тем выше ее эффективность. *Закономерность внутренней содержательной обусловленности*: цель социально-педагогической деятельности на каждом историческом этапе обуславливает содержание, субъект-объектную характеристику, формы организации. *Закономерности продуктивности*: элементы историко-педагогического опыта определяют возможности для совершенствования процесса осуществления социально-педагогической деятельности на современном этапе.

Таким образом, благодаря использованию комплекса взаимодополняющих друг друга методологических подходов в изучении концепта «социально-педагогическая деятельность», выявлению внешних и внутренних закономерностей, его необходимо рассматривать с трех взаимосвязанных позиций – как процесс, как система и как деятельность.

В ряде исследований, как отечественных, так и российских, можно проследить стремление авторов синонимизировать понятия «социально-педагогическая деятельность» и «воспитательная деятельность». Необходимо отметить, что оба вида деятельности ориентированы именно на детей и связаны с улучшением условий их социализации. Субъекты социально-педагогической деятельности могут реализовывать и воспитательную деятельность в отношении тех детей, с которыми они работают. Отличия заключаются в том, что социально-педагогическая деятельность направлена на детей, которые имеют проблемы в социализации, находятся в трудной жизненной ситуации. Воспитательная деятельность будет осуществляться и в отношении тех детей, у которых нет сложностей с социализацией.

Социально-педагогическая деятельность имеет свою *социально-историческую обусловленность*, суть которой состоит в наиболее важных событиях и изменениях, происходящих в политической, социально-экономической и духовной сферах жизни нашего общества.

После 1922 года в крупных городах на территории Беларуси (Витебск, Минск, Гомель и др.) начинают создаваться пионерские отряды. 20 июня 1922 года из детей, посещающих клубы, была организована первая детская коммуна в Беларуси, которая постепенно трансформировалась в первичную организацию юных пионеров. В этом же году были организованы пионерские группы в Борисове, Слуцке, Червене.

За три года популяризация пионерского движения позволила увеличить количество детей, вовлеченных в него, более чем в десять раз (Таблица 2).

Таблица 2 – Количество детей, охваченных пионерским движением (1924–1926 гг.)

Год	1924 г.	1925 г.	1926 г.
Количество детей	5 000	40 000	53 340

[2, л.28]

В августе 1923 года пионерские отряды были во всех уездах. В мае 1925 года на территории Беларуси осуществляли свою деятельность 903 отряда, включающих около 40. 000 пионеров (55% деревенские жители, 45 % городские жители). Пионерский возраст охватывал период с десяти до пятнадцати лет. Отряды организовывались при союзах, предприятиях, государственных учреждениях, клубах, детских домах и др. Одной из задач пионерского движения была следующая – максимально задействовать детское население в активной общественной жизни, оградить от негативного влияния улицы, приводящего к беспорядочности.

Цель пионерского движения состояла в том, чтобы обеспечить ребенку коммунистическое воспитание, внедрить общественные коллективные навыки, создать такого человека, который будет способен найти выход для осуществления важных социальных намеченных целей. Среди недостатков пионерского движения, отмечалось ничтожное влияние на семейный быт, однако, предпринималось ряд мер для изменения ситуации.

В одном из первых документов, координирующим деятельность пионерских организаций «О пионерском движении» (июль, 1925 год) акцентировалось внимание на социальной активности детей, на проявлении их самостоятельности, но под контролем взрослых и их руководством.

Уже с начала 30-х годов XX века пионерское движение и комсомол становятся обязательной составляющей всех школьных коллективов, а полем их деятельности – «коммунистическое воспитание учащихся». Причем данный подход был сформулирован в партийно-государственных документах, принятых на самом высоком уровне. Так, в постановлении ЦК ВКП (б) от 21 апреля 1932 года «О работе пионерской организации (К 10-летию пионерорганизации)» было подчеркнуто, что одними из главных задач школьной пионерии являются: «борьба за качество учебы; за сознательную дисциплину; ... за развитие детской физкультуры, за правильную организацию детского досуга и за повышение всей работы по коммунистическому воспитанию детских масс ...» [3, с. 50].

К 1938 году пионерское движение и комсомол БССР завершают свое становление в качестве массовых детских и юношеских общественных организаций. Например, из 650 тыс. учащихся неполной средней и средней школы 400 тыс. являлись пионерами [4, с. 274].

Школьные пионерская и комсомольская организации организовывались по территориально-производственному принципу. Учащиеся-комсомольцы или пионеры одного конкретного класса были объединены в первичные звенья – классную комсомольскую организацию или пионерский отряд. На уровне школы действовали объединения этих первичных звеньев – школьная комсомольская организация и пионерская дружина.

Учащиеся каждого класса вследствие наличия таких эффективных каналов коллективного социально-педагогического воздействия (комсомол, пионерские отряды, а в начальной школе – отряды октябрят) активно привлекались к общественно-полезному труду, участвовали в волонтерском (тимуровском) движении, развивали свои творческие способности в школьных кружках и секциях по своим интересам. Причем это достигалось не по принуждению с использованием каких-то элементов морально-психологического давления на личность учащегося, а благодаря сформированному социально-педагогическими средствами высокому уровню личностной мотивации.

Такой подход к организации процесса социализации подрастающего поколения с использованием воспитательного потенциала коллектива и при непосредственном участии классных руководителей давал огромный положительный эффект. Он позволил индивидуализировать социально-педагогическую деятельность, формировать у подрастающего поколения высокие нравственно-личностные качества – патриотизм, альтруизм, коллективизм.

Функции социальных педагогов по решению проблемы работы в детских домах частично также были делегированы *пионерскому движению*, которое рассматривалось как способ борьбы с безнадзорностью. «Беспризорного ребенка тяжело воспитать в связи с тем, что он выбился из социальной колен, а пионерское движение – лучший способ для его возвращения» [4, с. 139]. Одной из главных задач в общественной работе пионеров была борьба именно с детской беспризорностью. Ценность направления этого вида деятельности в пионерском движении состояла в том, что пионеры быстрее получали контакт и доверие со стороны беспризорных, а поэтому имели больше возможностей для изменения среды такого ребенка и положительного воспитательного воздействия.

Работа пионеров выполняла две важные задачи: возвращение беспризорного ребенка рабочему классу и помощь в укреплении материальной базы для борьбы с детской беспризорностью [5]. Такие меры позволяли добиться снижения уровня беспризорности и улучшения жизненных условий жизни ребенка. Например, в Витебске 87 пионерских отрядов оказывали помощь в борьбе с хулиганством и беспризорностью среди детей. 15 пионеров обследовали 100 квартир детей-хулиганов, чтобы взять их под свой контроль [4, с. 32]. Задачей пионерской организации являлось улучшение работы детских домов и приемников [5, с. 34].

Каждый пионерский отряд брал на себя помощь и надзор над определенной группой беспризорных, определив ряд обязанностей для пионера. Совместно с беспризорными детьми пионерские отряды участвовали в организации клубов и

площадок. Пионеры по собственной инициативе принимали участие в обследовании беспризорных, в работе социальной инспекции, в комиссии по делам несовершеннолетних, вели агитацию и пропаганду прав ребенка, выступали против физического насилия и эксплуатации детей [6, с. 8].

Решение проблемы детской беспризорности и безнадзорности виделось в реструктуризации детских домов, по следующему варианту: детский дом – пионер-дом – пионер-коммуна. Борьба с беспризорностью была представлена в виде деятельности, имеющей три направления: приспособление к жизни таких детей, борьба с правонарушителями, деятельность общественных организаций по реализации мер для трудоустройства в мастерские или рабочие коллективы беспризорных и безнадзорных детей. Приспособление к жизни подразумевало то, что беспризорные дети должны быть отданы под опеку родителей или знакомых либо их патронат (усыновление) [6, с. 157]. На примере указанных направлений деятельности можно проследить зарождение профессиональной социально-педагогической помощи, в которой присутствует многосубъектность: государство, семья, общественные организации и сам ребенок.

Пионерское движение рассматривалось как способ борьбы с безнадзорностью. Свою деятельность в школе пионеры должны были проводить через создание форпоста – своеобразный отряд в каждой городской школе. Его основная задача заключалась в привлечении детей к общественной жизни и реализации мероприятий по укреплению и сохранению дисциплины. Форпост не являлся административным органом, а был ориентирован на оказание помощи учкомам.

В пионерских и комсомольских организациях придерживались мнения, что «Безнадзорность – это худшее зло, ведущее к вымиранию человечества. Борьба с детской беспризорностью – великая социальная задача!» [2]. Одной из инициатив данных организаций было предложение по открытию детских инспекций с широким кругом полномочий, к которым будут привлекаться общественные организации, в том числе и пионеры, и комсомольцы. Детский инспекториат представлял собой особенную организацию. С одной стороны она выполняла милицейские обязанности, с другой – помогала, по возможности, вмешиваться в жизнь детского населения, испытывающего трудности в социализации. Инспекториат не оставлял без внимания вопросы охраны детского труда и соблюдения норм его организации. И еще одним важным направлением деятельности являлось изучение социального положения семьи, в котором обращали внимание не только на организацию быта, но и на характер и особенности взаимоотношений в семье.

Заключение

На этапе развития социально-педагогической деятельности значимое влияние на эффективность ее осуществления оказало пионерское движение, которое отличалось массовым характером вовлечения детей и системным подходом в организации. Важным направлением, реализуемым пионерами, была работа с беспризорными детьми и их семьями. Историко-педагогический опыт деятельности пионерских организаций возможно применять в современной практике оказания социально-педагогической помощи с учетом сложившихся социальных реалий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Семёнова, Н. С. Становление и развитие социально-педагогической деятельности в Беларуси : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Семенова Наталья Сергеевна ; Академия образования. – Витебск, 2025. – 24 с.
2. НАРБ. – Ф. 101. Оп. 1. Д. 2192. Доклад инспектора РКИ БССР об изучении состояния пионерского движения.
3. Рутэнберг, А. Аб рабоце піанерскай арганізацыі БССР / А. Рутэнберг // Камуніст. выхаванне. – 1935. – № 7. – С. 32–34.
4. Народное образование в БССР : сб. док. и материалов : [в 2 т.]. Т. 2 : 1928–1941 / Гл. арх. упр. при Сов. Мин. БССР, Ин-т истории партии при ЦК КПБ, М-во просвещ. БССР, Центр. гос. арх. Окт. революции и социалист. стр-ва БССР ; сост.: Р. С. Васильева, Т. А. Воробьева, Э. Л. Козловская (отв. сост.), Л. П. Нартыш-Блук, Е. Ф. Шорохов ; редкол.: В. Н. Жигалов, А. И. Концевая, А. А. Кузнецов. – Мн. : Нар. асвета, 1980. – 464 с.
5. Прагакол трэцяга Ўсебеларускага з'езду інспектароў і інструктароў па сацыяльнаму выхаванні, адбыўшагася 2–3 лютага 1925 г. // Асвета. – 1925. – № 2. – С. 155–176.
6. Малая советская энциклопедия : в 10 т. / ред. совет: Д. Л. Вейс, [и др.] ; гл. ред. Н. Л. Мещеряков – М. : Совет. энцикл., 1928–1932. – Т. 6. – 1930. – 990 с.

Поступила в редакцию 22.12.2025 г.

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

Semenova N. S. THE INFLUENCE OF THE PIONEER MOVEMENT ON THE DEVELOPMENT OF SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY IN BELARUS

The article reveals the historical and pedagogical features of socio-pedagogical activity in Belarus. The directions of the pioneer movement's activity are formulated. Its influence in the implementation of socio-pedagogical activity is determined. The analysis of archival materials related to the research topic is presented.

Keywords: socio-pedagogical activity, pioneer movement, street children, class teacher, outpost, children's inspectorate.

УДК 378 (075.8)

ПОНЯТИЕ СТРАТЕГИИ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Л. А. Рябцева

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры уголовного права, уголовного процесса и криминалистики

Могилевский институт МВД Республики Беларусь

В статье представлены результаты анализа научных подходов к определению понятия «стратегия», выявлены сущность исследуемого феномена с позиции различных отраслей научного знания, осмыслено содержание стратегии как педагогической категории, выполнена последующая оценка дидактического потенциала стратегии как инструмента формирования профессионально-коммуникативной компетентности курсантов учреждений образования Министерства внутренних дел, интегрированного в структуру разработанной автором методики.

Ключевые слова: стратегия, педагогическая стратегия, стратегия взаимодействия, методика формирования профессионально-коммуникативной компетентности, учебно-профессиональная коммуникация, курсант учреждения образования Министерства внутренних дел, сотрудник органов внутренних дел.

Введение

Среди ключевых направлений государственной политики в сфере образования, закрепленных в Кодексе Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З (в актуальной редакции), значится «создание необходимых условий для удовлетворения <...> потребностей общества и государства в формировании личности, подготовке квалифицированных кадров» [1]. Анализ запросов общества и государства в части, касающейся ожидаемого содержания и уровня развития компетенций специалистов различных профилей, а также ответного своевременного реагирования системы образования в настоящей связи, происходит в условиях, постоянно трансформируемых общественных отношений.

Именно общественные отношения, изменяющиеся под влиянием социально-экономического и политического развития общества, определяют, каким быть специалисту, чтобы объем и сущность компетенций, приобретенных им в процессе обучения, не только отвечали современной парадигме жизнеустройства, но и могли выступить необходимой основой для их дальнейшего расширения, качественного насыщения, приращения новых знаний, освоения содержания современных смыслов профессиональной коммуникации. Данное положение имеет универсальный характер, однако по отношению к специалистам, в профессиональные обязанности которых входит защита национальных интересов, характеризуется особым значением, поскольку от качественного состава компетенций профессионально-коммуникативной компетентности, формируемых в образовательном процессе учреждения высшего образования (далее – УВО), напрямую зависит национальное благополучие белорусского государства. В систему субъектов, обеспечивающих национальную стабиль-

ность и независимость, входит сотрудник органов внутренних дел (далее – ОВД).

Период обучения на ступени общего высшего образования в учреждении высшего образования Министерства внутренних дел (далее – УВО МВД) обеспечивает возможность постановки перспективных образовательных целей и их достижения, в том числе в части, касающейся формирования компетенций профессионально-коммуникативной компетентности у курсантов как профессионально значимой и неотъемлемой характеристики сотрудника ОВД. Ее содержание и структура, выявленные посредством анализа научных и нормативно-правовых источников, были положены в основу сконструированного автором профиля профессионально-коммуникативной компетентности курсантов УВО МВД [2; 3]. В свою очередь, разработка методики формирования компетенций профессионально-коммуникативной компетентности у курсантов явилась сложной, многоступенчатой задачей, требующей поиска адекватного теоретико-методологического основания ее создания и определила потребность автора в оценке научного и дидактического потенциала стратегии как педагогической категории.

Основная часть

В настоящей связи было проанализировано понятие «стратегия» и установлено следующее.

Изначально возникновение и использование термина было характерно исключительно для военной науки. Интеграционные процессы во всех сферах жизнедеятельности общества привели к необходимости заимствования и адаптации его первоначального содержания к потребностям других областей научного знания, что свидетельствует о «полинаучности исследуемого понятия» [4, с. 44]. Так, общее представление о стратегии фиксируется в различных отраслях науки: социологии (Е. Н. Заборова, М. В. Озерова [5], Д. Л. Константиновский [6, с. 61], Т. А. Котова [7, с. 44], Д. Е. Овчинников [8, с. 6], А. П. Резниченко [9, с. 237]), лингвистики (Г. В. Ейгер, А. А. Раппопорт [10, с. 295], А. А. Залевская, С. А. Кузнецов [11, с. 1277]), педагогики (В. В. Игнатова [4], И. А. Зимняя [12, с. 39-40], Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин [13, с. 295], Н. Ф. Яковлева [14]), психологии (О. С. Анисимов [15, с. 161], Д. Брунер [16, с. 261], С. Ю. Головин [10, с. 611]; А. Г. Караяни, В. Л. Цветков [17, с. 25]), конфликтологии (А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов [18]), экономики (А. Н. Азрилян [19], М. А. Шукшин [20, с. 28]) и др. [21].

Контент-анализ понятия «стратегия» показал, что содержание термина определяется конкретной предметной областью научного познания и трактуется достаточно широко (способ, выражение пути достижения, форма организации, последовательность действий, план, процедура), отражая как общие признаки стратегии, выделяемые всеми отраслями науки, так и специфические, выявляющие индивидуальные особенности содержания данной терминологической единицы в контексте той или иной сферы научного знания. Результаты проведенной аналитической работы нашли отражение в таблице 1.

Таблиця 1 – Підходи к определению понятия «стратегия»

Автор	Определение понятия	Источник
Азимов Э. Г., Щукин А. Н.	Стратегия – один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенной цели [13, с. 295]	Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2019. – 448 с.
Кузнецов С. А.	Стратегия – искусство планирования какой-либо деятельности (экономической, научной и т. п.) на длительную перспективу [11, с. 1277]	Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов (гл. ред.) [и др.]. – СПб. : Норинт, 2000. – 1535 с.
Анисимов О. С.	Стратегия – абстрактно-нормативное выражение пути достижения новой абстрактной цели совокупными усилиями представителей той или иной целостности (социокультурный институт, предприятие, регион, страна, сообщество, макрогруппа и т. п.), перед которой назрела необходимость принципиального изменения направленности пути, смены ценностных и идеальных систем, качественной коррекции механизма и т. п. [15, с. 161]	Анисимов, О. С. Методологическая парадигма и управленческая аналитика / О. С. Анисимов // Методологический словарь для стратегов : в 2 т. / О. С. Анисимов. – М., 2004. – Т. 2. – 364 с.
Кемеров В. Е.	Стратегия – форма организации человеческих взаимодействий, максимально учитывающая возможности, перспективы, средства деятельности субъектов, проблемы, трудности, конфликты, которые препятствуют осуществлению взаимодействий [22, с. 865]	Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. – 2-е изд., испр. и доп. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск : ПАНПРИНТ, 1998. – 1064 с.
Анцупов А. Я., Шипилов А. И.	Стратегия – определенная последовательность мыслительных и поведенческих актов, направленных на достижение конкретной цели [18]	Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов // Электронно-библиотечная система Book.ru. – URL: https://book.ru/book/937935 . (дата обращения: 17.12.2025)
Головин С. Ю.	Стратегия – в психологии общий план, процедура ведения психологических исследований, терапии и пр., искусство их проведения [10, с. 611]	Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Мн. : Харвест, 1998. – С. 611
Брунер Д.	Стратегия – это некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенных целей [16, с. 261]	Брунер, Д. С. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Д. С. Брунер. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 782 с.

Окончание таблицы 1

Автор	Определение понятия	Источник
Василик М.	Стратегия – направление и способ осуществления политической деятельности государством, партиями и другими политическими институтами, характеризующимися ориентацией на общие долговременные цели, крупномасштабные задачи, а также на использование соответствующих ресурсов [23]	Политология : Словарь-справочник / М. Василик, М. С. Вершинин [и др.] // Библиотека Гумер. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/Dict/17.php . (дата обращения: 17.12.2025)
Азрилиян А. Н.	Стратегия – искусство руководства, общий план ведения этой работы исходя из сложившейся действительности на данном этапе развития [19]	Азрилиян, А. Н. Большой экономический словарь / А. Н. Азрилиян // SLOVARonline.com. – URL: https://rus-big-economic-dict.slovaronline.com/15121-%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%93%D0%98%D0%AF (дата обращения: 17.12.2025)
Шукшин М. А.	Стратегия – детальный всесторонний комплексный план, предназначенный для того, чтобы обеспечить осуществление миссии и достижение ее целей; комплекс долгосрочных целей и действий по их достижению [20, с. 28]	Шукшин, М. А. Стратегия и тактика организации : учеб. пособие / М. А. Шукшин. – Н. Новгород : Нижегород. гос. архитектурно-строительный ун-т, 2009. – 202 с.
Яковлева Н. Ф.	Стратегия – способ педагогического действия, основанный на правильных, далеко идущих образовательных прогнозах, способствующих саморазвитию, самоопределению [14]	Яковлева, Н. Ф. Педагогические стратегии воспитания правильных характера детей-сирот / Н. Ф. Яковлева // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-strategii-vospitaniya-haraktera-detey-sirot (дата обращения: 17.12.2025)
Зимняя И. А.	Стратегия – это комплекс, многомерное представление процесса актуального состояния, сохранения, развития или изменения, общий проект и проектирование его осуществления на определенный отрезок времени [12]	Зимняя, И. А. Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода / И. А. Зимняя // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42879748_21914346.pdf . (дата обращения: 17.12.2025)

Однозначного подхода к пониманию сущности стратегии даже в контексте отдельно взятой отрасли научного знания не отмечается. Педагогическая наука не

является тому исключением. Несмотря на то что в рамках существующего системного подхода научный аппарат педагогики пополнился такой терминологической составляющей, как стратегия, что, в свою очередь, обусловило появление понятий «стратегия обучения», «стратегия образования», «стратегия педагогического взаимодействия», «стратегия воспитания» и т.д., это не способствовало четкому определению ее содержания. Начальные попытки раскрыть сущность обозначенного понятия в контексте педагогической науки являлись единичными и касались преимущественно процесса обучения и овладения иностранным языком. Во многом это было обусловлено возникновением и активным развитием когнитивно-коммуникативного подхода применительно к преподаванию иностранного языка (60–70 гг. XX в.), что создало ряд условий для появления стратегий изучения данной учебной дисциплины, способствовало их последующей классификации (Дж. Рубин, Х. Д. Браун, Р. Эллис, А. Кохен, Е. Тароун).

Повторная попытка осмысления понятия «стратегия» была предпринята в 1991 г. в работе Г. В. Ейгера и А. А. Раппопорта «Язык и личность», в которой говорилось «о формировании новой предметной области методики – стратегии обучения и овладению языком» [13, с. 295]. В дальнейшем (1996, 1999) эта идея получила свое развитие в исследованиях А. А. Залевской. Работу в этом направлении продолжили А. А. Акишина, О. Е. Каган («Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка», 1997), И. Мангус («Как учить иностранный язык или советы по изучению иностранного языка», 1999), Н. Ф. Коряковцева («Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык», 2002).

В разрезе общепедагогического знания термин «стратегия» переосмыслился И. А. Зимней, Э. Г. Азимовым, А. Н. Щукиным, Н. Ф. Яковлевой и др. Так, большинство авторов (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин, Н. Ф. Яковлева) характеризуют стратегию как способ действия. При этом в определении Н. Ф. Яковлевой не уточняется, какие именно действия могут быть положены в основу содержания стратегии [14]. Другие исследователи (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин), напротив, прибегают к их конкретизации – приобретение, сохранение, использование информации [13, с. 295].

В схожем ракурсе рассматривает понятие И. А. Зимняя. Автор определяет стратегию как «процесс актуального состояния, сохранения, развития или изменения», расширяя перечень действий, составляющих содержание процесса, и отмечая его многомерность и комплексность [12]. В качестве обязательных признаков стратегии И. А. Зимняя указывает наличие проекта по реализации обозначенных действий и ограниченность их выполнения временными рамками. Еще одной неотъемлемой составляющей стратегии является ее целевая направленность, определяемая как конечный результат, которого необходимо достичь по итогу применения избранной стратегии. Подобные научные взгляды свидетельствуют об оформлении стратегического подхода по отношению к организации и управлению процессом образования. В условиях современной системы образования констатируется необходимость «наметать долгосрочные цели и планировать адекватные им действия, которые будут определять общую перспективную линию развития образования и последовательно реализовываться» [4, с. 44]. Идеи подхода стратегического планирования в образовании находят отражение у Т. Н. Патрахиной [24, с. 41], Ю. Г. Татура [25, с. 13–14].

В целом многообразие сложившихся представлений о сущности педагогической стратегии позволяет судить о ней: 1) как о способе действия (Э. Г. Азимов,

А. Н. Щукин, Н. Ф. Яковлева; Г. Р. Чернова, Т. В. Слотина [26, с. 227]; М. Р. Илакавичус [27, с. 16]); 2) как о процессе актуального состояния, сохранения, развития или изменения существующего (И. А. Зимняя [12, с. 39–40; 28]); 3) как об оформленном результате намерений педагога во взаимосвязи с продуманной организацией соответствующего процесса или деятельности (В. В. Игнатова, Л. А. Барановская [4]); 4) как о концепции, являющейся основой планирования в сфере образования (А. П. Резниченко [9, с. 237]).

Синтезировав совокупность представлений о сущности педагогической стратегии, мы высоко оценили ее структурно-содержательный потенциал и связали с ним реализацию возможностей для формирования профессионально-коммуникативной компетентности курсантов в контексте разработанной авторской методики, избрав в качестве теоретической основы трактовку стратегии обучения в представлении В. И. Загвязинского как «основанный на прогнозе общий план (программа) совместных действий учителя и ученика, определяющих ближайшую перспективу его интеллектуального и личностного развития в процессе индивидуального изучения выбранного им предмета или какой-либо предметной области при поддержке комплекса дидактических средств и оказании психолого-педагогической помощи» [29, с. 89].

Изучение подходов к сущностному пониманию стратегии позволило определить не только с местом стратегии взаимодействия в системе разработанной автором методики формирования профессионально-коммуникативной компетентности курсантов УВО МВД, но и ее внутренней структурой. Так, оценивая педагогическое взаимодействие как интерактивный процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником (Л. Б. Полосова) [30, с. 203], в структуре стратегии перспективно были предусмотрены тактика действий педагога, материализуемая в организационных формах, и используемые в этих целях методический инструментарий и средства обучения [21; 31], описанные во взаимосвязи с репертуаром сменных ролевых позиций курсантов, соотносимых с уровнями сформированности их профессионально-коммуникативной компетентности.

Заключение

Таким образом, результаты контент-анализа научных источников на предмет изучения содержания понятия «стратегия» позволили установить полинаучность исследуемой дефиниции, констатировать специфичность стратегии как педагогической категории, отметив ее дидактический потенциал в формировании профессионально-коммуникативной компетентности курсантов УВО МВД в образовательном процессе. Представленные данные выступили теоретико-методологической основой разработки авторской методики формирования профессионально-коммуникативной компетентности у курсантов УВО МВД, позволив обеспечить организационно-функциональное и содержательное своеобразие выделенных этапов методики (этап мотивации учебно-профессиональной коммуникации, этап интенсификации учебно-профессиональной коммуникации, этап приращения практико-ориентированных компетенций). Задача по обеспечению их специфики в настоящей связи была возложена на стратегию взаимодействия субъектов образовательных отношений в учебно-профессиональной коммуникации как универсальный методический и дидактический инструмент и успешно реализована при использовании методики формирования профессионально-коммуникативной компетентности курсантов УВО МВД.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кодекс об образовании Республики Беларусь : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 05.12.2024 г. № 46-3. - URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения 20.12.2025).
2. **Рябцева, Л. А.** Профессионально-коммуникативная компетентность курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел – в контексте научных исследований / Л. А. Рябцева // Вестник МДУ імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхолога-педагагічныя навукі : педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2021. – № 1 (57). – С. 30–39.
3. **Рябцева, Л. А.** Профиль профессионально-коммуникативной компетентности курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел / Л. А. Рябцева, Е. И. Снопкова // Вестник Самар. юрид. ин-та. – 2023. – № 5 (56). – С. 101–114.
4. **Игнатова, В. В.** Содействие как педагогическая стратегия / В. В. Игнатова, Л. А. Барановская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 14. – С. 44–52.
5. **Заборова, Е. Н.** Образовательные стратегии: подходы к определению понятия и традиции исследования / Е. Н. Заборова, М. В. Озерова // Известия Урал. федер. ун-та. Серия 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – № 3 (116). – URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/21678/1/iurp-2013-116-16.pdf> (дата обращения 20.12.2025).
6. **Константиновский, Д. Л.** Неравенство в сфере образования: Российская ситуация / Д. Л. Константиновский // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2010. – № 5 (99). – С. 40–65.
7. **Котова, Т. А.** Образовательные стратегии российской молодежи : социологический дискурс / Т. А. Котова // Общество и право. – 2007. – № 1 (15). – С. 38–44.
8. **Овчинников, Д. Е.** Формирование образовательных стратегий учащихся : социологический аспект : автореф. дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / Овчинников Дмитрий Евгеньевич ; Москов. город. пед. ун-т. – М., 2010. – 23 с.
9. **Резниченко, А. П.** Категория «образовательная стратегия» как методологический конструкт анализа образовательного пространства региона / А. П. Резниченко // Вестн. Тихоокеан. гос. ун-та. – 2015. – № 4(39). – С. 237–242.
10. **Головин, С. Ю.** Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Мн. : Харвест, 1998. – С. 611.
11. **Кузнецов, С. А.** Большой толковый словарь русского языка. – СПб. : Норинт, 2000. – 1535 с.
12. **Зимняя, И. А.** Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода / И. А. Зимняя // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42879748_21914346.pdf. (дата обращения: 17.12.2025).
13. **Азимов, Э. Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2019. – 448 с.
14. **Яковлева, Н. Ф.** Педагогические стратегии воспитания характера детей-сирот / Н. Ф. Яковлева // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-strategii-vozpitanija-haraktera-detey-sirot>. (дата обращения: 17.12.2025).
15. **Анисимов, О. С.** Методологическая парадигма и управленческая аналитика / О. С. Анисимов // Методологический словарь для стратегов: в 2 т. / О. С. Анисимов. – М., 2004. – Т. 2. – 364 с.
16. **Брунер, Д. С.** Психология познания. За пределами непосредственной информации / Д. С. Брунер. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 782 с.
17. **Караяни, А. Г.** Психология общения и переговоров в экстремальных условиях: учеб. пособие / А. Г. Караяни, В. Л. Цветков. – М. : ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2014. – 247 с.
18. **Анцупов, А. Я.** Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов // Электронно-библиотечная система Вook.ru. – URL: <https://book.ru/book/937935>. (дата обращения: 17.12.2025).
19. **Азрилиян, А. Н.** Большой экономический словарь / А. Н. Азрилиян // SLOVARonline.com. – URL: <https://rus-big-economic-dict.slovaronline.com/15121%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%93%D0%98%D0%AF> (дата обращения: 17.12.2025).
20. **Шукшин, М. А.** Стратегия и тактика организации : учеб. пособие / М. А. Шукшин. – Нижний Новгород : Нижегород. гос. архитект.-строит. ун-т, 2009. – 202 с.

21. *Рябцева, Л. А.* Формирование профессионально-коммуникативной компетентности курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рябцева Людмила Александровна ; Респ. ин-т проф. образования. – Мн., 2024. – 313 л.
22. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. – 2-е изд., испр. и доп. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск : ПАНПРИНТ, 1998. – 1064 с.
23. Политология : словарь-справочник / М. Василик, М. С. Вершинин [и др.] // Библиотека Гумер. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/Dict/17.php. – (дата обращения: 17.12.2025).
24. *Патрахина, Т. Н.* Стратегическое планирование в сфере образования: от теории к практике / Т. Н. Патрахина. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2017. – 90 с.
25. *Татур, Ю. Г.* Высшее образование: методология и опыт проектирования : учеб.-метод. пособие / Ю. Г. Татур. – М. : Университетская книга; Логос, 2006. – 256 с.
26. *Чернова, Г. Р.* Психология общения : учеб. пособие / Г. Р. Чернова, Т. В. Слотина. – СПб. : Питер, 2012. – 240 с.
27. *Илакавичус, М. Р.* Эффективные методические тактики высшей школы / М. Р. Илакавичус // Совершенствование образовательных программ, планирование и реализация образовательного процесса : материалы всеросс. науч.-метод. конф. / редкол.: М. С. Десятов (пред.) [и др.], г. Омск, 17 февр. 2023 г. – Вып. 7. – Омск : Омск. акад. Мин-ва внутр. дел Российской Федерации, 2023 – С. 16–20.
28. *Зимняя, И. А.* Стратегический подход к воспитанию / И. А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) : в 2 кн. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – Кн. 1. – URL: <https://psychlib.ru/mgpru/ZOsv-01/ZSP-253.HTM#Sp253> (дата обращения 16.12.2025).
29. *Загвязинский, В. И.* Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2011. – 176 с.
30. *Полосова, Л. Б.* Психологические проблемы педагогического взаимодействия педагогов и детей / Л. Б. Полосова // Психолого-педагогические проблемы образования. – 2012. – № 6. – С. 203–206.
31. *Рябцева, Л. А.* Методика формирования профессионально-коммуникативной компетентности курсантов – будущих сотрудников ОВД и система ее методического обеспечения / Л. А. Рябцева // Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2024. – № 1. – URL: <https://vektornaukipedagogika.ru/jour/article/view/1021/848> (дата обращения 20.12.2025).

Поступила в редакцию 22.12.2025 г.

Контакты: hpkf1983@mail.ru (Рябцева Людмила Александровна)

Ryabtseva L. A. THE CONCEPT OF STRATEGY IN THE PROBLEM FIELD OF SCIENTIFIC RESEARCH

The article presents the results of the analysis of scientific approaches to the definition of the concept of “strategy”, reveals the essence of the phenomenon under study from the perspective of various branches of scientific knowledge, comprehends the content of strategy as a pedagogical category, and carries out a subsequent assessment of the didactic potential of strategy as a tool for developing the professional and communicative competence of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs, integrated into the structure of the methodology developed by the author.

Keywords: strategy, pedagogical strategy, interaction strategy, methodology for developing professional and communicative competence, educational and professional communication, cadet of an educational institution of the Ministry of Internal Affairs, employee of the internal affairs bodies.

УДК 355.23

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Н. Н. Гришанков

старший преподаватель кафедры «Тактика и общевойсковая подготовка»
Белорусский национальный технический университет

М. И. Капкович

начальник цикла кафедры «Тактика и общевойсковая подготовка»
Белорусский национальный технический университет

С. А. Савик

кандидат исторических наук,
профессор кафедры «Тактика и общевойсковая подготовка»
Белорусский национальный технический университет

Данная статья посвящена освещению роли религии в формировании духовно-нравственных ценностей и воспитании военнослужащих. Анализируются особенности взаимодействия армии и религии, а также влияние религиозных убеждений на морально-этическое развитие военнослужащих. Особое внимание уделяется вопросам духовно-нравственного воспитания как важнейшей составляющей профессиональной подготовки и укрепления морального духа. Также в статье показаны проблемы в системе духовно-нравственного воспитания и пути их решения.

Ключевые слова: Вооруженные Силы Республики Беларусь, военнослужащие, религия, духовно-нравственное воспитание, духовные ценности, инструктор по работе с верующими военнослужащими.

Введение

В современном обществе важную роль играет формирование духовно-нравственных ценностей у военнослужащих. В контексте Республики Беларусь, где религия занимает значимое место в культурной и исторической традиции, взаимодействие армии и религии приобретает особое значение. Этот процесс способствует укреплению моральных основ, патриотизма и гражданской ответственности среди военнослужащих. Как гласит статья 31 Конституции Республики Беларусь, «Каждый имеет право самостоятельно определять свое отношение к религии, единолично или совместно с другими исповедовать любую религию или не исповедовать никакой, выражать и распространять убеждения, связанные с отношением к религии, участвовать в отправлении религиозных культов, ритуалов, обрядов, не запрещенных законом» [1, с. 10].

В современном мире вопросы духовного и нравственного воспитания занимают важное место в системе подготовки военнослужащих любой страны. Особенно это актуально для Беларуси, где история, культура и религия традиционно занимают значимое место в жизни общества и армии. Вооруженные Силы Республики Беларусь являются не только оборонительным формированием, но и институтом,

формирующим личность, приверженную высоким духовным ценностям, патриотизму и гражданской ответственности.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью изучения роли религии и духовных ценностей в формировании морально-психологического климата внутри армии, а также поиска эффективных механизмов духовно-нравственного воспитания военнослужащих. В условиях современных вызовов и угроз важно обеспечить гармоничное развитие личности военнослужащего, его духовное здоровье и нравственную устойчивость, что способствует повышению боеспособности и патриотизма.

Цель данной статьи – проанализировать роль религии и духовно-нравственного воспитания в системе Вооруженных Сил Республики Беларусь, выявить основные механизмы и практики их реализации, а также определить перспективы дальнейшего развития в этом направлении.

В рамках исследования будут рассмотрены исторические аспекты, современные практики, а также проблемы и перспективы духовно-нравственного воспитания в армии Беларуси. Особое внимание уделяется роли религиозных организаций и их взаимодействию с армейскими структурами.

Основная часть

Материалами исследования является используемая литература и нормативно-правовые акты по определенной тематике. При работе над данной статьей использованы теоретические методы исследования, такие как анализ педагогической литературы и документов, связанных с проблемой по данной статье. В ходе изучения проблемы армии и религии был изучен исторический анализ военных традиций, изложенных ниже в данной статье.

История формирования духовных и нравственных ценностей в Вооруженных Силах Республики Беларусь уходит корнями в глубокие традиции. На протяжении веков религиозные институты, такие как православие и католицизм, влияли на формирование культурной и нравственной базы народа. В Средние века церковные структуры активно участвовали в воспитании воинов, а религиозные праздники и обряды способствовали укреплению национальной идентичности и духовных ценностей.

Именно религиозная составляющая в воспитании нижних чинов до революции, по мнению С. Э. Зверева, служила «преимущественно задачам дисциплинированности войска» [2, с. 164]. Опыт говорит о том, что верующий военнослужащий более исполнительен, более ответственен при выполнении приказов. Для него присяга – это не набор красивых фраз, а священная клятва, которую надо неукоснительно выполнять. Верующий человек воспринимает свое служение народу, как поручение Божие. Сложности воинского служения, наделенность военнослужащих правом применения оружия требуют от них стойкости духа и накладывают высокую нравственную ответственность.

После обретения независимости Беларусь начала возрождение своих духовных традиций. В советский период роль религии была ограничена, однако после распада Советского Союза произошла активизация деятельности религиозных организаций и их интеграция в общественную жизнь, в том числе и в систему вооруженных сил. В 1990-х годах началась работа по созданию условий для ду-

ховно-нравственного воспитания военнослужащих, в основу которой легли идеи уважения к национальным и религиозным традициям.

В современной отечественной педагогике вопросами, связанными с проблемой духовного воспитания, занимались Е. В. Бондаревская, Т. И. Власова, И. А. Колесникова, И. А. Соловцова, С. Б. Крымский и др. И. А. Соловцова рассматривает понятие «духовность» как основополагающее в системе категорий, которое следует понимать в социальном плане как часть менталитета народа. В этом смысле понятие «духовность» сопоставимо с такими понятиями, как «дух народа», «национальный характер». В индивидуальном плане – свойство отдельного человека, то, что составляет его истинно человеческую сущность и определяет характер его бытия в мире и способность к саморазвитию [3, с. 154].

На сегодняшний день в системе Вооруженных Сил Республики Беларусь реализуются различные программы, направленные на духовное и нравственное воспитание военнослужащих. Среди них – проведение религиозных обрядов, церковных мероприятий, духовных бесед и лекций, а также межрелигиозного диалога. Важной составляющей является сотрудничество с религиозными организациями, в том числе с Белорусской православной церковью, католической церковью и другими конфессиями, что способствует формированию межрелигиозного мира и взаимного уважения среди военнослужащих.

Целью духовно-нравственного воспитания является выработка у объектов воспитания представлений о моральных нормах и правилах поведения, нравственных идеалах; превращение моральных принципов и норм в личные убеждения, нравственные привычки, на основе которых индивидуум добровольно, без принуждения извне совершает свои действия, оценивает с позиций морали свои поступки и поступки других. «Будучи членами социальной системы и находясь во множестве общественных и личных связей между собой, люди должны быть определенным образом организованы, соблюдать соответствующие нормы и требования» [4, с. 182]. Выполнение поставленных задач – сфера убеждений и установок духовной жизни общества. Совесть, сознательность, ответственность – также один из стимулов деятельности, тем более в армии. Важно понимать, что дух всего народа является главной противостоящей силой. Требования, предъявляемые к гражданам, заключаются не только в необходимости обладания высокими морально-психологическими качествами, желанием и деятельным стремлением быть людьми, понимающими национальные интересы своего государства, но и, что не менее важно, – готовыми их отстаивать. Нравственное поведение разрешает множество проблем, начиная от дисциплинированности и заканчивая соблюдением норм международного гуманитарного права.

Важнейшую роль в регулировании духовно-нравственного воспитания играет нормативно-правовая база. Закон Республики Беларусь «О свободе совести и религиозных организациях» закрепляет право граждан на свободу вероисповедания и гарантирует участие религиозных организаций в воспитании личного состава.

На уровне Министерства обороны разработаны внутренние нормативные акты, регулирующие взаимодействие с религиозными организациями, проведение духовных мероприятий и организацию духовно-нравственной работы. В 2013 году утверждена концепция духовно-нравственного развития личного состава Вооруженных Сил Российской Федерации, которая закрепляет основные направления и задачи по воспитанию моральных и духовных ценностей у военнослужащих.

С 1 ноября 2023 года в Вооруженных Силах Республики Беларусь появилась новая должность – инструктор по работе с верующими военнослужащими. Об этом сообщается в Telegram-канале Министерства обороны страны. Так, стало известно, что должность могут занимать священнослужители, которые обладают соответствующим духовным образованием, имеют церковный сан и годны по состоянию здоровья для службы в армии или в резерве. В ведомстве отметили, что главной задачей таких военнослужащих является участие в духовно-нравственном воспитании личного состава, а также удовлетворение их духовно-религиозных потребностей. Целью появления новой должности является наиболее эффективное использование потенциала священнослужителей для формирования воинских качеств у военнослужащих, их мировоззрения, настроений и нравственного облика.

Духовно-нравственное воспитание – это систематическая деятельность, направленная на формирование у военнослужащих моральных ценностей, нравственных убеждений, духовных ориентиров и патриотических чувств. В его основе лежат идеи гуманизма, уважения к традициям, ответственности, милосердия, справедливости и духовной чистоты. Это воспитание включает в себя не только формальное обучение, но и развитие внутренней культуры, эмоционального восприятия и личностных качеств. Важным компонентом является формирование духовной устойчивости, способности принимать этически правильные решения в сложных ситуациях, укрепление морального императива. Также можно дать определение, что духовно-нравственное воспитание – это целенаправленная деятельность по формированию у военнослужащих системы ценностей, моральных принципов и духовных ориентиров, необходимых для выполнения служебных обязанностей и гармоничного развития личности. В его основе лежат идеи гуманизма, ответственности, патриотизма, милосердия, справедливости и духовной чистоты.

Процесс воспитания реализуется через различные механизмы: образовательные программы, духовные практики, участие в религиозных обрядах, диалог с духовными наставниками, а также через воздействие моральных образцов и примеров, подкрепленных культурными и историческими традициями. Особое значение имеет роль воспитателей и духовных наставников, подготовленных в соответствии с требованиями профессиональной этики и духовной культуры. Важным методом является создание духовных центров и клубов, проведение тематических мероприятий, участие в церковных службах и религиозных праздниках.

Результаты исследования и их обсуждение

Психологические исследования подтверждают, что наличие у военнослужащих крепких духовных ориентиров способствует развитию моральной устойчивости, снижению уровня тревожности и стрессов, а также укреплению командного духа. В трудных условиях службы, особенно во время боевых действий или миссий, внутренний духовный стержень помогает сохранять спокойствие, принимать правильные решения и поддерживать моральный климат в коллективе. Духовно-нравственное воспитание также способствует формированию чувства гражданской ответственности и патриотизма, что особенно важно в условиях необходимости защиты национальных интересов.

В современных условиях в Вооруженных Силах Республики Беларусь применяются разнообразные формы духовно-нравственного воспитания. Среди них можно выделить:

- проведение богослужений и религиозных обрядов на территории воинских частей;
- организация духовных бесед, лекций, тематических встреч с участием духовных наставников;
- создание духовных центров и клубов, где военнослужащие могут получить консультацию или поучаствовать в совместных мероприятиях;
- внедрение духовных практик, таких как молитва, медитация и духовное чтение, в распорядок дня личного состава;

Белорусские Вооруженные Силы активно сотрудничают с представителями православной церкви, католической церкви. В рамках этого взаимодействия регулярно проводятся совместные мероприятия, церемонии посвящения, духовные консультации и молитвенные службы.

Особое значение имеет участие духовных наставников в подготовке военнослужащих, их участие в воспитательных мероприятиях и психологической поддержке. В ряде воинских частей созданы духовные уголки и часовни, где военнослужащие могут обратиться за духовной помощью.

На уровне военных учебных заведений реализуются программы, включающие изучение истории религий, этики, нравственности и патриотизма. В рамках этих программ проводятся тренинги, семинары и мастер-классы, направленные на развитие моральных качеств, лидерских навыков и духовной культуры. Кроме того, реализуются индивидуальные программы духовного развития, включающие работу с духовными наставниками, участие в религиозных обрядах и практиках.

Духовное воспитание способствует развитию у военнослужащих чувства патриотизма, ответственности, сплоченности и доверия внутри коллектива. Это создает основу для повышения боеспособности и эффективности выполнения задач.

Исследования показывают, что наличие у военнослужащих духовных ориентиров помогает им справляться с психологическими нагрузками, снижает уровень тревожности и способствует быстрому восстановлению после стрессовых ситуаций. В условиях боевых действий или длительных миссий духовные ценности служат внутренним опорным столпом, укрепляя моральный дух.

Духовные ценности помогают противостоять моральным кризисам, коррупции и недобросовестному поведению. Они формируют у военнослужащих внутренний моральный компас, укрепляют чувство ответственности и честности.

Несмотря на достигнутые успехи, в системе духовно-нравственного воспитания существуют проблемы:

- недостаточное участие представителей нерелигиозных и светских конфессий, что ограничивает межконфессиональный диалог;
- ограниченность ресурсов – недостаток духовных наставников, материальных средств для проведения мероприятий;
- необходимость повышения профессиональной подготовки духовных наставников и воспитателей.

В будущем предполагается активизация взаимодействия с религиозными конфессиями, а также с неправительственными и гражданскими организациями, занимающимися духовным развитием и воспитанием. Это позволит расширить спектр программ и мероприятий, сделать их более доступными и разнообразными. Для решения выявленных проблем были сформированы предложения, которые помо-

гут увеличить роль духовно-нравственного воспитания в общей системе воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Республики Беларусь:

- внедрение современных информационных технологий (создание цифровых платформ, мобильных приложений, виртуальных экскурсий, онлайн-лекций и тренингов поможет повысить эффективность воспитательной работы, сделать ее более современной и привлекательной для молодежи);

- разработка мультимедийных образовательных продуктов (создание видеоматериалов, подкастов, интерактивных курсов и виртуальных реальностей

- перспективные направления, позволяющие более глубоко и эмоционально вовлечь личный состав в процессы духовного и нравственного развития);

- обучение и повышение квалификации воспитателей и наставников (необходимость повышения профессионального уровня кадров, работающих в сфере духовно-нравственного воспитания, становится приоритетом. В рамках этой стратегии разрабатываются специальные программы обучения, тренинги, семинары и конференции);

- межкультурный и межрелигиозный диалог (в условиях многонационального и многоконфессионального общества важно развивать культуру диалога, терпимости и взаимопонимания. Для этого создаются специальные инициативы, форумы и совместные проекты с участием представителей различных религий и культур).

Согласно Директиве министра обороны Республики Беларусь № Д-14 от 05.09.2025 основное внимание в духовно-нравственном воспитании следует уделить:

- работе во взаимодействии с представителями Белорусской православной церкви по профилактике суицидов, пропаганде здорового образа жизни, вреде алкоголя и наркотиков, о семейных ценностях и общественной нравственности. Особое внимание в этой работе уделить участию представителей Белорусской православной церкви в проведении индивидуальной работы с военнослужащими, склонными к социальной изоляции, с целью разъяснения им ценности человеческой жизни;

- организации чествования военнослужащих в связи с достигнутыми успехами служебной деятельности, вручением государственных наград, присвоением воинских званий, назначением на высшую воинскую должность, знаменательными событиями в жизни семей военнослужащих, убытием к новому месту военной службы, проходами офицеров и прапорщиков при увольнении их с военной службы.

Развивая систему воспитательной работы военнослужащих Вооруженных Сил Республики Беларусь, армия сможет обеспечить более высокий уровень моральной устойчивости, укрепить патриотизм и повысить моральный дух военнослужащих, что особенно важно в условиях современных вызовов и опасностей.

Заключение

Роль религии в формировании духовно-нравственных ценностей у военнослужащих ВСРБ является важнейшей составляющей воспитательного процесса. Исторический опыт подтверждает, что религиозные ценности способствуют развитию таких личностных качеств, как честность, стойкость, милосердие и ответственность. В современности взаимодействие армии и религиозных институтов приобретает новые формы, позволяя укреплять духовный потенциал личного состава. В условиях современного мира, характеризующегося сложностью межре-

лигиозных и межкультурных взаимодействий, важной задачей является создание условий для развития толерантности, уважения и духовного богатства военнослужащих, что подтверждается статьей 4 Закона Республики Беларусь от 30 декабря 2023 г. № 334-З «Об изменении законов по вопросам деятельности религиозных организаций»: «Каждый имеет право на свободу выбора религиозных или атеистических убеждений, а именно: самостоятельно определять свое отношение к религии, единолично или совместно с другими исповедовать любую религию или не исповедовать никакой» [5, с. 3].

Для дальнейшего развития системной работы в этой сфере необходимо расширять сотрудничество с религиозными организациями, внедрять инновационные методы и совершенствовать инфраструктуру духовно-нравственного воспитания. В результате армия сможет сформировать гармонично развитую личность, готовую служить Родине с высоким уровнем духовных ценностей и нравственной ответственности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Конституция Республики Беларусь (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г., 17 октября 2004 г. и 27 февраля 2022 г.). – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022.
2. *Сенин, А. С.* Армейское духовенство России в первую мировую войну / А. С. Сенин // Вопросы истории. – 1990. – № 10. – С. 159–165.
3. *Соловцова, И. А.* Духовное воспитание в контексте полипарадигмальной педагогической реальности / И. А. Соловцова // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 149–163.
4. *Харламов, И. Ф.* Педагогика: крат. курс : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – 3-е изд. – Мн. : Вышэйшая школа, 2005. – 272 с.
5. Об изменении законов по вопросам деятельности религиозных организаций : Закон Респ. Беларусь, 30 дек. 2023 г., № 334-З : принят Палатой представителей 29 нояб. 2023 г. : одобрен Советом Республики 19 дек. 2023 г. Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь, 05.01.2024, 2/3053 (дата обращения: 20.12.2025).

Поступила в редакцию 30.12.2025 г.

Контакты: nikolaigrishankov@bntu.by (Гришанков Николай Николаевич, Капкович Михаил Иванович, Савик Сергей Анатольевич)

Grishankov N. N., Kapkovich M. I., Savik S. A. FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES AMONG THE ARMED FORCES OF THE REPUBLIC OF BELARUS AND RELIGION.

This article focuses on the role of religion in shaping spiritual and moral values and the upbringing of military personnel. It analyzes the interaction between the army and religion, as well as the influence of religious beliefs on the moral and ethical development of military personnel. The article emphasizes the importance of spiritual and moral education as an essential component of professional training and the strengthening of moral spirit. It also highlights the challenges and solutions in the system of spiritual and moral education. The article highlights the significance of incorporating spiritual and religious aspects into the educational process to foster a well-rounded personality of a military personnel who is prepared to fulfill their duties within the framework of national values.

Keywords: Armed Forces of the Republic of Belarus, military personnel, religion, spiritual and moral education, spiritual values, instructor for working with religious military personnel.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

И. А. Букас

старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Статья посвящена актуальной психолого-педагогической проблеме формирования осознанного отношения студентов педагогических специальностей к занятиям физической культурой. Выявлены субъективные и объективные факторы, влияющие на отношение к физкультурно-спортивной деятельности; предложена типология установок студентов и описана процессуальность становления – от осознания значимости к устойчивой практике. Сделан вывод о необходимости синергии личностных ресурсов студента и поддерживающей образовательной среды для формирования устойчивых привычек физической активности и профессионального примера будущего учителя.

Ключевые слова: осознанное отношение, физическая культура, студенты педагогических специальностей, внутренняя мотивация, ценностно-смысловой компонент, саморегуляция, педагогические условия, образовательная среда, типология отношения, здоровый образ жизни.

Введение

Физическая культура и спорт в вузе являются частью общей культуры и профессиональной подготовки студентов, способствуя гармонизации духовных и физических сил, формированию ценности здоровья, благополучия и физического совершенства. Эффективность занятий физической культурой во многом определяется тем, насколько сознательно студент относится к ним. Сознательное и активное отношение студента к физической культуре базируется на его внутренних потребностях, мотивах, интересах, целевых установках, убеждениях и ценностях. Развитие осознанного отношения – это долгосрочная воспитательная задача. В современных условиях подготовка будущих педагогов включает развитие у них ценностного отношения к здоровому образу жизни и физической активности. Студенты педагогических специальностей не только должны усвоить знания по своему профилю, но и сформировать личный пример для будущих учеников в отношении физической культуры. Осознанное отношение к занятиям физической культурой подразумевает понимание студентом значения этих занятий для собственного здоровья, профессиональной деятельности и жизни в целом, а также внутреннюю мотивацию к регулярной физической активности. Недаром среди основных задач физического воспитания студентов выделяют формирование осознанного отношения к физической культуре как ценности и приобретение личного опыта творческого использования средств физкультурно-спортивной деятельности для достижения учебных, жизненных и профессиональных целей. Таким образом, развитие осознанного, мотивированного подхода к физической культуре является важнейшей составляющей профессионального и личностного становления будущего педагога.

Однако на практике у большинства студенческой молодежи отсутствует положительная направленность на систематические занятия спортом. К окончанию школы доля учащихся, проявляющих стойкий интерес и позитивную ориентацию к физкультуре, снижается. Данная тенденция особенно характерна для непрофильных (неспортивных) специальностей, включая педагогические, где многие студенты рассматривают дисциплину «Физическая культура» лишь как обязательный курс для получения зачета.

Вопросы формирования осознанного, ценностно-мотивационного отношения будущих педагогов к занятиям физической культурой активно обсуждаются в белорусской и международной исследовательской повестке. В исследованиях подчеркивается дефицит внутренней мотивации и преобладание «обязательного» посещения: А. В. Никулин анализирует причины низкой заинтересованности и барьеры участия студентов в формате вуза [1]; Е. А. Челнокова обобщает педагогические стратегии усиления внутренней мотивации (вариативность, право выбора, практика по интересам) [2]; К. Н. Сизоненко фиксирует снижение вовлеченности и внешнюю мотивацию у студентов непрофильных специальностей [3].

И. В. Григоревич и И. А. Салыциц, по данным БГПУ, показывают преобладание «административного» мотива и запрос на индивидуализацию содержания дисциплины [4]; Е. В. Совпель, А. Е. Бедик, Г. Н. Попкович выявляют у студенток БГУ доминирование мотива «получить зачет» при одновременно высоких эстетических и оздоровительных мотивах [5]; В. В. Шеверновский приходит к выводу, что внедрение пилатеса для студентов спецмедгруппы снижает пропуски и повышает осмысленность выполнения упражнений (пример методики, напрямую способствующей осознанности) [6].

Авторы западных исследований по подготовке учителей сходятся в том, что ценность физической активности признается почти единогласно, но содержательная подготовка к ее продвижению часто недостаточна: Х. Бигелу и соавторы показывают, что при высокой декларативной поддержке до трети будущих учителей вовсе не получают соответствующего обучения по интеграции активности в урок [7]; Э. Э. Сентейо и соавторы связывают готовность предоставлять возможности для активности с характеристиками и установками самих обучающихся на этапе подготовки [8]; Дж. Ю. Квон и соавторы выявляют ограниченность содержания РЕТЕ-программ по линии CSPAP, что сдерживает формирование у студентов роли «лидеров физической активности» [9].

Цель данной статьи – проанализировать формирование осознанного отношения студентов педагогических специальностей к занятиям физической культурой как психолого-педагогическую проблему.

Основная часть

Осознанность обычно описывают как качество, без которого человеческая деятельность теряет ясность целей и внутреннюю опору. Как указывал А. Н. Леонтьев, любое действие человека опирается на сознание: оно задает ориентиры, помогает выбирать средства и удерживать смысл результата. Мотив становится действительно действенным лишь тогда, когда человек понимает, что именно побуждает его к действию и какие потребности за этим стоят [10, с. 137]. Иначе говоря, осознанность выступает внутренним механизмом, переводящим импульс в устойчивую цель.

Существует множество определений осознанности. В научной литературе ее рассматривают сквозь призму психологии, психиатрии, нейрофизиологии и нейропсихологии; каждый из этих ракурсов добавляет свой понятийный акцент и исследовательские инструменты. Вне академической среды интерес к теме стремительно растет: концепт активно осваивают бизнес-практики, а также формальное, неформальное и информальное образование. В каждом из этих контекстов осознанность получает собственные оттенки значения: то как ресурс саморегуляции и командного взаимодействия, то как инструмент учебной мотивации и проектирования индивидуальных траекторий. В определении осознанности различают три взаимосвязанных уровня. Осознанность как черта личности – относительно стабильная предрасположенность замечать происходящее и себя в нем, осознанность как состояние предполагает кратковременный фокус присутствия «здесь-и-сейчас», который можно вызвать и поддерживать. В то же время осознанность как способ бытия подразумевает повседневную привычку действовать, сверяясь с ценностями, целями и обратной связью от мира и людей.

В этой интегральной перспективе осознанность можно «операционализировать», то есть описать через наблюдаемые компоненты и поведенческие индикаторы. Как подчеркивается в работах Н. С. Поповой, она объединяет независимые, но согласованные элементы: ценностные ориентации, смысловую динамику, саморефлексию, саморегуляцию, эмпатию, внимание и открытость новому – как качества личности и как навыки, поддающиеся развитию [11, с. 17].

Т. А. Баздерова и Г. Г. Солодова предлагают рассматривать осознанность через переживание значимости знаний для решения жизненно важных вопросов. Знание сохраняется и становится «прочным» тогда, когда человек видит его личностный смысл и способы применения. Отсюда осознанность в учебно-профессиональной сфере проявляется как процесс формирования устойчивых знаний, умений и навыков, необходимых для оперативно-служебной деятельности, в том числе в ситуациях, требующих физической готовности и быстрой регуляции поведения [12, с. 152].

Н. В. Илюшин предлагает рассматривать осознанность на учебном материале через последовательность шагов: анализ исходной ситуации, постановка учебной задачи, понимание цели, сформулированной преподавателем, самостоятельная постановка собственной задачи и выбор способов ее решения [13]. Такой подход превращает обучение из пассивного усвоения в деятельность проектирования – с рефлексией, корректировкой действий и ответственностью за результат.

Осознанная направленность личности на регулярную двигательную активность – это не просто «желание тренироваться». Речь идет о внутреннем векторе, который объединяет ценности, мотивы, знания о собственном теле, навыки саморегуляции и готовность действовать. В современном обществе именно эта направленность формирует индивидуальную физическую культуру: она определяет поведение человека в повседневности, влияет на самоотношение и на способы взаимодействия с окружающими. Исследования отношения людей разного возраста и пола к занятиям, здоровому образу жизни и спортивным практикам показывают значительное разнообразие установок (см., напр., К. Р. Кирушин [14]; Е. А. Изотов [15]). На основе этих работ выделим несколько устойчивых типов отношения к физкультурно-спортивной деятельности.

1. Активно-положительное. Человек понимает ценность физической активности, видит личный смысл и сам выбирает формат регулярных тренировок (вид

спорта, режим, место). Признаки: планирование, участие в секциях/клубах, отслеживание прогресса, готовность адаптировать нагрузки. Такой тип чаще всего связан с устойчивыми привычками и позитивным влиянием на другие сферы жизни (сон, питание, режим труда и отдыха).

2. Пассивно-положительное. Ценности здоровья и развития признаются, но в реальных занятиях человек не участвует или делает это эпизодически. Частые причины: нехватка времени, отсутствие доступной инфраструктуры, прежний негативный опыт, сомнения в собственных силах. Парадокс этого типа в разрыве между убеждениями и поведением: ценностное согласие есть, практики – нет.

3. Негативное. Физкультура и спорт воспринимаются как потенциально вредные или бессмысленные. Основаниями выступают стереотипы («спорт калечит»), неверные представления о нагрузках, травматичный опыт, а иногда и медицинские ограничения, интерпретируемые как абсолютный запрет. Здесь особенно важна корректная информация о дозировке упражнений и безопасных альтернативах.

4. Нейтральное (индифферентное). Выраженной позиции нет: человек не демонстрирует ни интереса, ни отторжения, и потому легко переключается под влиянием контекста – компании друзей, модных трендов, удобства расписания. Это «пластичная» зона, в которой своевременная поддержка способна быстро перевести установку в активно-положительную.

Становление осознанной направленности занимает значительный период и может идти как организованно, так и стихийно (А. В. Ахаев [16], М. П. Лебедева [17]). Организованное формирование связано с образовательными программами, школьными и вузовскими курсами, корпоративным велнесом, работой тренеров и инструкторов. Стихийное – результат повседневных влияний: пример близких, локальные сообщества по интересам, случайные «точки входа» (дворовые площадки, парки, велодорожки).

Процессуальность проявляется в типичной последовательности шагов: осознание значимости активности для собственного благополучия; интерес и поиск подходящих форм (разные виды активности «пробуются на вкус»); пробное участие и первые успехи/затруднения, которые требуют корректировки; интеграция в распорядок дня (переход от разовых занятий к привычке); устойчивость – поддержание практики, гибкая адаптация к изменениям режима, возраста и здоровья. На каждом этапе имеются различные риски: завышенные ожидания, непосильные нагрузки, монотонность, отсутствие обратной связи. Поэтому осознанность важна не меньше, чем мотивация: она помогает дозировать усилия, выбирать безопасные форматы и удерживать внимание на личных целях.

В психологическом плане осознанное отношение характеризуется автотеличностью мотивации: занятия физкультурой становятся значимы сами по себе. Студент осознает цели занятий – укрепление здоровья, развитие личностных качеств, творческое самовыражение – и принимает их своим выбором. Сформированность у студента потребности к физическому самосовершенствованию считается долгосрочным позитивным результатом эффективного физического воспитания. Это требует опоры на положительные ценности («хочу вести здоровый образ жизни») и внутренние мотивы «удовольствия от занятий», «достижения личных рекордов».

На формирование осознанного отношения студентов к занятиям физкультурой влияют два типа факторов. Субъективные факторы отражают внутренний мир студента – его потребности, мотивы, убеждения и ценности. Объективные факторы

связаны с внешними условиями: организацией учебного процесса, оснащением, образовательной средой и социальным окружением.

Ю. М. Курамшин выделяет следующие препятствующие факторы: отсутствие у студентов личного смысла и интереса к занятиям физкультурой (физическую культуру воспринимают как обязанность без личной важности), низкая личная дисциплина и саморегуляция; методические и организационные недостатки, такие как слабое методическое обеспечение и низкий уровень проведения занятий, однообразие и формальный характер уроков без учета индивидуальных особенностей; психологические барьеры, отсутствие взаимопонимания с преподавателем, страх получения травмы, неуверенность в себе; внешние условия – высокая нагрузка по другим дисциплинам, перенасыщенность графика, что снижает приоритетность ФК; дефицит спортивных площадок, оборудования и традиций вуза; нехватка массовых спортивных программ и активности студенчества [18, с. 42].

Успех формирования сознательного отношения во многом зависит от педагогических условий, в которых происходит физическое воспитание. Исследования подчеркивают, что для повышения мотивации важно применять современные методики обучения: интерактивные технологии, проектную и модульную организацию курса, личностно-ориентированный подход [18, с. 43]. Такие технологии позволяют сделать занятия более насыщенными, учесть интересы каждого студента и предоставить ему самостоятельность в выборе форм активности. Кроме того, преподаватели физкультуры должны проявлять педагогическую убедительность и информативность, вовлекая студентов в процесс и объясняя цели занятий.

Образовательная среда в вузе также оказывает значимое влияние. Наличие спортивной инфраструктуры (спортивные залы, площадки, бассейны), инновационного оборудования и оснащения создает благоприятные условия для занятий, тогда как их дефицит снижает интерес студентов. Важными являются системы внеучебной поддержки: работа студенческих спортивных клубов, кружков и секций, организация массовых мероприятий. Эти формы воспитательной работы направлены на популяризацию здорового образа жизни и вовлечение студентов в регулярную физкультурно-спортивную деятельность. Вовлечение в такие внеклассные активности закрепляет у студентов положительное отношение к физической культуре, расширяет их опыт и формирует привычку к двигательной активности.

Таким образом, формирование осознанного отношения требует сочетания психологических методов (мотивирующие беседы, объяснение ценности ЗОЖ) и педагогических условий (разнообразие форм и средств, адекватная оценка, комфортные условия). Учебная среда должна создавать атмосферу поддержки и личностного роста: например, кредитно-рейтинговая система по ФК повышает вовлеченность студентов, а внедрение современных программ привлекает дополнительный интерес.

Заключение

Осознанное отношение студентов педагогических специальностей к занятиям физической культурой – многофакторная психолого-педагогическая проблема. Оно требует синергии внутренней мотивации учащихся и созданных извне условий обучения. С одной стороны, необходимо развивать у студентов ценностное восприятие физической культуры как неотъемлемой части их личности и будущей профессиональной деятельности. С другой – следует совершенствовать педагоги-

ческие технологии и среду: применять интерактивные методики, расширять виды физической активности, поощрять регулярность занятий вовлечением в студенческие спортивные сообщества.

Успешность занятий физической культурой и спортом студенческой молодежи во многом зависит от их отношения к ним. Поэтому повышенная мотивация должна стать долгосрочной целью системы физического воспитания. В этом контексте формирование внутренней мотивации выходит на первый план: студентам важно помочь найти в занятиях физической культурой личный интерес и социальную значимость. Выбор педагогических условий и технологий, содействующих развитию такого осознанного отношения, становится важнейшей педагогической задачей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Никулин, А. В.** Отношение студентов к занятиям физической культурой и спортом / А. В. Никулин, И. Н. Катканова, В. Л. Коновалов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1. – С. 229–231.
2. **Челнокова, Е. А.** Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе / Е. А. Челнокова, Н. Ф. Агаев, З. И. Тюмасева // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 1. – С. 202–204.
3. **Сизоненко, К. Н.** Мотивы, побуждающие студентов вуза заниматься физической культурой / К. Н. Сизоненко // Вестник Амурского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2018. – Вып. 80. – С. 71–72.
4. **Григоревич, И. В.** Отношение студентов БГПУ к учебным занятиям по дисциплине «Физическая культура» / И. В. Григоревич, А. Ф. Салычиц // Общественные и гуманитарные науки. Военная подготовка : материалы 87-й науч.-техн. конф., Минск, 31 янв. – 17 февр. 2023 г. – Минск : БГТУ, 2023. – С. 422–425.
5. **Совпель, Е. В.** Исследование мотивации студенток к занятиям физической культурой и спортом в УВО / Е. В. Совпель, А. Е. Бедик, Г. Н. Попкович // Физическая культура и спорт – стратегические компоненты развития личности : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 19 мая 2022 г. / Витебская государственная академия ветеринарной медицины. – Витебск : ВГАВМ, 2022. – С. 71–74.
6. **Шеверновский, В. В.** Формирование осознанного отношения к занятиям физической культурой студентов специальной медицинской группы / В. В. Шеверновский // Физическая культура как базовый компонент жизненной стратегии личности : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 19–20 мая 2021 г. – Витебск : ВГАВМ, 2021. – С. 136–139.
7. **Bigelow, H.** Pre-Service Teachers' Perceptions of and Experiences with Classroom Physical Activity / H. Bigelow, B. Fenesi // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2023. – Vol. 20, № 2. – P. 1049–1051.
8. **Centeio, E. E.** Development of the Teacher Efficacy Toward Providing Physical Activity in the Classroom Scale / E. E. Centeio, E.W.G. Moore, J. Barcelona [et al.] // International Journal of Physical Activity and Health. – 2022. – Vol. 1, № 1. – Art. 4.
9. **Kwon, J. Y.** Comprehensive School Physical Activity Programs Preparation in Physical Education Teacher Education Programs / J. Y. Kwon, P. H. Kulinna, H. Van der Mars [et al.] // Journal of Teaching in Physical Education. – 2019. – Vol. 38, № 3. – P. 271–276.
10. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2004. – 352 с.
11. **Попова, Н. С.** Организация непрерывной подготовки учителя иностранного языка на основе формирования осознанности / Н. С. Попова // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 1. – С. 17–23.
12. **Баздерова, Т. А.** Проблемы контроля знаний в учебной деятельности вуза / Т. А. Баздерова, Г. Г. Солодова // Педагогика высшей школы. – 2004. – № 6 (51). – С. 151–153.
13. **Илюшин, Н. В.** Алгоритм функционирования учебной деятельности обучаемых / Н. В. Илюшин // Решетневские чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 10–12 нояб. 2017 г. : в 2 т. – Красноярск, 2017. – Т. 2. – С. 682–684.

14. **Кирушин, К. Р.** Исследование отношения обучающихся к занятиям физической культурой / К. Р. Кирушин, Л. Е. Школьников // Концепт. – 2017. – Т. 2. – С. 410–415.

15. **Изотов, Е. А.** Отношение к учебным занятиям по физической культуре студентов технических вузов / Е. А. Изотов, Г. В. Солдатова, А. О. Филатов // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 4. – С. 14–16.

16. **Ахаев, А. В.** Формирование мотивационно-ценностного отношения школьников к физической культуре : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ахаев Андрей Васильевич ; Восточно-Казахстанский гос. ун-т. – Барнаул, 1995. – 19 с.

17. **Лебедева, М. П.** Научно-методические основы воспитания личной физической культуры у младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лебедева Марина Петровна ; Архангельский гос. тех. ун-т. – Архангельск, 2000. – 22 с.

18. **Курамшин, Ю. Ф.** Отношение студенческой молодежи к физической культуре и спорту в аспекте теоретического анализа / Ю. Ф. Курамшин, Л. В. Люйк, Г. Б. Дьяченко // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 5. – С. 42–44.

Поступила в редакцию 02.11.2025 г.

Контакты: bukas@m.msu.by (Букас Инна Александровна)

Bukas I. A. DEVELOPING A MINDFUL ATTITUDE AMONG PRE-SERVICE TEACHERS TOWARD PARTICIPATION IN PHYSICAL CULTURE AS A PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEM

The article addresses a timely psycho-pedagogical issue: cultivating a mindful attitude among pre-service teachers toward engagement in physical culture. The study identifies subjective and objective factors that influence attitudes to physical and sports activities; proposes a typology of student orientations; and describes the developmental trajectory—from recognizing its significance to establishing stable practice. It concludes that synergy between a student's personal resources and a supportive educational environment is necessary to form durable habits of physical activity and to model the future teacher's professional example.

Keywords: mindful attitude, physical culture, pre-service teachers, intrinsic motivation, value-meaning component, self-regulation, pedagogical conditions, educational environment, typology of attitudes, healthy lifestyle.

УДК 378

A THEORETICAL MODEL OF STUDENTS' POLITICAL LITERACY IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION IN CHINA

E. I. Snopkova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of
Pedagogy
Mogilev State A. Kuleshov University
ORCID 0000-0002-9870-2988

Li Haoran

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

This article characterizes the authors' perspective on the nature and structure of political literacy among university students. The authors present the axiological, cognitive, activity-based (behavioral), and reflexive components of the theoretical model of political literacy in the context of the specifics of civic education for young people in China. The article describes the functional role of each component and substantiates the connection between them in the holistic structure of political literacy as a theoretical phenomenon.

Keywords: political literacy, university students, civic and political education of students.

Introduction

The analysis of the structure of political literacy within the context of higher education is of fundamental theoretical and practical significance. Higher education represents a crucial stage in the formation of students' political literacy, as it provides a systematic educational environment in which political knowledge, values, attitudes, and behavioral dispositions are purposefully cultivated. Universities not only transmit political knowledge but also shape students' value orientations, social responsibility, and modes of political participation, thereby exerting a long-term influence on their civic development.

Existing research generally conceptualizes political literacy as a multidimensional construct encompassing political knowledge, political skills, political attitudes, and participation capacity [1; 2; 3]. 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 [4].

However, despite the growing body of literature, the internal structure of political literacy remains insufficiently systematized [5]. Many studies describe its components descriptively, without clearly articulating their internal logic or developmental relationships. This problem becomes particularly salient in the context of higher education, where political literacy is not only an educational outcome but also an object of deliberate pedagogical design.

Author's Conceptual Model of Political Literacy based on an interdisciplinary analysis and taking into account the educational realities of contemporary universities – particularly within the context of the People's Republic of China – this study proposes

an authorial theoretical model in which the composition of political literacy of college students consists of four interrelated components: axiological component, cognitive component, activity (behavioral) component, reflexive component. These components form a coherent system characterized by internal hierarchy, functional differentiation, and developmental continuity. The proposed structure reflects both universal theoretical principles of political literacy and the specific features of political education in Chinese higher education, where Ideological and Political Education plays a leading role in cultivating students' political values and civic consciousness.

Main Body

We view university students' political literacy as a complex, integrative personal development reflecting the unity of values, knowledge, actions, and reflection. We have developed a theoretical model of political literacy, the content of which is presented in this article. The structure of political literacy as a theoretical phenomenon combines axiological, cognitive, action-oriented, and reflexive components, which are interconnected. The axiological component determines students' value orientation and the motivational basis for political behavior; the cognitive component provides an understanding of political phenomena and social processes; the action-oriented component reflects the practical application of political knowledge and values in socially significant actions; and the reflexive component promotes self-regulation, critical evaluation, and conscious personal development in the political sphere.

The axiological component constitutes the value-oriented foundation of political literacy and performs a system-forming function within its overall structure. Values play a significant role in students' political behavior. They shape their political worldview and political convictions, as well as their attitude toward political reality. In the context of higher education in the People's Republic of China, the axiological component of students' political culture is oriented toward socialist values, patriotism, and social responsibility.

In this study, the axiological component of political literacy is defined as: *a system of interiorized political values, value orientations, political motivations, and personality-related dispositions that guide college students' political attitudes, shape their evaluation of political phenomena, and provide intrinsic motivation for responsible participation in political and social life*. For the purposes of future empirical research, the axiological component is operationalized through five interrelated dimensions, each of which can be translated into measurable indicators (interiorization of political values; patriotic value orientation; social responsibility and civic commitment; social trust and moral-ethical orientation; value-based personality orientations and political motivation). Let us characterize them in more detail.

Interiorization of Political Values reflects the extent to which students have adopted fundamental political values as personal convictions rather than as externally imposed norms. Key indicators of the axiological component include recognition of core political values such as justice, fairness, equality, rule of law, and social harmony; acceptance of the legitimacy of the political system and its governing principles; ability to evaluate political issues using value-based criteria; stability of value orientations across different social and educational contexts.

Patriotism is understood as a value-based emotional and cognitive attachment to the state, society, and national development, rather than as unconditional or

uncritical loyalty. Key indicators include: emotional identification with the state and its historical and cultural traditions; recognition of national interests and collective goals; willingness to contribute to national development through socially constructive behavior; differentiation between constructive patriotism and extreme or exclusionary nationalism. This dimension aligns with the educational objective of fostering rational and constructive patriotism among university students in China.

Social Responsibility and Civic Commitment captures students' orientation toward public interest, collective welfare, and civic duty. Key indicators include: awareness of individual responsibility in maintaining social order and public good; willingness to fulfill civic obligations (e.g., compliance with laws, participation in collective activities); prioritization of collective interests over narrow personal gain in political judgment; readiness to engage in socially beneficial and community-oriented activities. Social responsibility serves as a motivational bridge between political values and political behavior.

Social Trust and Moral-Ethical Orientation reflects students' trust in political institutions and their adherence to moral and ethical norms in political evaluation and actions. Key indicators include: trust in political institutions, governance mechanisms, and public authority; perception of political processes as generally fair and legitimate; commitment to moral principles such as honesty, integrity, and fairness in political judgment; rejection of corruption, dishonesty, and unethical political practices.

Value-based personal orientations and political motivation encompass the personal value attitudes and political motivation of student youth. Key indicators for this aspect of student political literacy include openness to diverse political views; willingness to engage in political dialogue; a sense of personal responsibility in implementing social initiatives; and the prevalence of intrinsic political motivation based on a sense of duty over external incentives.

The cognitive component refers to the system of political knowledge, understanding, and intellectual abilities that enable students to comprehend political reality. In this study, the cognitive component of political literacy is defined as: *a system of political knowledge, intellectual abilities, and information-processing skills that enable college students to understand political institutions and processes, analyze political phenomena, and make rational political judgments*. The cognitive component constitutes the epistemological basis of political literacy and mediates the transformation of values into informed political behavior.

For empirical purposes, the cognitive component is operationalized through three interrelated dimensions: Political Knowledge; Political Thinking Skills; Political Information Literacy. *Political knowledge* refers to students' understanding of fundamental political structures, processes, and normative frameworks. Key indicators Political Knowledge include: knowledge of the political system, including the structure and functions of state institutions; understanding of political processes such as policy formulation, implementation, and supervision; awareness of national history and its role in shaping contemporary political development; knowledge of laws, regulations, and citizens' rights and obligations. Within the Chinese higher education context, this dimension includes familiarity with the basic principles of socialism with Chinese characteristics and the governance framework of the state.

Political Thinking Skills reflects students' capacity to process political information rationally and analytically. Key indicators include a system of students' political skills

and abilities: the ability to distinguish between facts, opinions, and value judgments; the ability to critically evaluate various political judgments and arguments; an understanding of cause-and-effect relationships and patterns of political phenomena and processes; the ability to synthesize political information from various sources, etc.

The concept of *information literacy* plays a key role in the cognitive component of students' political literacy. Information literacy involves students' ability to obtain, evaluate, and apply political information in the modern media environment. Key indicators of students' information literacy include a variety of skills, such as the ability to identify reliable sources of political information; the ability to objectively evaluate political content; the ability to integrate political information to make informed political decisions; and the ability to responsibly apply political information in various life and academic situations.

The activity component reflects the practical dimension of political literacy and is manifested in students' actual or potential participation in political and civic life. In this study, the activity (behavioral) component of political literacy is defined as: *a set of abilities, skills, and behavioral dispositions that enable college students to participate consciously, lawfully, and responsibly in political and civic activities*. The activity component represents the external expression of political literacy and reflects the degree to which political knowledge and values are translated into action. For empirical analysis, the activity component is operationalized through four interrelated dimensions: Political Participation Skills; Civic and Social Practice Engagement; Lawful and Normative Political Behavior; Communicative and Cooperative Action.

Political Participation Skills reflects students' practical abilities to engage in political and civic activities. Key indicators include: participation in student self-governance and collective decision-making; engagement in political discussions and public deliberation; understanding of participation channels within legal and institutional frameworks; ability to articulate political views clearly and rationally.

Civic and Social Practice Engagement captures students' involvement in social practice as a form of political learning. Key indicators include: participation in volunteer service, community activities, and social investigation; engagement in university-organized social practice programs; application of political knowledge to real-life social issues; demonstration of social responsibility through action. Social practice serves as a bridge between political theory and life experience.

Normative political behavior means adhering to legal and ethical norms in political activity. Key indicators of normative political activity among university students include adherence to the laws of their country; respect for state symbols and the Constitution of their country; avoidance of extremist, illegal, or destructive political actions; responsible use of modern digital tools for political expression, etc.

Communicative Action reflects students' ability to interact constructively with others in political contexts. Key indicators include: engagement in respectful dialogues and reasoned debates; willingness to cooperate in collective political or social tasks; ability to manage disagreement without conflict escalation; openness to diverse perspectives within collective activities. Such communicative competence is essential for constructive political participation in pluralistic environments.

The reflexive component represents the highest and integrative level in the structure of political literacy. It ensures the internal coherence, self-regulation, and developmental sustainability of political literacy by enabling individuals to consciously evaluate political

knowledge, values, and behaviors in relation to social reality and personal experience. In this study, the reflexive component of political literacy is defined as: *the ability of college students to consciously analyze, evaluate, and regulate their political knowledge, political values, and political behavior through critical self-reflection, contextual judgment, and dialectical thinking, enabling responsible and rational participation in political life.*

The reflective component of political literacy in university students includes four interrelated elements: political self-reflection; critical assessment of one's own political experience; the ability of students to integrate political values and their political behavior; and self-regulation of political behavior.

Political self-reflection refers to students' ability to critically examine their own political beliefs, attitudes, and positions. Key indicators include: awareness of one's own political views and value orientations; ability to identify the sources of one's political beliefs (education, media, family, social environment); willingness to reconsider political positions in the light of new evidence or arguments; recognition of personal biases and limitations in political judgment. This dimension reflects students' capacity for internal dialogue and self-awareness in political cognition.

Critical Evaluation of Political Experience concerns students' ability to evaluate political events, institutional practices, and personal participation experiences using rational and normative criteria. Key indicators include: ability to assess political phenomena from multiple perspectives; capacity to distinguish between facts, interpretations, and value judgments; evaluation of political decisions and policies based on legality, fairness, and social impact; reflective assessment of one's own political actions and their consequences. In the Chinese higher education context, this dimension supports the development of rational political consciousness and avoidance of emotional or impulsive political behavior.

The reflexive component also involves the *ability to integrate political values with practical behavior* in a coherent and consistent manner. Key indicators include: consistency between declared political values and actual behavior; ability to resolve conflicts between personal interests and collective or social interests; capacity to balance stability and change in political judgment; application of political principles to concrete social situations. This dimension reflects the internal unity of cognition, values, and behavior, which is a central goal of ideological and political education.

Self-regulation refers to the ability to consciously manage one's political actions, emotional responses, and participation strategies. Key indicators include: control of emotional reactions in political discussions and debates; ability to engage in rational dialogue and respectful disagreement; adherence to legal and ethical norms in political participation; avoidance of extreme, impulsive, or irresponsible political actions.

The four components are not isolated; rather, they function as an integrated system. The axiological component provides value orientation, the cognitive component supplies intellectual support, the activity component realizes practical application, and the reflexive component ensures self-regulation and continuous development. Together, they constitute a dynamic structure that reflects both the internal psychological mechanisms of political literacy and its pedagogical formation within higher education. This theoretical model provides a systematic framework for the subsequent experimental study conducted in universities of the People's Republic of China, offering clear analytical dimensions for the diagnosis, cultivation, and evaluation of college students' political literacy (table 1).

Table 1 – Operationalization of political literacy of university students

Component	Conceptual Definition	Structural Dimensions	Key Indicators
Axiological Component	A system of internalized political values, value orientations, political motivations, and personality-related dispositions that guide political attitudes and provide intrinsic motivation for responsible political participation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interiorization of political values 2. Patriotic value orientation 3. Social responsibility and civic commitment 4. Social trust and moral-ethical orientation 5. Value-based personality orientations and political motivation 	<ul style="list-style-type: none"> – acceptance of justice, fairness, rule of law, social harmony – constructive patriotism and national identification – orientation toward public interest and collective welfare – trust in political institutions and ethical norms – intrinsic political motivation and openness to dialogue
Levels of Development			
Primary: situational acceptance of values, external motivation			
Intermediate: partial interiorization, mixed motivation			
Advanced: stable value system, intrinsic motivation			
Cognitive Component	A system of political knowledge, intellectual abilities, and information-processing skills enabling understanding and rational analysis of political institutions and phenomena	<ol style="list-style-type: none"> 1. Political knowledge 2. Political thinking skills 3. Political information literacy 	<ul style="list-style-type: none"> – knowledge of political system, laws, and institutions – ability to analyze, compare, and evaluate political phenomena – critical assessment of media and information sources
Levels of Development			
Primary: fragmented knowledge, low analytical ability			
Intermediate: structured basic knowledge, emerging critical thinking			
Advanced: integrated knowledge, mature analytical competence			
Activity (Behavioral) Component	A set of abilities, skills, and behavioral dispositions that enable lawful, conscious, and responsible participation in political and civic activities	<ol style="list-style-type: none"> 1. Political participation skills 2. Civic and social practice engagement 3. Lawful and normative political behavior 4. Communicative and cooperative action 	<ul style="list-style-type: none"> – participation in student governance and collective activities – engagement in social practice and volunteer service – adherence to legal and ethical norms – respectful dialogue and cooperation
Levels of Development			
Primary: passive or guided participation			
Intermediate: regular participation with partial autonomy			
Advanced: proactive, responsible, and autonomous participation			

Окончание таблицы 1

Component	Conceptual Definition	Structural Dimensions	Key Indicators
Reflexive Component	The ability to consciously analyze, evaluate, and regulate political knowledge, values, and behavior through critical self-reflection and dialectical thinking	1. Political self-reflection 2. Critical evaluation of political experience 3. Dialectical integration of values and practice 4. Self-regulation of political behavior	– awareness of personal political beliefs and biases – evaluation of political actions and consequences – consistency between values and behavior – emotional control and rational self-regulation
Levels of Development			
Primary: low awareness and external regulation			
Intermediate: situational reflection and partial self-regulation			
Advanced: systematic reflection and autonomous regulation			

Conclusion

Thus, the theoretical analysis conducted in this paragraph makes it possible to conceptualize political literacy of college students as a complex, integrative personal formation that reflects the unity of values, knowledge, activity, and reflection. On the basis of the systemic, axiological, activity-oriented, and contextual-cultural approaches, a four-component model of political literacy has been substantiated, including axiological, cognitive, activity, and reflexive components.

Each component performs a specific function within the overall structure of political literacy and at the same time remains organically interconnected with the others. The axiological component determines the value-based orientation and motivational foundation of students' political behavior; the cognitive component ensures understanding of political phenomena and social processes; the activity component reflects the practical realization of political knowledge and values in socially significant actions; and the reflexive component provides self-regulation, critical assessment, and conscious personal development in the political sphere.

The proposed model takes into account both universal theoretical interpretations of political literacy and the specific characteristics of higher education in the People's Republic of China, where ideological and political education plays a key role in shaping students' civic consciousness and social responsibility. This contextual orientation enhances the theoretical relevance and practical applicability of the model within the contemporary educational environment of Chinese universities.

LIST OF REFERENCES

1. *Crick, B.* Essays on Citizenship / B. Crick. – London; New York : Continuum, 2000. – 210 p.
2. *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. – Vol. 41, № 2. – P. 46–61.
3. *O’Toole, T.* Political literacy cuts both ways: the politics of non-participation among young people / T. O’Toole, D. Marsh, S. Jones // *The Political Quarterly*. – 2003. – Vol. 74, № 3. – P. 349–360.
4. *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.
5. *Snopkova, E. I.* Political literacy of students as an object of scientific research: a pedagogical review / E. I. Snopkova, H. Li // *Mogilev State A. Kuleshov University Bulletin. Series C. Psychological and Pedagogical Sciences (Psychology, Pedagogy, Methodology)*. – 2025. – № 2(66). – P. 7–13.

Received by the editors on 01.12.2025

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

Снопкова Е. И., Ли Хаоран. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

В данной статье характеризуется авторское понимание содержания и структуры политической грамотности студентов университетов. Авторы представляют аксиологический, когнитивный, деятельностный (поведенческий) и рефлексивный компоненты теоретической модели политической грамотности в контексте специфики гражданского образования молодежи в Китае. В статье описывается функциональная роль каждого компонента и обосновывается связь между ними в целостной структуре политической грамотности как теоретического феномена.

Ключевые слова: политическая грамотность, студенты университетов, гражданско-политическое образование студентов.

УДК 378.01

ДИАЛОГОВАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ

А. П. Ковалевская

аспирант кафедры педагогики

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье рассматриваются особенности диалоговой культуры будущих педагогов и методы оценки уровня ее сформированности. Актуальность темы обусловлена объективной необходимостью трансформации системы образования, переходом к личностно ориентированному обучению, эффективным педагогическим средством для осуществления которого является развитие диалоговой культуры будущего педагога. Приведенный анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволяет выделить проблемные аспекты и наметить наиболее значимые направления работы по повышению уровня сформированности диалоговой культуры студентов.

Ключевые слова: диалоговая культура, информационно-образовательная среда, комплексная оценка, критериальный профиль.

Введение

Сегодня перед системой образования ставятся задачи не только подготовки конкурентно способного специалиста, но и формирования цельной личности, способной противостоять внешним системным вызовам и при этом находящейся в гармонии с собственным внутренним миром. Успешность решения этих задач, предусмотренных Образовательным стандартом высшего образования [1], во многом зависит от профессионального уровня и, соответственно, качества подготовки педагогических кадров. В связи с этим одну из ключевых позиций приобретает принцип диалогизации образования, реализация которого требует от педагога сформированности соответствующей диалоговой культуры, поэтому всестороннее изучение и правильная оценка ее уровня являются базовой основой для постановки педагогических задач по формированию компетенций будущего учителя.

Анализ научных трудов авторов, работающих над изучением диалогового взаимодействия (М. М. Бахтин, В. С. Библер, О. А. Галанова, О. В. Гасова, А. Д. Король, и др.), показывает, что междисциплинарный характер указанных тем и широта спектра методологических подходов обуславливают отсутствие единого общепринятого мнения как в части конкретизации определений, так и в построении теоретических моделей диалоговой культуры. Компаративный анализ научно-методической литературы по данной теме позволяет выявить ряд существенных противоречий, а именно между шириной сферы применения диалоговой культуры и практической узостью ее содержания; между неограниченностью современного информационного потенциала интернет-пространства и фактическим отсутствием методических разработок для формирования у студентов диалоговой культуры [2, с. 134]; между усложнением задач по формированию диалоговой культуры будущих педагогов и недостаточной разработанностью практических подходов для их комплексного решения.

Наличие этих и других противоречий подтверждают необходимость применения научно-обоснованной методики оценки уровня сформированности диалоговой культуры будущих педагогов в условиях современной информационно-образовательной среды (ИОС). Правильность и всесторонность этой оценки являются базовой основой для актуализации приемов и методов формирования диалоговой культуры студентов в учреждениях высшего образования.

Основная часть

На основе анализа данных определений Е.В. Коноваловой [3, с. 8], О. К. Сазоновой [4, с. 10], С. В. Соколовской [5, с. 137], а также материалов научно-педагогических разработок других авторов, сформулируем определение диалоговой культуры педагога как полифункциональной системы знаний, навыков и личностных характеристик, включающей ценностно-смысловой, коммуникативный, когнитивный, эмоциональный, рефлексивный компоненты и обеспечивающей возможность выстраивания диалоговых отношений и осуществления эффективного диалогового взаимодействия в рамках образовательного процесса и за его пределами, а также динамичного саморазвития и самосовершенствования [6, с. 202].

Для составления диагностической программы оценки уровня диалоговой культуры и разработки соответствующего инструментария первоначально был уточнен ее критериальный профиль. В качестве ключевых выбраны 19 критериев, сгруппированных по пяти основным компонентам: *ценностно-смысловой* (уважение, прямодушие, мотивация), *коммуникативный* (умение говорить и спрашивать, активное слушание, креативность в общении), *когнитивный* (аналитическое, критическое и диалоговое мышление, владение темой), *эмоциональный* (эмоциональная устойчивость, терпимость, эмпатия), *рефлексивный* (самоанализ, самокритичность, обучаемость, обратная связь). С учетом условий современной ИОС, в т.ч. расширения сферы использования искусственного интеллекта (ИИ) [7, с. 149], были сформулированы дополнительные критерии: человекоориентированность, цифровая этика, информационная безопасность, эффективность интеграции ИИ и др.

С целью охвата широкого круга респондентов и обеспечения возможности объективной оценки был выбран количественный метод диагностики – анкетирование, который может быть использован для регулярного мониторинга динамики исследуемого показателя [8, с. 14]. В соответствии с разработанной системой основных и дополнительных критериев составлена специальная развернутая анкета, состоящая из 60 вопросов, структурированных по пяти критериальным блокам. В качестве целевой аудитории были выбраны студенты творческих специальностей («музыкальное образование», «музыкальное искусство, ритмика и хореография»), а также «начальное образование» (с преподаванием творческих дисциплин) 1–4 курсов дневной и заочной форм обучения педагогических учреждений образования: БГПУ имени М. Танка (92 человека), МГУ имени А. А. Кулешова (148 человек), ВГУ имени А. М. Машерова (62 человека). Сбор данных был организован с учетом обеспечения максимальной репрезентативности выборки, общее количество респондентов составило 302 человека, что значительно более 10% от общей численности целевой аудитории и соответствует требованиям статистической значимости. Учитывая большое количество и значительную удаленность респондентов, анкетирование проводилось в виде онлайн-опроса Google-формы. Заполнение

анкет предполагало анонимность, что способствовало повышению уровня открытости при выборе ответов.

Для возможности осуществления сравнительного анализа уровня сформированности диалоговой культуры студентов – будущих педагогов при необходимости проведения корректирующего этапа экспериментальной работы все респонденты были разделены на две группы: контрольную – 154 человека, в том числе студенты БГПУ имени М. Танка (92 человека) и ВГУ имени А. М. Машерова (62 человека); экспериментальную – 148 человек, студенты МГУ имени А. А. Кулешова. Такое распределение обусловлено тем, что среди респондентов, обучающихся в МГУ имени А. А. Кулешова, наиболее широко представлены различные группы по специальностям и формам обучения.

Оценка результатов анкетирования производилась отдельно по каждому блоку и суммарно определением общего показателя развития диалоговой культуры по пяти уровням ее сформированности: *элементарный, имитирующий, оценочно-воспроизводящий, продуктивный и креативный*. Анализ результатов анкетирования показал, что большинство респондентов в обеих группах по всем критериям имеют оценочно-воспроизводящий уровень развития диалоговой культуры, т.е. владеют достаточным объемом теоретических знаний о видах, способах и функциональных особенностях диалогического общения, умеют оценивать эмоциональное состояние и корректировать коммуникативное поведение, но не имеют навыка понимания ценностно-смысловых позиций. Максимальное количество респондентов с оценочно-воспроизводящим уровнем развития диалоговой культуры (77,2 %) выделено по рефлексивному блоку. Более подробно данные по средним баллам, набранным респондентами, представлены на диаграмме (рис. 1).



Рисунок 1 – Распределение средних баллов оценки уровня сформированности диалоговой культуры по специальностям и формам обучения студентов

Однако следует отметить, что некоторые студенты показали всего лишь элементарный уровень сформированности диалоговой культуры: в рамках коммуникативного критерия – 3 человека, эмоционального – 2 человека, остальных крите-

риев – по 1 человеку, и 1 человек в экспериментальной группе набрал всего 20,5 баллов, что соответствует элементарному уровню развития диалоговой культуры. Это означает, что данные респонденты не имеют навыка эффективной коммуникации, эмоциональной отзывчивости на формирование диалоговой культуры и требуется дополнительная работа педагогов для устранения указанных проблем. В то же время по каждому из критериев оценки диалоговой культуры, кроме рефлексивного, имеются студенты, показавшие креативный уровень ее развития, предполагающий глубокое усвоение и способность творческой переработки теоретических знаний по проблеме диалогового общения. Кроме этого, стоит обратить внимание на группу респондентов, показавших по определенным критериям имитирующий уровень развития диалоговой культуры, предполагающий отсутствие осознанной потребности и навыка практического применения имеющихся теоретических знаний, а также личностного отношения к диалоговой культуре. По общему уровню сформированности диалоговой культуры число таких респондентов составляет 2,7% от общего количества анкетированных, а по всем отдельным ее критериям, кроме когнитивного, их количество составляет порядка 10%. Анализ указанной выше информации показал необходимость значительной коррекционной работы с этой группой студентов.

В структуре результирующих оценок уровня развития диалоговой культуры наибольший удельный вес после оценочно-воспроизводящего имеет продуктивный уровень, соответствующий усвоению респондентами довольно большого объема знаний и наличию умений практически применять их на практике. Этот уровень в целом показали 23,5% опрошенных, а по коммуникативному и когнитивному критериям он значительно выше и составляет 35,8% и 36,4% соответственно.

Данные анкетирования показали, что суммарный удельный вес элементарного и имитирующего уровней в контрольной группе составляет 0,7%, что значительно ниже, чем в экспериментальной (5,4%). Более детальный анализ показывает, что все 9 человек, результаты которых отнесены к указанным уровням, являются студентами заочной формы обучения, в том числе 1 человек из 62, т.е. 1,6%, – по специальности «музыкальное образование» и 8 человек из 85, т.е. 9,4%, – по специальности «начальное образование».

Достоверность результатов диагностики определялась методами статистического анализа, для осуществления которого были определены максимальное и минимальное количество баллов, набранных одним респондентом по каждому блоку вопросов, а также средние арифметические и медианные значения количества баллов по каждому критерию и в целом по анкете. Отношение разности среднего и медианного значения к величине среднего значения было определено в процентах. Среднее арифметическое значение балльной оценки общего уровня развития диалоговой культуры оказалось больше медианного всего на 0,4%. В разрезе ее критериев отличия указанных значений также незначительны и находятся в диапазоне от – 2,8% по коммуникативному до 0% по рефлексивному критериям, из чего следует вывод о близости распределения этих данных к симметричному и нормальному, что позволило выбрать в качестве меры центральной тенденции показатель «среднее арифметическое значение» (далее – среднее), объективно отражающий суммарный эффект и позволяющий осуществлять корректную статистическую обработку больших рядов данных.

Среднее количество баллов, набранных респондентами, составило 68,3, в том числе в контрольной группе – 70,3, а в экспериментальной – 66,2, что соответствует оценочно-воспроизводящему уровню развития диалоговой культуры. Анализ данных показал, что у студентов музыкальных специальностей средний балл на 10% выше, чем у представителей факультета начального образования. Возможно, данный факт обусловлен тем, что значительную часть студентов музыкальных специальностей составляют выпускники музыкальных колледжей, уже владеющие некоторыми методами диалогового общения, а также в силу своей специфики процесс обучения музыке изначально более диалогичен и предполагает направленность на более высокие уровни творческого диалогического общения. Для подтверждения либо опровержения указанных предположений необходимы дополнительные, более углубленные исследования, направленные на выявление корреляционных зависимостей между уровнями формирования диалоговой культуры студентов – будущих педагогов в разрезе различных специальностей.

Из данных, представленных на рис. 1, по балльной оценке уровня сформированности диалоговой культуры у студентов различных курсов музыкальных специальностей дневной формы обучения видно, что, хотя средний балл отличается незначительно, самый высокий наблюдается на первом курсе, к третьему курсу снижается, а на четвертом снова повышается. В качестве объяснения такой тенденции можно предположить некоторое завышение самооценки в части владения приемами диалогового общения у первокурсников, которое повлияло на выбор ими соответствующих «правильных» ответов, а также повышение реальных практических навыков диалогового общения после прохождения на третьем курсе педагогической практики.

Для определения ключевых факторов, влияющих на диалоговую культуру, был проведен факторный анализ результатов анкетирования по каждому критерию. Наибольшее количество баллов, набранных отдельными респондентами, зафиксировано по ценностно-смысловому и когнитивному критериям соответственно, наименьшее – по эмоциональному критерию. Стоит отметить, что 61 студент, или 20,2% от общего количества респондентов, набрали по эмоциональному критерию менее половины из возможного количества баллов. Последний факт может являться подтверждением тому, что наблюдаемый в настоящее время стремительный переход общения от непосредственного к виртуальному снижает уровень эмоциональной отзывчивости у молодого поколения [9, с. 442]. Следовательно, при разработке обучающих программ, направленных на повышение уровня диалоговой культуры студентов – будущих педагогов, необходимо акцентировать внимание на эмоциональном и рефлексивном критериях.

Факторный анализ был проведен и в разрезе вопросов, среди которых выделены те, по которым средние баллы (\bar{x}_v) оказались наиболее высокими, а также самыми низкими. В таблице 1 приведены вопросы с минимальной балльной оценкой, указано соотношение средних баллов с максимально возможными (z_v).

Таблица 1 – Вопросы с минимальной средней балльной оценкой

Вопрос	Критерий	\bar{x}_v	\bar{x}_v / z_v
Допустима ли для Вас формулировка «Это неверная мысль»?	Ценностно-смысловой	0,5	25%

Окончание таблицы 1

Вопрос	Критерий	\bar{x}_v	\bar{x}_v / z_v
Оставляете ли Вы невысказанной информацию из-за недоверия к собеседнику?	Ценностно-смысловой	0,5	25%
Ограничиваете ли Вы проявление собственной креативности в общении в зависимости от возможной последующей реакции?	Коммуникативный	0,9	45%
Поддерживаете ли Вы диалоги в интернет-чатах, если вопрос участника адресован не Вам лично?	Коммуникативный	0,9	45%
Хотели бы Вы отказаться от защиты курсовых работ, если при этом оценка за них была бы снижена?	Когнитивный	0,9	45%
Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то в процессе общения?	Эмоциональный	0,7	35%
Считаете ли вы себя хорошим собеседником?	Рефлексивный	0,5	25%

Данные таблицы 1 целесообразно использовать при составлении обучающей программы по повышению уровня диалоговой культуры студентов – будущих педагогов на корректирующем этапе экспериментальной работы.

Для попарного сравнения и выявления корреляционных зависимостей в разрезе критериальных блоков с учетом нормального распределения данных был рассчитан коэффициент корреляции Пирсона (r), характеризующий силу и направление линейной связи между двумя переменными, результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Коэффициенты корреляции критериальных блоков

r	Критерии оценки уровня диалоговой культуры				
	Ценностно-смысловой	Коммуникативный	Когнитивный	Эмоциональный	Рефлексивный
Ценностно-смысловой	1	0,500249	0,468628	0,451485	0,373316
Коммуникативный		1	0,462435	0,423827	0,272384
Когнитивный			1	0,431564	0,477014
Эмоциональный				1	0,330217
Рефлексивный					1

Факторный анализ результатов диагностики показал, что средние баллы за ответы на вопросы, связанные с диалоговой культурой в части ее реализации в интернет-пространстве, довольно высокие, среди них самая низкая балльная оценка у ответов респондентов на вопрос о наличии у них навыков организации учебных диалогов в интернет-пространстве. Учитывая необходимость реального практического применения указанных навыков в предстоящей педагогической деятельности, данному аспекту уделено особое внимание.

С целью выявления взаимосвязи между различными аспектами диалоговой культуры применен метод корреляционного анализа. Для попарного сравнения и выявления корреляционных зависимостей в разрезе критериальных блоков с учетом нормального распределения данных был рассчитан коэффициент корреляции Пирсона (r), сравнение которого с критическими значениями [10, с. 13] показало,

что корреляционные связи между всеми парами критериальных блоков являются статистически значимыми. Между всеми критериями попарно существует прямая связь ($r > 0$). По шкале Чеддока [11, с. 122] зависимость между ценностно-смысловым и коммуникативным критериями можно отнести к средней, между коммуникативным и рефлексивным – к очень слабой, между остальными – к слабой [11, с. 126]. В то же время сами критерии формирования диалоговой культуры находятся в довольно тесной взаимосвязи и должны представлять собой последовательные ступени на пути повышения ее уровня, слабая корреляционная зависимость между критериальными блоками может свидетельствовать об отсутствии системности проведения данного процесса и необходимости комплексного интегрированного подхода к повышению уровня диалоговой культуры во всех ее аспектах, что нужно учесть при разработке соответствующих учебных программ.

Заключение

Изучение уровня диалоговой культуры студентов – будущих педагогов на основании анализа результатов, полученных в рамках проведенного исследования, выявило определенные критериальные зависимости и обнаружило ряд проблемных вопросов. Разработка методических рекомендаций и обучающих программ для работы над этими вопросами позволит значительно повысить этот уровень.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь : [сайт]. – Мн., 2003–2025. – URL: <http://www.pravo.by> (дата обращения: 10.11.2025).
2. *Носова, Л. С.* Модель цифровой культуры будущих педагогов в условиях цифровизации образования / Л. С. Носова, Е. А. Леонова, А. А. Рузаков // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 134–154.
3. *Коновалова, Е. В.* Педагогические условия развития диалоговой культуры в учебно-познавательной деятельности студентов – будущих педагогов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коновалова Елена Викторовна ; Марийский гос. пед. ин-т имени Н. К. Крупской. – Казань, 2007. – 20 с.
4. *Сазонова, О. К.* Организационно-педагогические условия формирования диалоговой культуры студентов университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сазонова Ольга Константиновна ; Изд-во Новосибирского гос. пед. ун-та. – Новосибирск, 2000. – 16 с.
5. *Соколовская, С. В.* Влияние диалогизации культуры общения образовательного учреждения на уровень профессионально-психологической готовности выпускников / С. В. Соколовская // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 3. – С. 136–150. – URL: <http://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2023/10/2023-3-136>. (дата обращения: 13.11.2023).
6. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества : учеб. пособие / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
7. *Галагузова, М. А.* Искусственный интеллект в педагогике: от понятия к функции / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 48–55.
8. Таблица критических значений корреляции Пирсона: [сайт]. – URL: <http://statpsy.ru> (дата обращения: 02.09.2025).
9. *Баева, Л. В.* Цифровой диалог в обучении: когнитивные, социальные, экзистенциальные особенности и риски / Л. В. Баева [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. – Сер. Философия. – 2022. – Т. 26, № 2. – С. 439–453. – URL: <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2022-26-2-439-453> (дата обращения: 01.04.2024).
10. Статистическая обработка экспериментальных данных. Регрессивный анализ в языке R: учеб. пособие для магистрантов и аспирантов / В. Ю. Потапова, А. С. Тарасов, Е.С. Герашенко, М.Б. Никифоров. – Рязань : DOOKJET, 2018. – 52 с.

11. *Калачева, И. В.* Статистические методы в психологии : учеб.-метод. пособие / И. В. Калачева. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 396 с.

Поступила в редакцию 24.12.2025 г.

Контакты: angelz_2019@outlook.com (Ковалевская Ангелина Петровна)

***Kovalevskaya A. P.* DIALOGUE CULTURE IN FUTURE TEACHERS: THE LEVEL OF DEVELOPMENT**

This article examines the characteristics of future teachers' dialogue culture and methods for assessing its development. The relevance of this topic stems from the objective need to transform the education system and transition to student-centered learning, for which the development of future teachers' dialogue culture is an effective pedagogical tool. The presented analysis of the results of the experimental work allows us to identify problematic aspects and outline the most significant areas of work to improve the dialogue culture of students in pedagogical educational institutions.

Keywords: dialogue culture, information and educational environment, comprehensive assessment, criteria profile.

УДК 373.2

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Н. И. Авсейкова

аспирант кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

ORCID 0000-0002-0013-9219

В статье представлен анализ факторов, оказавших влияние на развитие дошкольного образования Беларуси с момента приобретения суверенитета и по настоящее время. Определены группы факторов, обуславливающих развитие отечественного дошкольного образования. Раскрыто ключевое влияние различных факторов на становление дошкольного образования.

Ключевые слова: факторы, развитие дошкольного образования, дошкольное образование Республики Беларусь, учреждения дошкольного образования.

Введение

Определение путей развития дошкольного образования в Республике Беларусь невозможно без опоры на его детерминанты. Детерминация, с точки зрения системного подхода, – это система детерминант разного типа, в которой ведущими являются каузальные отношения. В изучении явлений каузальное объяснение раскрывает связи причин и следствий. Причина – «это некоторое событие (объект, процесс), которое необходимым образом вызывает другое событие, следствие. Если нет причины – нет следствия» [1, с. 26]. Связь между причиной и следствием не является жесткой и однозначной. То, что в одних обстоятельствах выступает как следствие, в других может оказаться причиной. Детерминация не ограничивается только каузальными связями, в нее включаются различные группы факторов, совместно с опосредующими их звеньями.

Понятие «фактор» во многих в научных теориях и концепциях выступает как центральное понятие и на разных уровнях научного познания имеет свои определения. В словаре русского языка понятие «фактор» определено как «момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении» [2, с. 845]. С философской точки зрения «фактор» представляет собой устойчивый тип социальной деятельности какого-либо рода; движущую силу некоего процесса; детерминант, позволяющий установить причинно-следственную связь какого-либо явления [3]. В Большом социологическом словаре фактор характеризуется как «движущая сила, лежащая в основе или определяющая ход какого-либо процесса, явления, его характерные черты или особенности развития» [4, с. 545]. В педагогике понятие «фактор» детерминируется как причина, движущая сила, активный элемент воздействия на педагогические системы [5, с. 27]. Опираясь на вышеизложенное, мы будем понимать под факторами наиболее важные события, происходившие в различных сферах жизни страны в

период ее суверенности и оказавшие влияние на развитие дошкольного образования в исследуемый период.

Цель данной статьи – теоретически обосновать и раскрыть группы факторов, оказавших влияние на развитие дошкольного образования Республики Беларусь в конце XX – начале XXI века.

Основная часть

Развитие дошкольного образования в Республике Беларусь проходило и продолжает идти под влиянием совокупности разнокачественных и разнонаправленных факторов. С момента провозглашения суверенитета развитие дошкольного образования как системы происходило под воздействием четырех групп факторов: политическо-правового влияния, социально-экономической ситуации развития, культурологических и психолого-педагогических.

1. *Факторы политическо-правового влияния.* Провозглашение государственного суверенитета стало детерминированным фактором для создания в стране национальной системы образования. Согласно «Закону об образовании» (1991 г.) Беларусь «как суверенное государство имеет свою собственную систему образования и воспитания» [6]. Определяющим фактором развития образования стала государственная образовательная политика, послужившая институциональному становлению и преобразованию образования в стране. Большинство политических изменений, происходящих в стране, отражались на развитии дошкольного образования. Принятие Конституции Республики Беларусь, референдумы, выборы Президента, действия оппозиционных структур и другое прямо или косвенно влияли на процесс развития дошкольного образования.

Идеология государства способствовала формированию образовательной политики, определяя приоритеты воспитания и обучения детей. В конце XX века дошкольное воспитание в Беларуси оставалось тесно связанным с советской педагогической традицией (воспитание детей в духе коллективизма, трудолюбия и патриотизма). На рубеже XX–XXI веков формирование гражданственности, толерантности, креативности и экологической ответственности у детей дошкольного возраста стало частью стратегической идеологии в области образования. Сегодня идеологические установки государства определяют ключевые направления воспитательной работы и образовательного процесса в учреждениях образования. Акцент поставлен на формирование социально активной, морально устойчивой личности, со сформированной гражданско-патриотической культурой.

2. *Факторы социально-экономической ситуации развития.* Отрицательные тенденции для дошкольного воспитания возникли в результате социально-экономического кризиса 1990-х годов. В первые годы суверенитета страны дошкольное воспитание начало переживать процесс разрушения, связанный с уменьшением количества дошкольных учреждений, низким охватом дошкольным воспитанием детей до 7 лет. Впервые за богатую историю дошкольного воспитания в 1992–1993 годах выпускники педагогических институтов и педагогических училищ не смогли трудоустроиться [7].

Причинами упадка сферы дошкольного воспитания стали: снижение материального благополучия семей, особенно в сельской местности; высокая оплата за пребывания ребенка в учреждении; введение оплаты за питание в садах, которые ранее дети посещали бесплатно; нехватка средств у предприятий на содержание

ведомственных детских садов; финансирование по остаточному принципу; уменьшение в стране количества детей в возрасте до 2-х лет в связи с сокращением рождаемости; аварийное состояние многих дошкольных учреждений; зарождение рыночных отношений; популяризация домашнего воспитания и др.

Демографическая ситуация повлияла на доступность и качество дошкольного образования. В период с 1991 по 2000 г. ежегодно рождаемость падала на 2–7%. Это обусловило необходимость оптимизации сети дошкольных учреждений. Миграционные процессы внутри Беларуси, вызванные урбанизацией и последствиями катастрофы на Чернобыльской атомной электростанции (ЧАЭС) послужили возникновению диспропорции в доступности мест в детских садах, перенасыщению воспитанниками учреждений образования в городах и нехватке в сельских регионах. В начале 2000-х гг. за счет внедрения государственных программ поддержки семей с детьми процент рождаемости в некоторые годы вырос до 8% (2006 год), что позитивно сказалось на потребности в расширении системы учреждений дошкольного образования. По данным Белстата, уровень рождаемости в Республике Беларусь после устойчивого роста с 11,4% в 2010 г. до 12,5% в 2015 г. снизился до 10,8% в 2017 г., а за последние 8 лет (2017–2025) снизился почти вдвое [8]. Снижение рождаемости может повлечь за собой в ближайшие годы меньший спрос на дошкольное образование, что приведет к невостребованности многих учреждений дошкольного образования.

Важнейшим фактором развития дошкольного образования на всех этапах его развития выступил *приоритет семьи*. Семья стала основным социальным и воспитательным партнером учреждения дошкольного образования. Государство активно поддерживает семью на протяжении более 30 лет через создание различных программ, системы льгот и привилегий, социальных гарантий во имя реализации главной цели – создания условий для развития и формирования личности ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей [9, с. 143]. Приоритет семьи в воспитании ребенка сыграл ключевую роль в перестроении модели дошкольных учреждений, адаптации содержания образования.

Отдельно стоит отметить влияние такого фактора, как *ухудшение здоровья детей*. Авария на ЧАЭС (1986 г.) привела к значительному радиационному загрязнению территории Беларуси, оказав негативное влияние на здоровье детей. Увеличилось количество детей с такими заболеваниями, как рак щитовидной железы, лейкоз, гормональный дисбаланс гипофизарно-тиреоидной системы, нарушение эндокринной и нервной регуляции и др. [10]. Ухудшение здоровья детей в 90-е гг. XX в. предопределялось и резким ухудшением условий жизни, питания детей. С 1995 по 2008 г. общая заболеваемость детей в возрасте от 0 до 14 лет выросла на 23% [11], а в период с 2008 по 2017 г. – еще на 12% [12]. Проблему повышения детской заболеваемости решали с помощью открытия санаторных дошкольных учреждений, отдельных санаторных групп.

Растет численность детей, впервые признанными инвалидами. Так, в 2020 г. 4142 ребенка разного возраста были признаны инвалидами, а в 2024 г. – 5183 ребенка. За четыре года количество детей-инвалидов выросло на 20%. Эти данные не остаются без внимания, именно поэтому формирование здоровьесберегающей среды в учреждениях образования и формирование у детей основ здорового образа жизни – ведущее направление развития дошкольного образования.

Влияние на развитие дошкольного образования оказало *международное сотрудничество* страны с другими государствами. Так, в 1992 г. была создана постоянная действующая Конференция министров образования стран СНГ с целью поддержания контактов, поиска выхода из проблем, сложившихся в образовании, сотрудничество в сфере образования. С конца 90-х гг. XX в. началось активное взаимодействие Республики Беларусь и Российской Федерации в вопросах создания единого образовательного пространства. В рамках дружественных отношений между странами ведется активная работа и в сфере дошкольного образования [13]. В последние годы наша страна стала активно сотрудничать с Китайской народной республикой. В дошкольных учреждениях страны открываются группы по изучению китайского языка и культуры китайского народа.

Финансирование образования государством оказывает положительное влияние на развитие дошкольного образования в стране. Государство регулирует финансовые вопросы в области функционирования зданий и сооружений, выплачивает заработную плату работникам, выделяет средства на обеспечение материально-технической базы и образование педагогов. Налаженная система финансирования дошкольного образования позволяет реализовать на практике принципы доступности образования и обеспечение его качества.

3. *Культурологические факторы.* Первым и значимым факторов этой группы можно выделить *влияние сложившейся в советский период системы дошкольного воспитания.* Советская система дошкольного воспитания стала фундаментом для национальной системы дошкольного образования, успешно функционирующей по настоящее время. Процесс развития дошкольного воспитания (а позже и образования) строился с учетом лучших традиций советского образования.

С момента образования нового независимого государства – Республики Беларусь – остро стоял вопрос о *возрождении национальной культуры.* В научном сообществе, на государственном уровне много говорили о становлении национального детского сада. Национальный детский сад призван был не только осуществлять образование на белорусском языке, но и знакомить детей с историей родного края, его традициями и обычаями, белорусской культурой и искусством. В стране постепенно выстраивалась система обучения детей белорусскому языку в условиях билингвальной ситуации и гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения. Сегодня задачи по формированию основ гражданско-патриотической культуры, обучению белорусскому языку детей до 7 лет закреплены Кодексом об образовании, образовательной программой и другими нормативными документами.

4. *Психолого-педагогические факторы.* В конце XX в. произошло *изменение представлений о развитии ребенка.* Начался переход от авторитарных методов воспитания к гуманистическому подходу, ориентированному на личностное развитие ребенка. Акцент на раннем обучении и подготовке детей к школе усилился, что потребовало внедрения новых методов работы и расширения новых форм дошкольного образования. Реализация культурно-гуманистической функции образования способствовала формированию направленности на ребенка, пересмотру содержания, форм и методов работы с детьми. Этот процесс предполагал создание условий для внедрения инновационных процессов в дошкольное образование и управление его качеством. Новые подходы к дошкольному образованию определили и ведущие тенденции его развития: «ориентация на личность воспитанника

в целях наиболее полного раскрытия его способностей, возможностей и удовлетворения образовательных потребностей; компетентностный подход в образовании (помощь воспитанникам в приобретении компетенций, необходимых для получения социального опыта, подготовки к продолжению образования); объединение обучения и воспитания на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, исторических, национально-культурных традиций и принятых в обществе правил и норм поведения; реализация принципа инклюзии в образовании» [14].

Переход на обучение детей с шестилетнего возраста. К концу XX в. происходят значительные изменения в обществе: ускорение научно-технического прогресса, рост материального и духовного уровня жизни людей, акселерация физического и физиологического развития детей, ускорение их общего развития под воздействием средств массовой информации и т.п. Все это стало предпосылками для реализации одного из направлений школьной реформы (1998 г.) – перехода на обучение детей с 6-летнего возраста. Работа по созданию благоприятных условий для такого перехода началась еще в 80-е гг. XX в. К 1991 г. в стране завершился этап создания условий и началась активная работа по реализации намеченных задач в этой области. Это обусловило необходимость полного охвата детей пятилетнего возраста подготовкой к школе и способствовало появлению такого типа учреждения образования, как детский сад-школа, школа-детский сад. Реформа способствовала уменьшению количества детей в дошкольных учреждениях, что приводило к закрытию и перепрофилированию детских садов, сокращению групп, штатной численности работников дошкольных учреждений [9, с. 59]. С другой стороны, реформа позволила усилить внимание к вопросам преемственности между дошкольными учреждениями и начальной школой, разработкой образовательного стандарта дошкольного образования и внедрением компетентностного подхода в области дошкольного образования.

Инновационная направленность образования – еще один фактор, оказавший влияние на развитие дошкольного образования. В 1990 г. была принята Концепция дошкольного воспитания. Она послужила поводом для смены парадигмы образования в стране и поиска новых инновационных путей, средств, методов и технологий дошкольного воспитания. Концепция ориентировала педагогическое сообщество на курс демократизации системы образования, определение направлений гуманизации жизнедеятельности детского сада, разработку путей перестройки воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении, совершенствование подготовки и переподготовки кадров, научно-методическое обеспечение дошкольного образования [15]. Постепенно в учреждениях дошкольного образования страны педагогами и учеными разрабатывались и внедрялись инновационные проекты, создавались экспериментальные площадки. За счет инновационной направленности образования обновлялось и содержание дошкольного образования.

Кадровые кризисы стали еще одним фактором, влияющим на развитие дошкольного образования. Если в конце 90-х гг. было достаточно много специалистов, которым не находилось места работы из-за сокращения сети учреждений, то после 2010 г. стала прослеживаться тенденция, когда учреждения образования стали ощущать дефицит кадров, особенно в сельской местности. Это стало следствием того, что увеличивалась нагрузка на воспитателей дошкольного образования, вынужденных работать по времени больше, чем на одну ставку или с большим количеством воспитанников в группе, превышающим нормы, определенные нормативными пра-

вовыми актами. Престиж профессии постепенно снижался и остается достаточно низким. На государственной ярмарке вакансий на июль 2025 г. предлагается 684 вакансии воспитателя дошкольного образования, 316 вакансий педагога-психолога, 331 вакансия музыкального руководителя, 457 вакансий руководителей физического воспитания и 673 вакансии помощника воспитателя [16]. Отсутствие специалистов значительно влияет на качество дошкольного образования.

Информатизация образования с начала 90-х гг. стала одним из факторов, влияющих на развитие дошкольного образования. Это влияние усиливалось по мере широкого распространения цифровых технологий. Цифровизация в дошкольном образовании идет в двух направлениях: информатизация процессов управления и информатизация образовательного процесса в учреждениях. Информационные технологии интегрируются в образовательные пространства учреждений дошкольного образования и открывают новые возможности для эффективной организации взаимодействия всех участников образовательного процесса. Будущее дошкольного образования неразрывно связано с информационными технологиями. Качественные изменения содержания, структуры образовательного процесса, внедрение дистанционных технологий характеризуют современный этап развития дошкольного образования.

Заключение

Теоретический анализ результатов научных исследований, посвященных воздействию различных факторов на систему образования, образовательный процесс, его результаты, позволил выделить четыре группы факторов, оказавших влияние на развитие дошкольного образования Республики Беларусь в конце XX – начале XXI века:

1. Факторы политико-правового влияния: провозглашение государственного суверенитета; государственная образовательная политика; идеология государства.

2. Факторы социально-экономической ситуации развития: социально-экономический кризис 1990-х гг.; демографическая ситуация в стране; приоритет семьи; ухудшение здоровья детей; международное сотрудничество; финансирование образования государством.

3. Культурологические факторы: влияние сложившейся в советский период системы дошкольного воспитания; возрождение национальной культуры.

4. Психолого-педагогические факторы: изменение представлений о развитии ребенка; переход на обучение детей с шестилетнего возраста; инновационная направленность образования; кадровые кризисы; информатизация образования.

Каждый из факторов по-отдельности и в комплексе оказывал влияние на происходящие процессы в развитии дошкольного образования. Под их воздействием формировались и продолжают формироваться как положительные, так и отрицательные тенденции в направлениях развития дошкольного образования Беларуси.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Ломов, Б. Ф.* Системный подход и проблема детерминизма в психологии / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1989. – № 4. – С. 19–33.

2. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под. ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус.яз, 1990. – 921 с.

3. **Атаманова, Г. И.** Термин «Фактор» как общенаучный феномен / Г. И. Атаманова, А. С. Аверьянска // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 12(150). – URL: <https://research-journal.org/archive/12-150-2024-december/10.60797/IRJ.2024.150.150> (дата обращения: 05.01.2026).
4. Социологический словарь / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев ; ученый секретарь О. Е. Чернощек. – М. : Норма, 2010. – 608 с.
5. **Жук, А. И.** Факторы, влияющие на педагогическую систему подготовки кадров для пожарно-спасательной службы Беларуси: теоретический аспект / А. И. Жук, А. В. Маковчик // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 10. – С. 22–28.
6. Закон Республики Беларусь «Об образовании в РБ». – Минск, 1991. – 13 с.
7. **Карасцялева, Т.** Есьць перспектывы / Т. Карасцялева // Пралеска. – 1993. – № 7–8. – С. 3.
8. Национальный статистический комитет. – URL: <https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/naselenie-i-migratsiya/naselenie/statisticheskie-izdaniya/>. (дата обращения: 20.12.2025).
9. Становление и развитие инновационного дошкольного образования в Республике Беларусь (вторая половина 80-х гг. XX в. – начало XXI в.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тукач Валентина Павловна. – Минск, 2017. – 192 л.
10. Беларусь и Чернобыль. 15 трудных лет : материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Медицинские последствия Чернобыльской катастрофы. 15 лет спустя», Гомель, 4-6 апр. 2001 г., Т. 1. – Минск, 2001. – 205 с.
11. **Копыток, А. В.** Показатели заболеваемости и первичной инвалидности населения Республики Беларусь / А. В. Копыток, Т. Н. Глинская // Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. «Здоровье для всех», Пинск, 20–22 мая 2010 г. Ч. 1. – С. 73–76.
12. Дети и молодежь : статистический сборник. – Мн. : Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2018. – 133 с.
13. **Авсейкова, Н. И.** Сотрудничество в сфере дошкольного образования Республики Беларусь и Российской Федерации в конце XX – начале XXI века / Н. И. Авсейкова // Наука и образование сегодня : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф., 26 авг. 2024 г. – Петрозаводск : НОВАЯ НАУКА, 2024. – С. 39-43.
14. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30 ноября 2021 г. № 683. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=11031&p0=C22100683> (дата обращения: 12.09.2024).
15. Концепция развития дошкольного воспитания в БССР / под ред. С. С. Харина. – Минск, 1990. – 35 с.
16. Служба занятости. – URL: <https://gsz.gov.by/registration/vacancy-search/> (дата обращения: 22.12.2025).

Поступила в редакцию 25.12.2025 г.

Контакты: nadezhda_avseiko@mail.ru (Авсейкова Надежда Игоревна)

Avseykova N. I. FACTORS OF THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS IN THE LATE XX – EARLY XXI CENTURY

The article presents an analysis of the factors that have influenced the development of preschool education in Belarus since the country gained its sovereignty. The article identifies groups of factors that have contributed to the development of domestic preschool education. It also explores the key impact of various factors on the evolution of preschool education.

Keywords: factors, development of preschool education, preschool education in the Republic of Belarus, preschool education institutions.

УДК 796.015:355

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К УСПЕШНОМУ ПРИМЕНЕНИЮ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ

А. И. Каранкевич

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры спортивных и методико-биологических дисциплин
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Э. А. Гончаренко

старший преподаватель кафедры служебно-прикладной подготовки
Могилевский институт МВД

В статье представлен подход к повышению уровня специальной навыко-двигательной активности курсантов, связанной с принятием незамедлительных решений по применению огнестрельного оружия в особых условиях служебной деятельности. Авторами установлено, что сформированная на основе предложенной экспериментальной методики психофизическая подготовленность обучающихся позволяет эффективно противодействовать влиянию экстремального воздействия и успешно решать специальные задачи образовательного процесса.

Ключевые слова: огневая подготовка, курсанты, психофизическая подготовка, экстремальные условия деятельности.

Введение

Причины, вынуждающие сотрудников органов внутренних (далее – ОВД) применять либо использовать оружие, детерминированы соответствующими условиями сложившейся обстановки, которые специалистами принято называть особыми, или экстремальными [1-4]. Деятельность в таких условиях имеет свои особенности, связанные в первую очередь с высокой скоростью принятия решений при высоком психическом и физическом (психофизическом) напряжении [5-8]. Следовательно, эффективная реализация профессионально-грамотных действий правоохранителей в таких состояниях требует соответствующей подготовки.

В учреждениях образования Министерства внутренних дел изучаемое нами специализированное направление обучения реализуется на практических занятиях по огневой подготовке, на этапе формирования тактико-технической готовности. Основной задачей данного этапа является приближение условий учебно-профессиональной деятельности к типичным ситуациям предстоящей службы в практических подразделениях органов внутренних дел [9-11].

Следует отметить, что современные требования, предъявляемые заказчиком кадров к подготовке высококвалифицированных специалистов для ОВД, а также результаты педагогической практики указывают на наличие определенных трудностей, имеющих отношение к рассматриваемой специфике организации образовательного процесса. Во-первых, это связано с созданием в рамках отдельной дисциплины самих моделей профессионально-двигательной активности, учитывающих

комплексный характер формирования психофизической готовности, а во-вторых – с отсутствием в системе традиционно реализуемой стрелковой подготовки курсантов соответствующих методик контроля (тестовых заданий), что предопределило актуальность проводимой научно-исследовательской работы.

Цель работы – разработка и экспериментальное обоснование методики, способствующей повышению уровня скоростной стрельбы курсантов в условиях психофизического напряжения.

Основная часть

Проведенный анализ рассматриваемой психолого-педагогической проблемы [10, 12, 13], в том числе имеющейся собственный научно-педагогический опыт [14, 15], позволили прийти к выводу, что эффективным методическим приемом в создании условий психомоторной активности с присутствием факторов экстремального воздействия является введение в сформированную навыко-двигательную структуру движений, элементов внезапности изменения способов выполнения заданий координационной направленности с акцентом на одновременное управление несколькими движениями.

Для обоснования предложенного подхода на базе Могилевского института МВД в период 2022–2023 учебного года в рамках стандартно организованного образовательного процесса по теме «Технические приемы скоростной стрельбы в ограниченную зону», учебной дисциплины «Огневая подготовка» был организован эксперимент.

В исследовании приняли участие курсанты факультета милиции, осваивающие образовательные программы первой ступени высшего образования. Для эффективной реализации задач исследования были сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ, n=12) и контрольная (КГ, n=12). При формировании этих групп использовался метод контроля за частотным распределением. Испытуемые распределялись по группам по наличию следующих средних характеристик: пол и возраст (юноши в возрасте 19–20 лет); уровень общефизической подготовленности (по показателям скоростной и скоростно-силовой выносливости); целевая точность (меткость). Объем учебного времени, а также последовательность и периодичность обучения в обеих группах были одинаковыми.

Проведение занятий в ЭГ и КГ осуществлялось по методике, одобренной и одобренной на кафедре служебно-прикладной подготовки Могилевского института МВД, компонентами которой являлись общепринятые средства и методы огневой подготовки, представленные такими параметрами, как: общий объем выполняемой работы; выполнение заданий с повышенной интенсивностью нагрузки; сопряжения средств физического и психологического воздействия с техникой стрелковой подготовки; восстановление вегетативных показателей после предложенной нагрузки.

Экспериментальным (комплексным) фактором в ЭГ явилось наличие в содержании специальных подводящих упражнений элементов координационной сложности, учитывающих: *быструю смену двигательной деятельности* (в прыжковых движениях – переходы на приседания (по свистку) и на бег в упоре лежа (по хлопку); в кувырках – переходы к изготовке к стрельбе стоя (по свистку) и лежа (по

хлопку); *одновременное управление движениями и действиями* (в ускорениях и вращательных перемещениях – манипулирование предметами).

В качестве средства контроля специальной стрелковой подготовленности курсантов использовалось разработанное авторское комплексное тестовое задание, учитывающее влияние факторов физического утомления и интенсивной умственной работы при дефиците времени (психическое напряжение) на результативность учебной деятельности [16]. Структура и последовательность распределения компонентов физической и психофизической нагрузки представлена на рисунке 1.

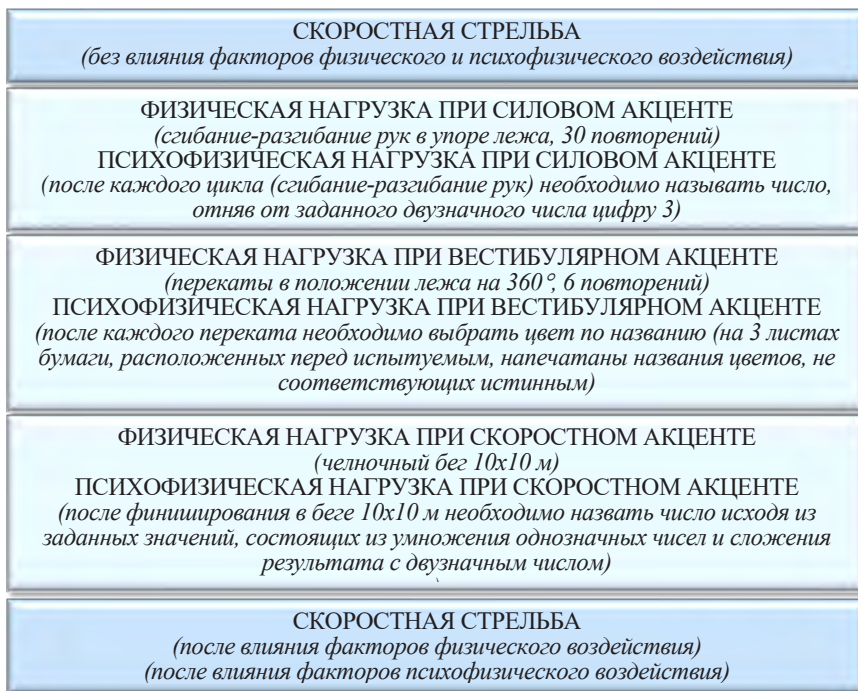


Рисунок 1 – Алгоритм распределения комплекса средств физической и психофизической нагрузки

Сравнительный анализ показателей между курсантами ЭГ и КГ до эксперимента позволил установить отсутствие достоверных отличий в исследуемых показателях, что говорит об их одинаковом уровне подготовленности на данном этапе обучения (таблица 1).

После эксперимента между курсантами ЭГ и КГ были выявлены статистически достоверные различия по 5 из 12 исследуемых. Анализ динамики рассматриваемых показателей позволяет заключить, что после физического утомления значимые улучшения результатов экспериментальной методики, по сравнению с общепринятой, коснулись только коэффициента скоростной стрельбы ($p < 0,034$).

Таблица 1 – Динамика показателей тестирования курсантов ЭГ и КГ под воздействием стандартизированной психофизической нагрузки

Исследуемые показатели	БН x±SD	ПФН x±SD	Различия БН-ПФН		ППФН x±SD	Различия БН-ППФН
			р	р		
Сгибание-разгибание рук в упоре лежа (с)	КГ	10,60±0,76	14,18±2,49	<0,002*	38,35±6,36	<0,002*
	ЭГ	10,59±0,96	14,23±1,94	<0,002*	33,50±2,53	<0,002*
	Различия КГ и ЭГ (р)	=0,875	=0,937	–	<0,034*	–
Перекагы в положении лежа на 360°	КГ	7,49±0,41	7,78±0,49	=0,115	9,47±1,02	<0,002*
	ЭГ	7,38±0,57	7,76±0,50	=0,068	8,73±1,072	<0,006*
	Различия КГ и ЭГ (р)	=0,813	=0,665	–	<0,009*	–
Бег 10х10 м (с)	КГ	26,30±0,72	27,02±1,26	<0,002*	29,22±0,96	<0,002*
	ЭГ	26,24±0,96	27,08±1,06	<0,002*	28,17±0,86	<0,002*
	Различия КГ и ЭГ (р)	=0,637	=0,637	–	<0,041*	–
Результативность стрельбы (очки)	КГ	42,83±3,19	37,42±5,20	<0,003*	37,67±5,69	<0,005*
	ЭГ	42,33±2,42	37,92±2,35	<0,002*	37,58±5,33	<0,037*
	Различия КГ и ЭГ (р)	=0,689	=0,844	–	=0,689	–
ЧСС	КГ	102,83±9,67	181,83±7,36	<0,002*	177,83±4,93	<0,002*
	ЭГ	102,67±7,35	181,67±7,02	<0,002*	177,33±4,46	<0,002*
	Различия КГ и ЭГ (р)	=0,789	=0,964	–	=0,755	–
Коэффициент скоростной стрельбы	КГ	3,53±0,31	2,93±0,45	<0,002*	2,81±0,39	<0,002*
	ЭГ	3,52±0,21	3,44±0,53	<0,002*	3,46±0,51	=0,698
	Различия КГ и ЭГ (р)	=0,813	<0,034*	–	<0,012*	–

Условные сокращения, обозначения: КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа; БН – без нагрузки; ПФН – после физической нагрузки; ППФН – после психофизической нагрузки; с – секунды; р – показатель статистической достоверности; * достоверные (p≤0,05) различия соответствующих показателей между контрольной и экспериментальной группами

После психофизической нагрузки статистически достоверные изменения (улучшение результативности) произошли в показателях с содержанием координационной сложности: сгибание-разгибание рук в упоре лежа ($p < 0,034$); перекаты лежа в стороны на 360° ($p < 0,009$); бег 10×10 м ($p < 0,041$); коэффициент скоростной стрельбы ($p < 0,012$).

В ходе сравнительного анализа внутригрупповых различий оцениваемых компонентов у курсантов ЭГ и КГ были выявлены достоверные различия ($p < 0,05$) по 21 параметру из 24 исследуемых.

Физическое утомление тестируемых обеих групп в представленном распределении нагрузки способствовало достоверному снижению ($p < 0,002$) результатов по 5 показателям (сгибание-разгибание рук в упоре лежа; бег 10×10 м; результативность стрельбы; ЧСС; коэффициент скоростной стрельбы) из 6 исследуемых.

Психофизическая нагрузка в КГ способствовала достоверному снижению результатов по 6 показателям из 6 исследуемых (сгибание-разгибание рук в упоре лежа ($p < 0,002$); перекаты лежа на 360° ($p < 0,002$); бег 10×10 м ($p < 0,002$); результативность стрельбы ($p < 0,005$); ЧСС ($p < 0,002$); коэффициент скоростной стрельбы ($p < 0,002$)).

В ЭГ результативность ухудшилась по 5 показателям из 6 исследуемых (сгибание-разгибание рук в упоре лежа ($p < 0,002$); перекаты лежа на 360° ($p < 0,006$); бег 10×10 м ($p < 0,002$); стрельба ($p < 0,037$); ЧСС ($p < 0,002$)). Вместе с тем следует отметить, что в «отжиманиях», перекатах и беге результаты представителей ЭГ достоверно выше по сравнению с КГ, а коэффициент скоростной стрельбы практически сохранил устойчивость к воздействию сбивающих факторов и не имел статистически достоверных отличий по отношению к начальному тестированию ($p = 0,698$).

Таким образом, выявленные в ходе сравнительного анализа достоверные различия в динамике изменений исследуемых показателей участников ЭГ и КГ до и после эксперимента указывают, что сформированная навыко-двигательная конструкция специальной подготовленности курсантов на основе экспериментальной методики способствует более устойчивому сопротивлению к факторам психофизического воздействия.

Заключение

Реалии выстраивания современной подготовки сотрудников ОВД к успешному решению оперативно-служебных задач, связанных с принятием незамедлительных решений по применению (использованию) огнестрельного оружия в обстановке повышенной психической и физической напряженности требуют соответствующего научно-методического обеспечения, что подталкивает специалистов к ревизии и переосмыслению традиционно-устоявшихся взглядов в обучении.

В качестве одного из аспектов совершенствования данного процесса предложен подход, при котором формирование специальной навыко-двигательной активности обучающихся строится на основе сопряжения средств психологического и физического воздействия с техникой стрелковой подготовки. Проведенными исследованиями доказано, что созданная на основе предложенной авторской методики психофизическая подготовленность позволяет более успешно противостоять влиянию экстремальных факторов, а разработанное тестовое задание, учитывающее оценку физического утомления и интенсивной умственной работы, можно

рассматривать в качестве перспективного средства комплексного контроля результатов учебной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Маришук, Л. В.** К вопросу об условиях деятельности сотрудников органов внутренних дел / Л. В. Маришук, И. В. Елсаков // Ученые записки : сб. рец. науч. тр. / редкол.: С. Б. Репкин (гл. ред) [и др.] ; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Мн. : БГУФК, 2020. – Вып. 23. – С. 314–322.
2. **Мельник, К. А.** Факторы, влияющие на сотрудника полиции при выполнении задач в экстремальных ситуациях / К. А. Мельник, Д. Н. Черников // Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии. – 2019. – № 5-3. – С. 250–254.
3. **Филимонов, В. А.** Особенности применения оружия сотрудниками полиции в экстремальных условиях / В. А. Филимонов, П. В. Весельев // Эпоха науки. – 2022. – № 31. – С. 53–56.
4. **Тамбовцев, Е. А.** Особенности обучения курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России применению огнестрельного оружия в экстремальных ситуациях служебной деятельности / Е. А. Тамбовцев // Успехи гуманитарных наук. – 2019. – № 10. – С. 35–39.
5. **Хайбуллов, А. Р.** Формирование психологической готовности сотрудников ОВД к применению огнестрельного оружия в реальных условиях / А. Р. Хайбуллов // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. – 2021. – № 4 (4). – С. 34–38.
6. **Зайцева, Е. В.** Стабилизация психофизического состояния обучающихся на занятиях по огневой подготовке / Е. В. Зайцева, П. Р. Дмитриенко // Физическая культура в системе профессионального образования: идеи, технологии и перспективы : материалы VIII межвуз. науч.-практ. конф., Омск, 31 марта 2023 г. – Омск : Омский автобронетанковый инженерный институт, 2023. – С. 28–32.
7. **Смолев, С. М.** Влияние психологических факторов на стрельбу из пистолета / С. М. Смолев, А. В. Смузенко // Актуальные проблемы совершенствования огневой подготовки в уголовно-исполнительной системе : сб. материалов науч.-практ. семина., Рязань, 19 марта 2019 г. – Рязань : Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2019. – С. 64–68.
8. **Медведев, А. В.** Психологическая готовность к применению оружия сотрудниками полиции / Ф. В. Медведев, Ю. В. Ветрова, Г. И. Савенков // Вопросы организации тренировочного процесса в стрелковых служебно-прикладных видах спорта в системе МВД России : сб. тезисов Всерос. науч.-практ. конф., Барнаул, 3 февр. 2019 г. – Барнаул : Барнаульский юридический институт МВД России, 2019. – С. 69–72.
9. **Семенов, В. В.** Психологический фактор как важнейшая составляющая огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России : методические рекомендации / В. В. Семенов, И. В. Медведев, А. С. Андрианов. – Барнаул : Барнаульский юридический институт МВД России, 2020. – 43 с.
10. **Сибирко, М. А.** Психолого-педагогические аспекты подготовки сотрудников ОВД к профессиональным действиям с применением огнестрельного оружия / М. А. Сибирко, И. С. Панферкина // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 3(74). – С. 61–67.
11. Огневая подготовка: учебная программа по специальности 1-93 01 01 «Правовое обеспечение общественной безопасности», 1-93 01 03 «Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности» / сост. Э. А. Гончаренко, А. П. Скачинский; № УД-93-34/уч. – Могилев : МИ МВД Респ. Беларусь, 2021. – 70 с.
12. **Емельянов, С. Н.** Психолого-педагогические аспекты готовности сотрудников отделов охраны, несущих службу с оружием, к действиям в экстремальных ситуациях / С. Н. Емельянов, Е. С. Ткаченко // Вестник Владимирского юридического института. – 2016. – № 2 (39). – С. 7–10.
13. **Асафьев, М. И.** Психологическая готовность курсантов вузов ФСИН России к стрельбе из пистолета Макарова / М. И. Асафьев // Вестник Самарского юридического института. – 2023. – № 3 (54). – С. 107–110.
14. **Каранкевич, А. И.** Экстремальность в деятельности сотрудников ОВД: психофизический аспект / А. И. Каранкевич, И. Ю. Михута // Вестник Могилевского Института МВД. – 2022. – № 2 (6). – С. 95–104.

15. *Каранкевич, А. И.* Факторы, влияющие на результаты учебной деятельности, реализуемой в условиях повышенного психического напряжения / А. И. Каранкевич, В. В. Трифонов // Вестник Могилевского института МВД. – 2024. – № 1 (9). – С. 60–68.

16. *Каранкевич, А. И.* Оценка навыков скоростной стрельбы в условиях стандартизированной психофизической нагрузки [Электронный ресурс] / А. И. Каранкевич, Э. А. Гончаренко, В. В. Шиян // Актуальные проблемы огневой, тактико-специальной и профессионально-прикладной физической подготовки : сб. ст. / Министерство внутренних дел Республики Беларусь, учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь» ; редкол.: Ю. П. Шаплеров (ответственный редактор) [и др.]. – Могилев : Могилев. институт МВД, 2024. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – С. 110–115.

Поступила в редакцию 12.12.2025 г.

Контакты: karankevich2010@rambler.ru (Каранкевич Александр Игоревич), tomogavok@mail.ru (Гончаренко Эдуард Александрович)

Karankevich A. I., Goncharenko E. A. THE FORMATION OF THE PSYCHOPHYSICAL READINESS OF CADETS FOR THE SUCCESSFUL USE OF FIREARMS

The article presents an approach to increase the level of special skill-motor activity of cadets to successfully solve problems related to making immediate decisions on the use of firearms in an environment of increased mental and physical tension. The conducted research has proved that the psychophysical fitness of students formed on the basis of the author's methodology makes it possible to more successfully resist the influence of extreme factors, and the developed test task, which takes into account the assessment of physical fatigue and intense mental work, can be considered as a promising means of comprehensive monitoring of learning outcomes.

Keywords: Fire training, cadets, psychophysical training, extreme conditions of activity.

УДК 797.21:796.015:159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПОРТСМЕНОВ-ПЛОВЦОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

В. М. Заика

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

Спортивная деятельность наряду с профессиональными знаниями и умениями требует высокого уровня сформированности соревновательной надежности. Соревновательная надежность спортсменов высокой квалификации детерминирована, прежде всего, психолого-педагогической подготовкой – системой воздействий, применяемых с целью формирования и совершенствования профессионально важных психологических качеств (ПВК) спортсмена. Следовательно, поиск методов и средств психолого-педагогической подготовки, способствующих формированию соревновательной надежности на основе образованных ПВК, должно являться предметом особого внимания тренеров и спортсменов.

Ключевые слова: спортсмены-пловцы, педагогическая технология, психолого-педагогическая подготовка, профессионально важные психологические качества.

Введение

Постоянный рост спортивных результатов, борьба за достижение победы приводят к тому, что на соревнованиях высокого ранга психолого-педагогическая неподготовленность спортсменов высокой квалификации часто приводит к неудачным выступлениям. Совершенствование спортсменов высокой квалификации невозможно без тренировки психики и должно включать формирование профессионально важных психологических качеств (ПВК), которые способствуют лучшему освоению деятельности и ее реализации, особенно в экстремальных условиях соревновательной борьбы.

Специфические особенности спортивного плавания предполагают наличие у спортсменов-пловцов высокой квалификации необходимого уровня сформированности ПВК, показатели которых могут служить надежными критериями отбора и ориентации по отдельным специализациям [1; 2]. Однако в ходе исследования выявлено, что у спортсменов-пловцов недостаточный уровень сформированности ПВК.

Педагогически значимым для становления ПВК являются различные, осложняющие соревновательную деятельность ситуации и состояния, возникающие под их воздействием [3]. В связи с этим в ходе учебно-тренировочных занятий необходимо больше уделять внимания реализации системы психолого-педагогических обучающих действий для преодоления ситуаций такого рода и регуляции психических состояний [4-6].

В спорте под экстремальными понимаются ситуации, в которых создаются экстремальные условия не только сверхвоздействием, но и минимизацией воздействия [3]. Профессиональная тренировочная деятельность спортсменов-пловцов проходит в условиях длительного воздействия монотонных факторов, а это слу-

жит причиной, вызывающей состояние монотонии. Однотипность картины этого состояния при различных видах деятельности позволила использовать методы инженерной психологии [7]. Диагностика у спортсменов-пловцов такого ПВК, как ГЭД (готовность к экстремному действию в условиях монотонно действующих факторов), впервые позволила получить у них не только качественную, но и количественную характеристику этого ПВК.

Наиболее стабильные спортивные результаты показывают спортсмены, обладающие более высокими показателями внимания, мышления, памяти [1], что указывает на сформированность у них такого ПВК, как устойчивость когнитивных функций.

Однако необходимо отметить, что в индивидуальных планах подготовки спортсменов высокой квалификации формированию ПВК, от уровня которых непосредственно зависит соревновательная надежность, уделяется недостаточное внимание.

Цель работы – повышение уровня соревновательной успешности спортсменов-пловцов высокой квалификации.

Основная часть

Эффективность деятельности спортсменов зависит от их соревновательной надежности. Следовательно, уровень соревновательной успешности спортсменов-пловцов напрямую зависит от уровня их соревновательной надежности. Соревновательная надежность как системное, интегральное качество спортсмена обеспечивается сформированными ПВК.

Организация и методы работы

Для достижения поставленной цели использовались теоретические и эмпирические методы: анализ научной и методической литературы; сопоставление независимых характеристик, педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент; диагностика; методы математической статистики.

Применение в период с 27.01.2025 по 28.02.2025 на базе ГСУСУ «Брестский областной центр олимпийского резерва по водным видам спорта» разработки, направленной на формирование соревновательной надежности спортсменов высокой квалификации, было вызвано необходимостью минимизации возможностей «срыва» деятельности спортсменов-пловцов.

В исследовании участвовали 10 юношей группы высшего спортивного мастерства отделения плавания. Квалификация – КМС, МС.

Для проведения психофизиологического тестирования использовался психодиагностический комплекс, позволяющий проводить психофизиологическое и психологическое тестирование и определять индивидуально-психологические особенности спортсменов (таблица 1). В ходе педагогического наблюдения выставлялись условные оценки внешних проявлений эмоций (таблица 2).

Таблица 1 – Индивидуальная карта результатов обследования по методикам психодиагностики

от « _____ » _____ 20 _____ г.

Специализация _____

Диспансерный учет _____ Вид обследования _____

Продолжение таблицы 1

Показатель Методика	Среднее арифметическое Т (с)		Среднеквадратичное откл. Т (с)		Количество ошибок N	
	Т фактич.	Т индивид.	Т фактич.	Т индивид.	N	
1. ПДР						
2. СДР						
3. РДО					о	з
4. ЧВ					п	п

5. Критическая частота слияния световых мельканий

Показатель нараст./убыв.	Тест 1		Тест 2		Тест 3		Среднее арифметическое		
	+	-	+	-	+	-	+	-	+ -
Частота (Гц)									

6. Тремор Правая рука Левая рука

Отверстие	Ткас. (с)	Нкас.	Ткас. (с)	Нкас.
малое				
среднее				
большое				

7. Теппинг-тест

Показатель в цикле (1-6) N ударов						
Сила нервной системы						
Тип работоспособности						

8. Тревожность (т. Спилбергера)

Тревожность	Ситуативная	Личностная
Балл		

9. Тест оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности

Состояние	ПА	И	ЭТ	Н	К
Балл					

1. Наблюдения при диагностике ПВК

Мимика

Скованность

Тремор

Вазомоторные реакции

Особенности речи

2. Протокол опроса

Самочувствие

Настроение

Окончание таблицы 1

Желание тренироваться	Удовлетворенность тренировками
Отношения с коллегами	Отношения с тренером
Готовность к работе	

3. Анализ динамики функционального состояния и его оценка

Рекомендации

Таблица 2 – Характер внешних эмоциональных проявлений и их условные оценки в шкалах

Характер эмоциональных проявлений	Условная оценка в шкалах	
	5-балльной	9-балльной
Мимика		
1. Спокоен. Мимика уверенности, дыхание ровное.	5	8–9
2. Слегка взволнован, слегка нахмурен лоб, приподняты брови, уголки губ могут быть слегка приподняты, или губы слегка сжаты. Дыхание учащенное, но ритмичное.	4	6–7
3. Заметно взволнован, брови высоко подняты, зубы сжаты, уголки губ могут быть несколько опущены, может быть небольшое нарушение симметрии мимики. Дыхание учащенное и неритмичное.	3	4–5
4. Сильно взволнован, зубы сжаты, желваки на щеках, или же рот неестественно открыт, иногда с оскалом зубов, уголки рта опущены, заметная асимметрия мимики. Резкое учащение дыхания с сокращением фазы выдоха.	2	3–4
5. Очень напряжен, оскал зубов, или губы вытянуты вперед трубкой, или сосательные движения, или губы вытянуты вперед асимметрично.	1	1–2
Скованность		
1. Координированные, легкие движения.	5	8–9
2. Координированные движения, но с некоторыми заметными усилиями.	4	6–7
3. Движения заметно напряженные, плечи слегка приподняты, отдельные движения иногда сопровождаются всем телом, некоторая неуклюжесть.	3	4–5
4. Заметная скованность, движения с несоразмерными усилиями, отдельные движения сопровождаются всем телом, явная раскоординированность.	2–1	1–3

Окончание таблицы 2

Характер эмоциональных проявлений	Условная оценка в шкалах	
	5-балльной	9-балльной
Тремор		
1. Тремор отсутствует.	5	8–9
2. Небольшой тремор пальцев.	4	6–7
3. Заметный тремор рук.	3	4–5
4. Тремор рук и ног.	2	3–4
5. Тремор рук, ног и на лице.	1	1–2
Вазомоторные реакции		
1. Обычная окраска лица.	5	8–9
2. Слегка покраснел.	4	6–7
3. Заметно покраснел или побледнел.	3	4–5
4. Покраснел пятнами.	2–1	1–3
Особенности речи		
1. Речь спокойная, темп и тембр речи обычный, естественная жестикация, голос достаточно громкий, уверенный.	5	8–9
2. Речь более выразительная, чем обычно, темп речи слегка ускоренный, жестикация обычная, голос громкий.	4	6–7
3. Речь учащенная, усиленная жестикация, много междометий, некоторая взволнованность, «проглатывание» окончаний слов.	3	4–5
4. Речь торопливая, возможна визгливость, чрезмерная жестикация и мимика, неуместный смех, заикание, «проглатывание» слов.	2	3–4
5. Речь замедленная, маловыразительная, голос тихий, длинные паузы, жестов мало.	1	1–2

Психофизиологическое обследование пловцов проводилось на психодиагностическом комплексе с помощью методик, позволяющих оценить уровень сформированности их ПВК:

Методика оценки уровня бдительности (готовности к экстренному действию) в условиях монотонно действующих факторов (ГЭД);

Методика определения скорости переключения внимания (ПВ);

Методика определения эмоциональной устойчивости (ЭУ);

Методика оценки чувства времени (ЧВ);

Методика оценки реакции на движущийся объект (РДО);

Методика оценки времени простой зрительно-двигательной реакции (ПДР);

Методика оценки сложной зрительно-двигательной реакции (СДР);

Методика оценки объема внимания (V_{вн});

Методика определения индивидуального психомоторного темпа – теппинг-тест.

Важная задача обучения – организация управляемого процесса, обеспечивающего формирование необходимых качеств с учетом индивидуально-психологических особенностей спортсмена. Психолого-педагогическое взаимодействие с участниками эксперимента и их тренером позволяло своевременно получать информацию о результатах спортивной деятельности спортсменов-пловцов высокой квалификации, возникающих в процессе этой деятельности и сопровождающих ее состояний, что давало возможность вносить соответствующие коррективы.

Выявлено, что для спортсмена-пловца высокой квалификации важно уметь:

- воспринимать сигналы об изменениях психофизиологического состояния и принимать адекватное решение;
- отслеживать появление сопутствующих мыслей и своевременно переводить их в рабочее русло;
- контролировать присутствие оптимального состояния и проверять его наличие перед стартом на соревнованиях.

С целью оптимизации спортивной деятельности использовалась пятикомпонентная педагогическая технология, включающая: целевой, содержательный, организационный, операциональный и диагностический компоненты (рисунок 1).

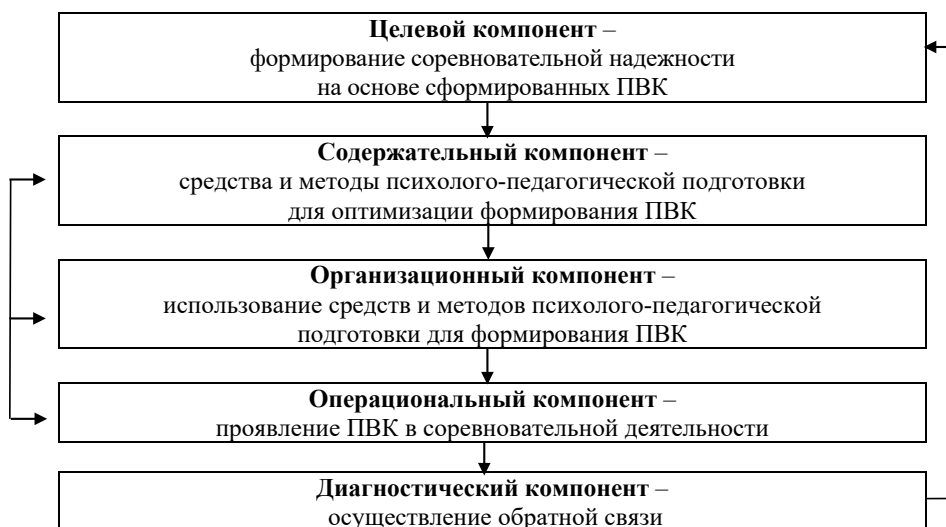


Рисунок 1 – Структура технологии формирования соревновательной надежности на основе сформированных ПВК

В процессе психолого-педагогической подготовки были оказаны следующие услуги:

- проведено психологическое обследование;
- осуществлена диагностика личностных особенностей спортсменов-пловцов;
- осуществлено психологическое консультирование спортсменов-пловцов и тренеров;
- проведено обучение методам формирования ПВК;
- проведено психологическое просвещение спортсменов-пловцов и тренеров;
- даны рекомендации по самоконтролю психоэмоционального состояния для спортсменов-пловцов, тренеров.

Результаты работы и их обсуждение

Проблема соревновательной надежности спортсменов относится к комплексным проблемам. Организация исследований в этой области чрезвычайно сложна, но представляется абсолютно необходимой, так как соревновательная надежность во многом является гарантией успешной деятельности спортсменов высокой квалификации.

В процессе деятельности ПВК выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности [3],

следовательно, формирование ПВК является узловым моментом формирования соревновательной надежности спортсменов-пловцов высокой квалификации.

Использование включенных в технологию средств и методов психолого-педагогической подготовки, направленных на формирование соревновательной надежности спортсменов высокой квалификации, позволило спортсменам-пловцам более полно реализовать резервные возможности и на тренировке, и в соревнованиях [1; 3; 8]. Положительные изменения по показателям ПВК у спортсменов-пловцов при сравнении исходного и итогового срезов ($p < 0,01-0,05$) после проведенного эксперимента [1] подтверждают эффективность предложенной технологии.

Заклучение

Тренер и спортсмен должны понимать, что рост результатов и дальнейший прогресс сдерживаются пробелами именно в психолого-педагогической подготовленности. Результаты научно-исследовательской работы «Технология формирования соревновательной надежности спортсменов высокой квалификации на основе сформированных профессионально важных качеств», полученные в рамках выполнения диссертационного исследования, темы «Психолого-педагогическая подготовка спортсменов различной квалификации в разных видах спорта» № ГР 20231705 от 23.11.2023, разработчиком и научным руководителем которой является автор представленной работы, были одобрены и приняты к использованию в учебно-тренировочном процессе ГСУСУ «Брестский областной центр олимпийского резерва по водным видам спорта», на основании чего в 2025 г. получен положительный результат, выразившийся в повышении индивидуальной подготовки спортсменов-пловцов высокой квалификации, повышении уровня их соревновательной успешности, что подтверждается актом внедрения и установленным новым национальным рекордом Республики Беларусь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Заика, В. М.** Соревновательная надежность спортсменов-пловцов / В. М. Заика // Ученые записки: сб. рец. науч. тр. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол. : Т. Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2017. – Вып. 20. – С. 88–94.
2. **Кононович, С. Г.** Анализ отбора детей на начальном этапе в группы спортивного плавания / С. Г. Кононович // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре, спорту и туризму : материалы XIV Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2015 г., Минск, 12–14 апр. 2016 г. : в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол. : Т. Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2016. – Ч. 1. – С. 224–228.
3. **Заика, В. М.** Технология формирования соревновательной надежности в процессе психолого-педагогической подготовки : моногр. / В. М. Заика ; М-во спорта и туризма Респ. Беларусь, Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – 3-е изд., доп. ; Гриф науч.-техн. совета БГУФК. – Минск : БГУФК, 2022. – 200 с.
4. **Горская, Г. Б.** Личностные ресурсы конкурентоспособности спортсменов высокой квалификации : проблемы реализации / Г. Б. Горская // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре, спорту и туризму : материалы XIV Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2015 г., Минск, 12–14 апр. 2016 г. : в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол. : Т. Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2016. – Ч. 2. – С. 169–172.
5. **Диких, К. В.** Теоретическое и экспериментальное обоснование интеллектуальной психологической подготовки спортсменов / К. В. Диких, Г. Д. Бабушкин // Вестник Псковского государственного университета. Сер. Психологические и педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 100–115.

6. *Ловягина, А. Е.* Теория и методы психической саморегуляции : учеб. пособие / А. Е. Ловягина. – СПб. : Скифия-принт, 2020. – 144 с.

7. *Zaika, V.* About some aspects of professional reliability of locomotive drivers / V. Zaika // MEDNARODNO posvetovanje o prometniznanosti (18 ; 2018 ; Portorož) Pomorstvo, promet in logistika [Elektronskivir] : zbornik referatov = Maritime, transport and logistics science : conference proceedings / 18. Mednarodno posvetovanje o prometniznanosti = 18th International Conference on Transport Science – ICTS 2018, 14.-15. June 2018, Portorož, Slovenia ; [uredniki Marina Zanne ... et al.]. – Portorož : Fakulteta za pomorstvo in promet, 2018. – P. 416–418.

8. *Заика, В. М.* Методические рекомендации для спортсменов-стрелков по предупреждению и преодолению эмоционального стресса / В. М. Заика ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – 3-е изд., доп. – Брест : БрГУ, 2019. – 31 с.

Поступила в редакцию 15.12.2025 г.

Контакты: zaika@brsu.by (Заика Виктор Михайлович)

Zaika V. M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF HIGHLY QUALIFIED SWIMMERS

Sports activities, along with professional knowledge and skills, require a high level of formation of competitive reliability. Competitive reliability of sportsmen of high qualification is determined, first of all, by psychological and pedagogical training – system of the influences applied for the purpose of formation and perfection of professionally significant psychological qualities (PSQ) of the sportsman. Hence, search of methods and the means of the psychological and pedagogical training promoting formation of competitive reliability on the basis of generated PSQ, should be a subject of special attention of trainers and sportsmen.

Keywords: swimmer athletes, pedagogical technology, psychological and pedagogical training, professionally significant psychological qualities.

УДК: 37.017.4:316.6:355.45

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ

С. Б. Фатин

старший преподаватель кафедры спортивных и медико-биологических дисциплин

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

А. И. Каранкевич

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры спортивных и медико-биологических дисциплин

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье анализируются педагогические взгляды на формирование оборонного сознания и воспитание этически зрелой личности с устойчивой моральной позицией, обеспечивающей успешное профессиональное становление студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура. Военно-патриотическое воспитание». Рассматриваются формы социально-психологической подготовки, направленные на защиту сознания личности от воздействия гибридных инструментов социальной инженерии, включая методы психологического манипулирования. Особое внимание уделяется образовательным механизмам, способствующим развитию устойчивости личности в условиях когнитивных вызовов.

Ключевые слова: оборонное сознание, идеология, когнитивная война, социально-психологическая подготовка, национальная безопасность.

Введение

Воспитательной и идеологической работе с молодежью в системе образования, в условиях потенциальных угроз безопасности государства, обострения международных отношений и роста внутренних вызовов устойчивости общественных отношений требуется более инновационный и адресный подход. Необходимо формировать механизмы, способные трансформировать общественное сознание граждан в область становления оборонного сознания. По мнению Н. В. Роткина, оборонное сознание следует рассматривать как сложное духовное образование, представляющее собой совокупность различных форм общественного сознания. Автор трактует его как систему доминирующих в обществе идей, понятий, убеждений и взглядов, которые отражают необходимость организованной защиты жизненно важных интересов личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз во всех их проявлениях [1, с. 62].

Одним из таких механизмов может стать организация социально-психологической подготовки в рамках системы образования, направленная на формирование готовности молодежи к защите страны. Реализацией теории развития оборонного сознания личности является работа со студентами новой специальности 6-05-0115-02 «Физическая культура. Военно-патриотическое воспитание» на факультете физического воспитания Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова.

Основная часть

Правовой основой государственной идеологии, закрепляющей принципы законности, единства общества, суверенитета, является Конституция Республики Беларусь, в положениях которой отражены ключевые национальные интересы к исторической памяти, патриотизму, выстраиванию общественных отношений, устойчивых в том числе к деструктивному влиянию внешних и внутренних угроз. Социально-психологическая подготовка, как система идей и взглядов, направлена: на формирование у молодежи мотивации к служению Отечеству и осознания личной ответственности за безопасность государства; усвоение идеологических и ценностных ориентиров, укрепляющих суверенитет и национальное единство; развитие историко-патриотических установок; защиту личности от когнитивных угроз. Реализация содержания социально-психологической подготовки должна осуществляться через внедрение программ военно-патриотического воспитания со всеми присущими им национальными особенностями. Также актуально развитие критического мышления личности, которое строится на системной оценке информации и обеспечивает формирование объективной картины. Анализ работ белорусских исследователей Ф. И. Храпцовой и С. Н. Князева свидетельствует о становлении в стране уникального подхода к осмыслению современных форм когнитивной борьбы. Его сущность проявляется в «историко-патриотической» парадигме, которая опирается на мировоззренческое измерение, связанное с исторической памятью и патриотизмом как фундаментальных факторах обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь [2].

Следует разграничивать морально-психологическую подготовку, направленную на формирование у военнослужащего индивидуальной эмоционально-волевой устойчивости, и социально-психологическую подготовку, которая представляет собой систему целенаправленных воздействий на массовое общественное сознание, базирующуюся на ценностях социальной сплоченности и патриотизма и ориентированную на различные категории гражданского населения. Основные социальные составляющие этой подготовки: развитие устойчивого гражданского мировоззрения социальной ответственности; формирование позитивного общественного климата и доверия к государственным институтам; развитие базовой военной компетентности граждан, включая психологическую готовность к защите Отечества.

К моделям социально-психологической подготовки молодежи относятся: подготовка органов государственного управления к действиям в особых условиях; система повышения квалификации мобилизационных ресурсов; переподготовка руководителей территориальной обороны в области управления в особый период; формирование кадров для военно-патриотического воспитания в учреждениях образования из числа педагогов и кураторов патриотических программ.

Примером реализации элементов такой модели может служить разработка и выполнение в 2024–2025 учебном году Плана совместных мероприятий со студентами 1 курса факультета физического воспитания (профилизация «Военно-патриотическое воспитание»), военного комиссариата Могилевской области и 188-й гвардейской инженерной бригады. В 2025–2026 учебном году в эту работу также включены студенты вновь набранной специальности «Физическая культура. Военно-патриотическое воспитание».

Выполнение программ военно-патриотического содержания осуществляется одновременно с тематической факультативной деятельностью по дисциплинам: «Строевая подготовка»; «Многоборья: военно-спортивные и государственный физкультурно-оздоровительный комплекс»; «Пулевая стрельба»; «Основы армейского рукопашного боя».

Мероприятия военно-патриотической работы включают и такой инструмент рефлексии, как социологический метод сбора данных, побуждающий студентов к осмыслению собственной позиции относительно службы в армии, роли военно-патриотического воспитания и значимости моральной устойчивости в профессиональном и личностном развитии.

С этой целью в рамках социологического исследования был организован анкетный опрос студентов, который проводился письменно, очно и анонимно, что обеспечило добровольность участия и исключило фиксацию личности респондентов. Опрашивались студенты, обучающиеся по специальностям: «Образование в области физической культуры» и «Тренерская деятельность». Выборка включала четыре учебные группы первого курса общей численностью 83 человека. Среди них одна группа, в составе 21 студента, обучалась по профилизации «Военно-патриотическое воспитание» и рассматривалась как экспериментальная, поскольку в ее учебный процесс были интегрированы факультативные дисциплины военно-патриотического содержания. Остальные три группы, численностью 62 студента, выполняли роль контрольных, так как их образовательная программа не предусматривала аналогичных факультативов.

Цель проводимой работы не предполагала выявления гендерных различий в отношении к армии, патриотизму или лидерству, поэтому в выборку были включены студенты обоего пола, из которых 30 девушек. Такое построение выборки обеспечило репрезентативность по отношению к генеральной совокупности и позволило провести объективный сравнительный анализ.

Исследование проводилось в два этапа, первый замер проводился в начале первого курса, повторный, через год, – в середине второго курса. В качестве инструментария исследования использовалась анкета, включавшая вопросы, направленные на выявление отношения студентов к службе в армии и оценку ее влияния на формирование личности. Задавались вопросы: «Как Вы оцениваете необходимость службы в армии для граждан страны?»; «Считаете ли Вы, что отношение к армии может влиять на профессиональное развитие студентов?».

С целью выявить динамику изменений, определить практическую значимость воспитательной работы в анкету были включены дополнительные вопросы рефлексивного характера: «Изменилось ли Ваше отношение к службе в армии за прошедший учебный год?»; «Насколько, по Вашему мнению, армейская служба способствует развитию лидерских качеств и умения работать в коллективе?».

Анализ полученных данных показал, что в контрольных группах уровень одобрения службы в армии вырос незначительно. На первом этапе из 62 студентов положительно оценивали службу 25 человек, что составило 40,3%. На втором этапе численность контрольных групп сократилась до 57 студентов, а число одобряющих увеличилось до 30 человек, то есть до 52,6%. Таким образом, прирост составил всего 12,3 процентных пункта, что, скорее всего, отражает естественную динамику социализации студентов в процессе обучения.

В экспериментальной группе численностью 21 человек число студентов, положительно оценивающих роль службы в армии, увеличилось с 11 до 18, то есть показатель одобрения вырос с 52,0 % на первом этапе, сразу после поступления в университет, до 86,0 % при повторном замере на втором курсе, то есть прирост составил 34 процентных пункта. Таким образом, результаты опроса демонстрируют эффективность и значимость комплексного подхода к социально-психологической подготовке специалистов.

Косвенным, но достаточно наглядным показателем эффективности работы явился результат набора студентов первого курса на военную кафедру после первого семестра (2024–2025 учебного года). При сопоставлении данных с результатами анкетного опроса необходимо учитывать смещение выборки, обусловленное отсутствием девушек среди участников набора. Из 16 юношей, обучающихся по профилизации «Военно-патриотическое воспитание», 14 выразили желание и успешно прошли отбор, что составляет 87,5%. Среди остальных студентов мужского пола, обучающихся по специальностям «Образование в области физической культуры», «Тренерская деятельность» и не включенных в систему социально-психологической подготовки, этот показатель, при одинаковых исходных условиях, составил 43,8% (добровольный отбор прошли 14 студентов из 32, годных по медицинским показателям).

Военное образование (в данном контексте – речь о студентах-слушателях военной кафедры Белорусско-Российского университета) в синтезе с овладением специальностью в области физической культуры решает задачу повышения результативности будущей деятельности выпускника за счет вариативного усложнения конечного образовательного продукта. Военное дело иллюстрирует сложное переплетение эффективности и морали и содержит в себе два аспекта: праксиологический (эффективность ведения войны) и этический, который рассматривает войну с точки зрения морали и нравственности. Те же аспекты (эффективность в достижении победы и этика ведения борьбы) присутствуют и в спортивной деятельности, где обязателен состязательный и агрессивный потенциал, но он жестко регламентирован в рамках этики и правил. Модель педагогической праксиологии в данном случае опирается на представление о единстве личности и ее деятельности, исходя из того, что деятельность обуславливает изменения в структуре личности, а личность, в свою очередь, определяет направления и формы этой деятельности в соответствии со своими ценностными ориентирами [3].

В монографии А. Н. Гостева и соавторов акцентируется информационно-культурологический аспект социально-психологической подготовки, включающий противодействие когнитивным воздействиям через развитие критического мышления, укрепление исторической памяти и национальной идентичности, духовных ориентиров как основы устойчивости личности и общества. Подготовка реализуется через образовательные и воспитательные практики, направленные на формирование психологической устойчивости, способности к осознанному выбору и готовности к защите интересов государства [4].

Рассмотрим образовательные возможности развития критического мышления человека как сложнейшего аспекта социально-психологической подготовки, решающего задачу защиты от гибридных угроз в условиях развития и доступности цифровых технологий. Механизм гибридных войн рассчитан на введение в заблуж-

ждение мозга человека, эксплуатации ошибок восприятия реальности посредством технологической сферы межличностных коммуникаций. В отличие от пропаганды, где люди – лишь пассивный объект воздействия, технологии легко превращают любого пользователя устройства в активного участника конфликта, часто при этом не имеющего такого намерения. Эти процессы обычно направляются алгоритмами и нейросетями, управляя вниманием и моделируя поведение при взаимодействии естественного и искусственного интеллектов [5].

Теперь все большее внимание уделяется феномену когнитивной войны. «Когнитивная война рассматривается как междисциплинарная стратегия, объединяющая небоевые возможности в сферах информационного воздействия, психологических операций и социальной инженерии. Ее цель – в достижении военного и политического превосходства без прямого вооруженного столкновения» [6; 7], для этого используются методы манипулирования, дестабилизации, выявления уязвимых точек и активного влияния на общественное мнение, которое внешние субъекты применяют в качестве инструмента давления. Как отмечает Н. Г. Колодкин, когнитивная война трактуется как форма борьбы, в которой общественное мнение становится инструментом воздействия, а сознание – объектом влияния. В этом контексте особую опасность представляет проникновение деидеологизированных и деструктивных идей в оборонное сознание, которое, по своей сути, ориентируется на государственные интересы [6].

Формируемые в рамках когнитивного воздействия установки определяют и трансформации направлений влияния на общественное сознание. Внедряется идея гуманизации культурного пространства, патриотическое воспитание осуществляется через приоритет универсальных гуманистических ценностей над национальными ориентирами. Образовательный процесс переориентируется на изучение миролюбивых страниц истории, формируется убеждение в возможности деэскалации и разоружения. Интернациональное воспитание опирается на принципы вестернизации и культурной унификации. Дополнительно в общественном сознании закрепляются эмоционально усиленные представления о катастрофичности последствий вооруженных конфликтов, что способствует формированию устойчивых антивоенных установок [8].

В современном образовании такая важная когнитивная функция, как критическое мышление, рассматривается в качестве компетенции универсальной, это, в определенном смысле, новая грамотность – способность решать возникающие контекстные задачи посредством осмысления и анализа. Согласно исследованиям Д. Халперн, критическое мышление включает знания, когнитивные навыки интерпретации и диспозиции, то есть качества мышления человека, обеспечивающие способность к анализу, оценке и принятию решений в условиях неопределенности [9].

Формирование критического мышления невозможно без информированности и базовых знаний. Мыслительные навыки же предполагают способность к интерпретации происходящего, выделению значимых аргументов, принятию нестандартных решений и построению логически выверенных схем доказательств. Особое значение приобретает умение распознавать софизмы – умозаключения, внешне кажущиеся логичными, но на деле основанные на преднамеренно искаженных предпосылках.

Неотъемлемым элементом критического мышления, как подчеркивает Д. Халперн на основе практических примеров, является осознание и преодоление когнитивных искажений – систематических ошибок мышления, препятствующих объективному восприятию реальности. Подобные искажения проявляются в форме иллюзии знания, предубеждений, поспешных оценок, склонности к стереотипизации, чрезмерной уверенности, избыточной концентрации на деталях и иных вариантов искаженного восприятия. К устойчивым личностным качествам, или диспозициям критического мышления, обеспечивающим его реализацию, Д. Халперн относит открытость новому опыту, готовность применять мыслительные навыки, объективность, любознательность, настойчивость, скептицизм, креативность, умение аргументированно отстаивать собственную позицию и критическое отношение к авторитетам [9].

Формирование критического мышления, основано на методиках, моделирующих будущую профессиональную деятельность, среди которых широко применяются активно-поисковые технологии, проектная деятельность, деловые игры, методы анализа стратегий и другие педагогические технологии.

Реализация такого подхода требует развития у обучающихся комплекса когнитивных умений, к которым относятся: готовность проверять достоверность источников; умение выделять главное и второстепенное; навык оценки вероятности и риска; настойчивость при решении сложных задач и способность перспективного планирования действий. Таким образом, критическое мышление становится ключевым элементом формирования зрелой гражданской идентичности и интеллектуальной культуры в условиях информационного общества, а развитие аналитического мышления представляет собой не только когнитивную, но и личностную задачу, требующую целенаправленного педагогического сопровождения и интеграции в образовательную практику.

Заключение

Проведенный анализ педагогических моделей, направленных на формирование личности специалиста, устойчивой к когнитивным воздействиям, позволяет выделить три приоритетных направления образовательной практики.

Во-первых, целесообразно стандартизировать и интегрировать социально-психологическую подготовку молодежи к защите государства в структуру высшего образования как составную часть идеологического и гражданского воспитания. Данный компонент следует рассматривать как элемент системы обеспечения национальной безопасности, напрямую связанный с качеством подготовки граждан, проходящих добровольную подготовку к военной службе на военных факультетах и кафедрах, военнообязанных, привлекаемых на учебные и специальные сборы, членов формирований территориальной обороны, а также специалистов, организующих допризывную, физическую подготовку и военно-патриотическую воспитательную работу в учреждениях среднего образования.

Во-вторых, следует расширять профессиональные компетенции специалистов военного и спортивного профиля за счет включения методик формирования моральной устойчивости, национальной идентичности, правосознания и способности к этически обоснованному выбору. Это способствует формированию профессиональной и личностной состоятельности, обеспечивающей успешную реализацию в профессии.

В-третьих, особую значимость приобретает овладение современными образовательными технологиями, направленными на развитие критического мышления, психологической устойчивости и навыков эмоционального саморегулирования. Применение таких технологий позволяет формировать у обучающихся способность к сопротивлению манипулятивным воздействиям, особенно в условиях активного использования инструментов социальной инженерии и деструктивного когнитивного влияния.

Указанные направления отражают современные тенденции развития высшего образования, характеризующиеся синтезом фундаментальных и прикладных научных подходов, а также формированием междисциплинарных профилей подготовки. Это создает условия для выхода за рамки устоявшихся норм и исследовательских традиций, освоения способов решения сложных многофакторных задач в динамике их развития. Следовательно, пересмотр образовательных стандартов в сферах военно-патриотического воспитания и физической культуры должен быть направлен на формирование междисциплинарной профессиональной компетентности, когда в условиях современных социокультурных вызовов именно национальная идентичность выступает фундаментом устойчивости личности, ее критического мышления, моральной зрелости и профессиональной субъектности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Роткин, Н. В.** Оборонное сознание российского общества в условиях современной стратегической нестабильности : дис. ... канд. филос. наук : 5.7.7. / Роткин Николай Викторович ; Воен. ун-т. мм. князя А. Невского. – Москва, 2022. – 182 л.
2. **Храмцова, Ф. И.** Патриотическая социализация как цель государственной образовательной, молодежной и исторической политики в Республике Беларусь / Ф. И. Храмцова, С. Н. Князев // Родина: земля, народ, традиция : материалы междунар. науч.-просветит. конф., 17 ноября 2022 г. / отв. ред. А. Г. Поляков. – Киров, 2022. – С. 72-77.
3. **Каранкевич, А. И.** Психофизическая готовность курсантов учреждений образования МВД Республики Беларусь к эффективной профессиональной двигательной деятельности : моногр. / А. И. Каранкевич, В. А. Барташ ; М-во внутр. Дел Респ. Беларусь, учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь». – Могилев : Могилев. институт МВД, 2016. – 200 с.
4. Социально-психологическая подготовка молодежи к отражению военной агрессии: информационно-культурологический аспект : монография / А.Н. Гостев [и др.]. – Москва, 2023. – URL: http://scipro.ru/conf/socpsych_preparation23.pdf (дата обращения: 10.10.2025).
5. **Алексеев, А. П.** Цифровизация и когнитивные войны / А. П. Алексеев, И. Ю. Алексеева // Философия и общество. – 2021. – № 4 (101). – С. 39–51.
6. **Колодкин, Н. Г.** Основные парадигмы исследований концепции когнитивной войны / Н. Г. Колодкин // Вестник Московского университета МВД России. – 2023. – № 6. – С. 132–137.
7. **Norton, B.** Behind NATO's 'cognitive warfare': 'Battle for your brain' waged by Western militaries / B. Norton. – URL: <https://mronline.org/2021/10/13/behind-natos-cognitive-warfare-battle-for-your-brain-waged-by-western-militaries/> (дата обращения: 17.10.2025).
8. **Фатин, С. Б.** Социально-психологическая подготовка молодежи к защите государства как часть идеологической подготовки, обеспечивающей фундамент общественного оборонного сознания // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2024 г. : материалы науч.-метод. конф., 30 янв. – 14 февр. 2025 г. / под ред. Н. В. Маковской, Е. К. Сычовой. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2025. – С. 138–140.
9. **Халперн, Д. Ф.** Психология критического мышления / Д. Ф. Халперн. – 4-е Междунар. изд. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

Поступила в редакцию 04.01.2026 г.

Контакты: fatin@m.msu.by (Фатин Сергей Брониславович), karankevich_ai@m.msu.by (Каранкевич Александр Игоревич)

Fatin S. B., Karankevich A. I. PEDAGOGICAL METHODS TO DEVELOP PATRIOTISM IN STUDENTS IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIO-CULTURAL CHALLENGES

The article analyzes pedagogical views on the formation of a defensive consciousness and the upbringing of an ethically mature personality with a stable moral position that ensures the successful professional development of students studying in the specialty "Physical Education. Military-patriotic education". The forms of socio-psychological training aimed at protecting the individual's consciousness from the effects of hybrid tools of social engineering, including methods of psychological manipulation, are considered. Special attention is paid to educational mechanisms that contribute to the development of personality resilience in the face of cognitive challenges.

Keywords: defense consciousness, ideology, cognitive warfare, socio-psychological training, national security.

УДК 159.9.072

ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ И ВОЛЕВОЙ САМОКОНТРОЛЬ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В САМОВОСПИТАНИЕ

А. З. Джанашиа

кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой психологии и коррекционной работы
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Намерение как самостоятельное психическое образование может прогнозироваться с точки зрения устойчивости на основе его структуры (интеллектуальный и эмоционально-волевой компоненты), в которой каждый имеет собственный функционал: планирование и побуждение, эмоциональное окрашивание представляемых результатов. Обнаружена связь интернальности и волевого самоконтроля (в совокупности с настойчивостью и самообладанием) личности с вовлеченностью в самовоспитание.

Ключевые слова: личность, субъект, намерение, самовоспитание, старший подростковый возраст, уровень субъективного контроля, интернальность, уровень волевого самоконтроля, настойчивость, самообладание.

Введение

Интенциональность выступает одним из основных параметров личности человека, характеризующих его субъектный статус. Интенциональность как направленность сознания – основа принятия человеком решений о своем будущем, подразумевает активные действия, а не просто пассивные желания («хотения» – по С. Л. Рубинштейну) [1].

Намерение, как форма интенциональности (направленности) личности, проявляет себя в виде сознательного стремления завершить действие в соответствии с заранее принятой программой, планом, то есть как результат целеполагания. Ключевая функция намерения заключается в поиске и выборе средств, преимущественно из собственного опыта, позволяющих достичь человеку конечной цели. Особенно ярко намерение проявляет себя в момент внутренней подготовки к достижению цели: при выполнении внутренних или внешних действий прогнозирования деятельности, антиципации, в целом – при выполнении сложных, непривычных для человека действий, требующих в том числе временных затрат [2].

Намерение имеет двукомпонентную структуру, состоящую из интеллектуального и аффективного компонентов. При этом реализация намерения требует не только «аффекта» (эмоций – в терминологии Л. С. Выготского, Л. И. Божович) как эмоционального окрашивания представлений о конечном результате исполнения задуманного, но и волевого компонента, то есть волевого процесса, сопровождающего достижение отдаленной во времени цели через промежуточные. Такие ситуации не всегда вызывают у человека положительные эмоции и в целом могут провоцировать на отказ от цели.

В психологических исследованиях наблюдается проблема «схватывания» намерения как отдельного психического образования в силу ряда его специфических

свойств, и в особенности – его высокой гибкости. Наибольший интерес в психолого-педагогических исследованиях вызывает проблема устойчивости (и, следовательно, результативности) намерения, возможность ее эмпирического анализа, осуществляемого преимущественно с различных точек зрения: развитие целеполагания (внутреннего плана действий), функционирование памяти, временной перспективы, воли.

В настоящей статье устойчивость намерения анализируется на примере самовоспитания (СВ) старших подростков. Фактическое состояние намерения предполагается определить путем измерения его структурных компонентов с использованием соответствующих психодиагностических инструментов: методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) [3; 4] для интеллектуального компонента, опросник «Волевой самоконтроль» (ВСК) [5] для эмоционально-волевого (аффективного) компонента.

Существенной психологической характеристикой личности является уровень ее субъектности, отражающий активность и независимость в деятельности и поведении. Ключевой элемент субъектности – это выбор и принятие решений, за которыми закономерно стоит ответственность [6; 7; 8]. Локус контроля представляет собой личностный конструкт, демонстрирующий убеждения человека о факторах, воздействующих на результаты его действий. Интернальный или экстернальный локус контроля является важным показателем функциональности целеполагания, самооценки личности и уровня притязаний личности, тем самым опосредованно определяя ее инициативность в деятельности, поведении и межличностном взаимодействии [9; 10].

Еще одной психологической характеристикой личности является уровень развития воли, как способности преодолевать внутренние и внешние барьеры и препятствия. Самоконтроль, настойчивость, самообладание – характеристики, отражающие силу (устойчивость) намерения и инициативность человека в успешном завершении деятельности. Человек не всегда доводит начатое до конца, но именно осуществление задуманного сквозь череду промежуточных целей, отложенных по объективным обстоятельствам во времени, является наиболее существенным проявлением его воли.

Основная часть

Сбор эмпирического материала проводился в две серии с разницей в 13 лет в средних школах г. Минска, Могилева и Могилевской области с привлечением учащихся старшего подросткового возраста в 2007–2008 и 2020–2021 учебных годах ($N=472$): 1 серия (КЭ-1) – октябрь 2007 г. ($n_1=157$; средний возраст $14,75\pm 0,05$ лет); 2 серия (КЭ-2) – октябрь 2020 г. ($n_2=315$; средний возраст $14,89\pm 0,05$ лет). Диагностика проводилась очно, фронтально, письменно.

Анализ данных по методике «УСК» представлен на основе шкал «Интернальность общая» (Ио), «Интернальность достижений» (Ид), «Интернальность неудач» (Ин), как наиболее адекватных для решения задач настоящего исследования. Характеристика испытуемых в 1 и 2 серии КЭ по уровню интернальности представлена на рисунке 1, указывающему на общую тенденцию: в обеих сериях исследования среди испытуемых преобладает общая интернальность, что свидетельствует об осознании ими значимости внутренних действий для достижения собственных целей, объяснения успешных и неуспешных действий и поступков преимущественно внутренними (интернальными) причинами [11].

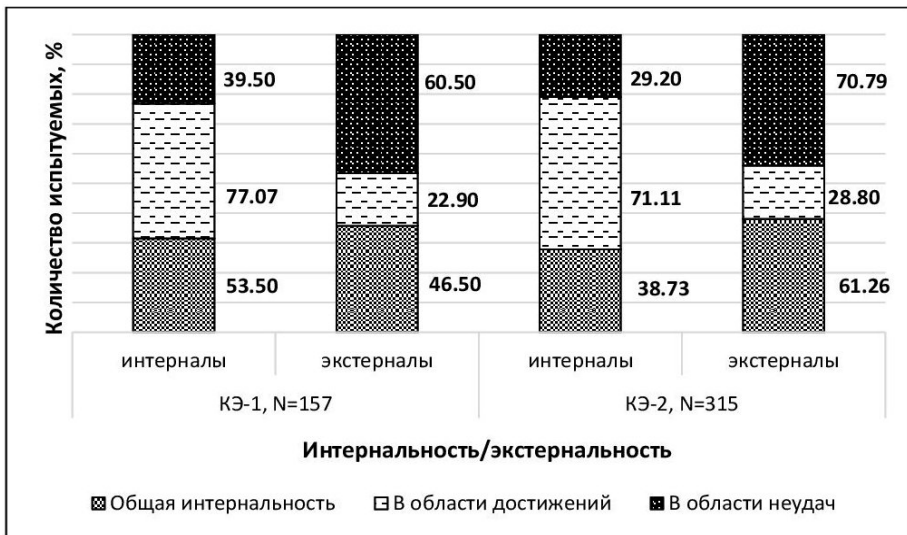


Рисунок 1 – Интернальность и экстернальность старших подростков 1 и 2 серий

Согласно рисунку 1 среди испытуемых преобладает интернальность в области достижений (склонность подростков предпринимать действия исходя из собственных внутренних ресурсов: волевые усилия, способности, мотивация) и экстернальности в области неудач (находить объяснение неудачам во внешнем окружении). Выявленное соотношение интернальности/экстернальности вполне типично для подросткового возраста и, во-первых, подчеркивает активную позицию испытуемых в инициации деятельности и поведения, во-вторых, указывает на степень их ответственности за действия и поступки. Полагаем, что общий интернальный локус контроля испытуемых, их интернальное отношение к успехам является благоприятным условием устойчивости намерения заниматься СВ. Статистически значимых различий (*t*-Стьюдента) по всем шкалам «УСК» в обеих сериях не обнаружено ($p > 0,05$). Половых различий не выявлено ($p > 0,05$).

Рассмотрим соотношение уровня вовлеченности старших подростков в самовоспитание (УВСВ) с значениями интернальности/экстернальности (таблица 1).

Таблица 1 – Уровень интернальности/экстернальности старших подростков с разным УВСВ в 1 и 2 серии КЭ

Оценка по шкале интернальности (медиана)	УВСВ			N
	высокий	средний	низкий	
Ио (1 серия, $n_1=157$)	23	17	9	9,15**
Ио (2 серия, $n_2=315$)	21	19	13	13,84**
Ид (1 серия, $n_1=157$)	9	7	4	11,57**
Ид (2 серия, $n_2=315$)	9	6	5,5	6,38*
Ин (1 серия, $n_1=157$)	3	3	1	1,14
Ин (2 серия, $n_2=315$)	2	1	2	0,88

Примечание – Сравнение производилось с применением критерия *H*-Краскела-Уоллиса; ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

В 1 серии выявлены статистически значимые соотношения в двух диадах: «Ио – Вовлеченность в СВ» и «Ид – Вовлеченность в СВ», то есть респонденты с высоким уровнем общей интернальности, интернальности в области достижений имеют высокий УВСВ. Наибольшую интернальность показали испытуемые 1 серии (2007–2008 уч.г.) с более высоким УВСВ. Можно с определенной уверенностью говорить о том, что достижения в работе над собой делают старших подростков более уверенными в осознании значимости собственных ресурсов (способностей, усилий) в самоизменении, что, следовательно, делает их намерение (как отложенную во времени цель «стать лучше») более устойчивым.

Статистический анализ данных 2 серии (2020–2021 уч.г.), приведенных в таблице 1, указывает на значимые различия по аналогичным для 1 серии диадам показателей: «Ио – Вовлеченность в СВ» и «Ид – Вовлеченность в СВ». Как и у подростков в 2007 г., в 2020 г. выявлена закономерность: с ростом УВСВ увеличивается оценка по шкале интернальности, и наоборот. Достижения старшего подростка в работе над собой приводят его к пониманию реалистичности самоизменения в деятельности, поведении и отношениях. Вместе с тем в 1 и 2 сериях выявлена общая тенденция к экстернализации подростками причин своих успехов.

Данные по опроснику «ВСК» [5] представлены на рисунке 2. Респонденты 1 серии и большинство респондентов 2 серии характеризуются средним уровнем по шкалам методики «ВСК» – общий волевой самоконтроль («ВСКо»), настойчивость («Н»), самообладание («СОбл»).

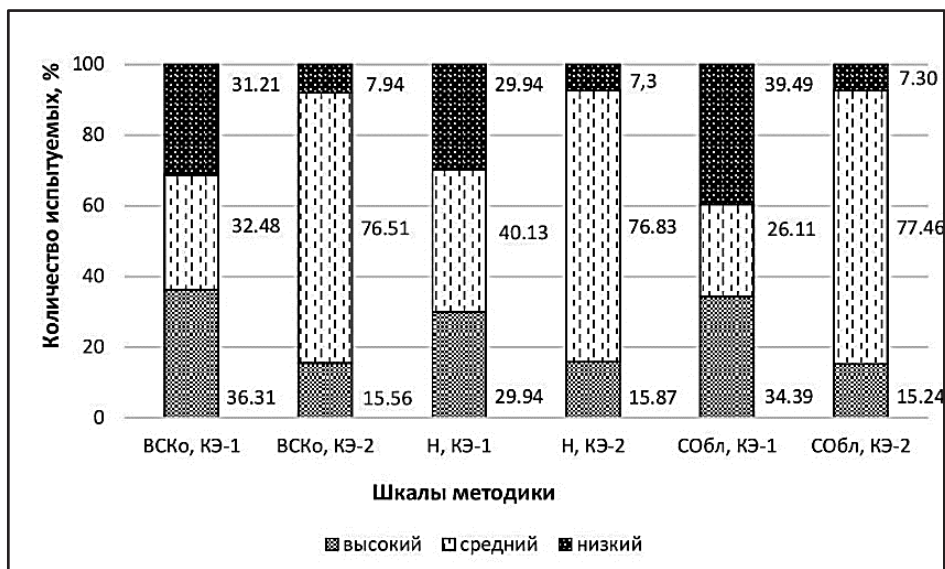


Рисунок 2 – Волевой самоконтроль, настойчивость, самообладание респондентов 1 и 2 серий

Критерием волевого действия может рассматриваться стремление человека достигнуть конечной цели через ряд промежуточных действий, занимающих существенный для него промежуток времени [11]. В процессе достижения такой

отдаленной цели особое значение приобретают именно самоконтроль, настойчивость и самообладание. Волевое действие, являющееся осознанным и намеренным по своей сути, осуществляется человеком по собственному выбору на основании внешней или внутренней необходимости. Высокие результаты по шкалам «ВСК» свидетельствуют об эмоционально-волевой устойчивости и способности контролировать себя в нетипичных, стрессогенных ситуациях, что способствует формированию уверенности в себе. Однако стремление к постоянному самоконтролю и чрезмерное следование плану, ограничивающее спонтанность и гибкость, могут вызывать у человека напряжение и тревогу относительно успешности выполнения промежуточных целей. Выявлены статистически значимые различия по всем шкалам «ВСК» в обеих сериях ($p=0,0001$).

Показатели выполнения методики «ВСК» в группах старших подростков с разным УВСВ в 1 и 2 сериях КЭ представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Общий волевой самоконтроль, настойчивость, самообладание старших подростков с разным УВСВ

Шкалы методики «ВСК» (медиана)	УВСВ			H	p
	высокий	средний	низкий		
ВСКo (1 серия, $n_1=157$)	14	11	9	77,95	<0,0001
ВСКo (2 серия, $n_2=315$)	15	14	14	4,80	>0,05
H (1 серия, $n_1=157$)	9	8	6	66,73	<0,0001
H (2 серия, $n_2=315$)	10	10	10	4,98	>0,05
СОбл (1 серия, $n_1=157$)	6	5	4	39,53	<0,0001
СОбл (2 серия, $n_2=315$)	8	8	7	2,08	>0,05

Примечание – Сравнение производилось с применением критерия H-Краскела-Уоллиса.

Выявлены статистически достоверные различия в группе подростков 1 серии. Высокие баллы по шкалам «ВСК» приходятся на высокий УВСВ: при увеличении показателей общего волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания растет УВСВ, и наоборот. Старшие подростки с высокими показателями по шкале «ВСКo» склонны к инициации целей и действий в самовоспитании, самоконтролю в их выполнении. Испытуемые с высокими показателями по шкале «H» стремятся реализовать свои намерения через приложение волевых усилий. Совокупность высоких показателей в общем волевом самоконтроле и настойчивости с интернальным локусом контроля закономерно воплощается в намерении старшего подростка заниматься СВ. Старшие подростки с высоким уровнем самообладания (шкала «СОбл») в реализации своих намерений в СВ склонны прибегать к саморегуляции как инструменту совладания с препятствиями в достижении целей. Половых различий по данным 1 серии не выявлено ($p>0,05$).

Соотношение показателей волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания и УВСВ, дифференцируемое по полу, во 2 серии показало статистически значимые различия (таблица 3) только в группе мальчиков по шкалам: «ВСКo» ($p=0,0007$), «H» ($p=0,0004$), «СОбл» ($p=0,02$). При анализе данных по показателям

развития волевого самоконтроля у девочек статистически значимых значений не обнаружено.

Таблица 3 – Обиций волевой самоконтроль, настойчивость, самообладание старших подростков во 2 серии с разным УВСВ, $n_2=315$

Оценка по шкалам «ВСК» (медиана)	УВСВ						H	p
	высокий		средний		низкий			
	м	д	м	д	М	д		
ВСКо	17	14	16	11	14	15	11,46	0,0007
H	12	9	10	7	9	10	12,57	0,0004
СОБл	9	8	8	8	8	7	5,31	0,0213

Примечание – Сравнение производилось с применением критерия H-Краскела-Уоллиса; «м» – мальчики; «д» – девочки.

При сравнении показателей групп мальчиков и девочек 2 серии по шкалам методики «ВСК» выявлены статистически значимые различия. Средние значения показателей мальчиков 2 серии выше показателей девочек по всем шкалам методики «ВСК». Вероятно, в отличие от девочек, мальчики проявляют волевые качества (самоконтроль, настойчивость, самообладание) в большей степени, что может быть обусловлено разворачивающейся функциональностью социального стереотипа о «мужской» воле и настойчивости [11].

Данные по показателям методик «УСК» и «ВСК» обеих серий исследования ($N=472$) были подвергнуты корреляционному анализу с построением плеяд вокруг показателя УВСВ (рисунок 3).

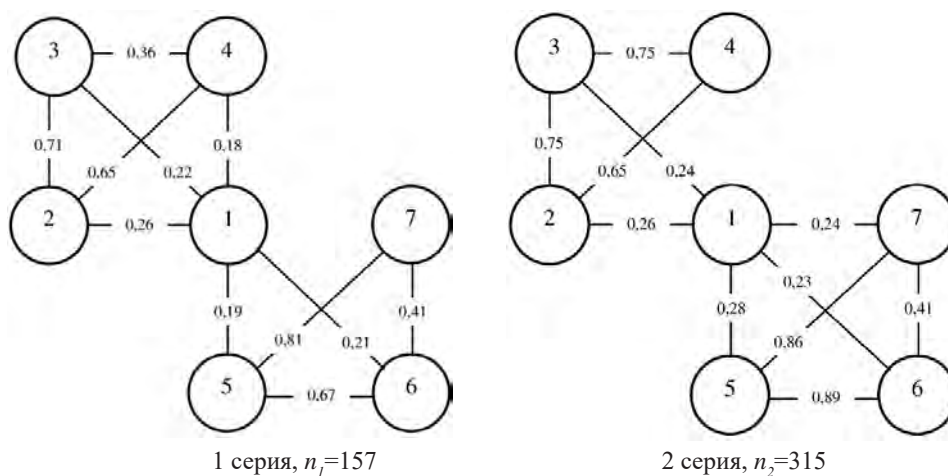


Рисунок 3 – Результаты корреляционного анализа показателей шкал методик «УСК», «ВСК» и УВСВ

Примечание – 1 – Вовлеченность в СВ; 2 – Интернальность общая (Ио); 3 – Интернальность в области достижений (Ид); 4 – Интернальность в области неудач (Ин); 5 – Общий волевой самоконтроль (ВСКо); 6 – Настойчивость (H); 7 – Самообладание (СОБл).

Показатель УВСВ слабо и на среднем уровне связан с остальными, за исключением показателей шкалы «Ин» методики «УСК» и «СОБл» методики «ВСК». Предположительно, исходные показатели воли недостаточны для принятия ответственности на себя в случае неудач. Естественно, показатели трех шкал каждой из методик («УСК», «ВСК») значимо коррелируют.

Корреляционный анализ показателей совокупности респондентов 1 серии ($n_1=157$) выявил наличие значимых взаимосвязей вовлеченности в СВ всех показателей, кроме показателя «СОБл», что обусловлено неполной сформированностью произвольности в подростковом возрасте (рисунок 3). Во 2 серии ($n_2=315$) взаимосвязи изменились: показатели по шкалам «СОБл» методики «ВСК» и «УВСВ» коррелируют, в то время как с показателем «Ид» методики «УСК» связь незначима и имеет отрицательный знак (вероятно, подросток, уверенный в успехе СВ, не способен принять на себя ответственность за неудачи).

Заключение

На основе вышеизложенного резюмируем:

- в структуре намерения – интеллектуальный и аффективный компоненты – функциональность аффективного компонента следует рассматривать шире: его роль состоит не только в эмоциональном окрашивании представлений о конечном результате («хочу»), но и в волевом сопровождении процесса реализации промежуточных целей («надо»), нередко не вызывающих интереса у субъекта и не имеющих такого мотивационного веса, как генеральная цель;

- среди испытуемых обеих серий эмпирического исследования преобладают общая интернальность и интернальность в области достижений при экстернальности в области неудач. Типично подростки признают, что достижение успеха осуществляется собственными усилиями (интеллектуальными, волевыми), – то есть они склонны самостоятельно предпринимать интеллектуальные усилия с целью реализации своего намерения, а неудачи, по их мнению, происходят по внешним обстоятельствам, по вине других людей;

- для подростков 2 серии свойственна гибкость в проявлении волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания, что можно интерпретировать как нестабильность в реализации целей деятельности. Такое положение может быть обусловлено в том числе расширением инструментов внешнего контроля со стороны взрослого, что вполне закономерно привело к минимизации автономности подростка в выборе и принятии решений относительно себя;

- различия в выявленных показателях по методикам «УСК» и «ВСК» с интервалом в 13 лет (2007 и 2020 гг.) указывают в целом на типичные особенности подросткового возраста – инерционное понимание собственных неудач при неполной сформированности произвольности;

- обнаруженные статистически значимые взаимосвязи УВСВ с показателями интернальности и волевого самоконтроля указывают на возможность применения психодиагностических методик «УСК» и «ВСК» как адекватных для анализа и прогнозирования устойчивости намерения старшего подростка заниматься самовоспитанием исходя из его компонентной структуры;

- разработанный психодиагностический алгоритм в исследовании намерения как психического образования (на примере самовоспитания) может быть применен в решении различных психолого-педагогических задач. В частности, в разработке развивающих и коррекционных программ и тренингов для подростков, в том

числе вступивших в конфликт с законом. Можно предполагать, что после серьезного, порицаемого с точки зрения закона проступка подросток имеет внутренние ресурсы для самостоятельного формирования намерения конструктивного самоизменения, однако понимания и эффективного содействия для его реализации со стороны взрослого находит не всегда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов; отв. ред.: Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
2. **Джанашиа, А. З.** Изучение мотивации старших подростков методом мотивационной индукции Ж. Нюттена / А. З. Джанашиа // Весн. Магілёўс. дзярж. ун-та імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхал.-пед. навукі (педагагіка, псіхалогія, методыка). – 2022. – № 1. – С. 126–131.
3. **Бажин, Е. Ф.** Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкин, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 3. – С. 152–162.
4. **Ксенофونتова, Е. Г.** Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» / Е. Г. Ксенофونتова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 2. – С. 103–114.
5. **Зверков, А. Г.** Исследование волевой саморегуляции / А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман // Психологические методики изучения личности: практикум. – М., 2007. – С. 100–106.
6. **Сергиенко, Е. А.** Психология субъекта: поиски и решения / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 2. – С. 16–28.
7. Субъектность как показатель личностной зрелости / Л. В. Маришук [и др.]; под науч. ред. Л. В. Маришук. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2019. – 193 с.
8. **Муздыбаев, К.** Психология ответственности / К. Муздыбаев ; под ред. В. Е. Семенова. – Ленинград : Наука, Ленингр. отд-ние, 1983. – 240 с.
9. **Богомаз, С. Л.** Психологические особенности субъективного локуса контроля у старших подростков / С. Л. Богомаз // Весн. Гродзен. дзярж. ун-та імя Янкі Купалы. Сер. 1, Гісторыя. Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія. – 2003. – № 3. – С. 63–68.
10. **Спиридонова, И. А.** Влияние локуса контроля на временную транспективу старшеклассников / И. А. Спиридонова // Современная психология мотивации: сб. ст. / под ред. Д. А. Лентьева. – М., 2002. – С. 314–326.
11. **Джанашиа, А. З.** Вовлеченность в самовоспитание старших подростков с разным уровнем интернальности и волевого самоконтроля / А. З. Джанашиа, Т. И. Чегерова // 36. навук. прац Акад. паслядыплом. адукацыі / Акад. паслядыплом. адукацыі. – Мінск, 2020. – Вып. 18. – С. 115–127.

Поступила в редакцию 10.01.2026 г.

Контакты: dzhanashia@m.msu.by (Джанашиа Арсений Зурабович)

Dzhanashia A. Z. INTERNALITY AND VOLITIONAL SELF-CONTROL OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ENGAGEMENT IN SELF-EDUCATION

Intention as an independent mental structure can be predicted in terms of stability based on its two-component structure (intellectual and emotional-volitional components), in which each has its own function: planning and motivating, as well as emotionally coloring the imagined results. A correlation has been found between internality and volitional self-control (along with persistence and self-possession) and individual engagement in self-education.

Keywords: personality, subject, intention, self-education, late adolescence, level of subjective control, internality, level of volitional self-control, persistence, self-possession.

УДК 371.212.1

САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ЛОКУС КОНТРОЛЯ КАК ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

М. Ф. Бакунович

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности Института психологии Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В статье рассмотрены ресурсные возможности саморегуляции, локуса контроля для проявления и развития субъектности у обучающихся. Представлены результаты эмпирического исследования характеристик саморегуляции, показателей локуса контроля, параметров взаимосвязи у студентов педагогического университета. Выявлено, что большинство респондентов демонстрируют средние показатели саморегуляции, средние и низкие показатели локуса контроля. Установлено, что обучающиеся проявляют самостоятельность в процессе составления планов реализации целей, несамостоятельность в процессе достижения целей и организации межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: саморегуляция, студенты, локус контроля, субъектность, педагогический университет.

Введение

Необходимость понимания личностных характеристик будущего специалиста, траектории его развития, профессионального становления в условиях образовательного процесса в школе, колледже, университете относится к числу актуальных задач современной педагогической психологии. Исследователи стремятся выявить особенности и причины активности личности, потенциал субъектности, обозначить факторы, побуждающие человека быть ответственным за события жизни. Активность личности в процессе решения жизненных и профессиональных задач предполагает смелость, определенный риск, но одновременно и зрелость, взвешенность решений, адекватность в обозначении целей и подборе ресурсов.

Анализ характеристик молодых специалистов показывает наличие противоречий между уровнем теоретической подготовки и практическими умениями, позволяющими быть успешными в педагогическом труде. Данные противоречия проявляются в отсутствии у них психологической готовности к преодолению трудных ситуаций, решению ежедневных проблемных задач, возникающих в образовательном процессе, в подборе стереотипных средств общения, малоэффективных методов обучения, применении упрощенных приёмов восприятия ученика. Педагоги-предметники с начальным стажем деятельности перечисляют типичные трудности в работе: организация учебной деятельности с применением дифференцированного подхода, управление вниманием учащихся на уроке; управление конфликтными ситуациями; формирование мотивации учения у школьников подросткового и юношеского возраста; адаптация к коллективу взрослых коллег, понимание экспертного, часто критичного мнения опытных педагогов и применение

их рекомендаций в работе; саморегуляция деятельности в стабильных условиях и в условиях сверхурочной нагрузки, выполнение новых видов работ и дополнительных поручений в «сжатые сроки» [1-4].

Данные исследования подтверждают справедливость выводов о проблемах молодых специалистов, которые сделала А. К. Маркова ещё в 1993 г. К общим затруднениям она отнесла «проблемы вхождения в профессию; слабое методическое обеспечение специалиста, не позволяющее ему следить за модернизацией его области знаний; отвлечение специалиста на побочные дела, приводящие к перегрузке и отвлекающие от творчества; формализм в оценке результатов; несвоевременная оценка передового опыта, затрудняющая его пропаганду и распространение». Специфические затруднения педагогов с небольшим стажем проявляются «в постижении скрытых мотивов и целей поведения другого человека (*ученика как развивающегося человека*), взаимодействия с ним»..., что вызывает «необходимость перестраивания типа педагогического мышления в условиях быстрых социальных изменений» [5, с. 81]. Прошли годы и десятилетия, но данные аспекты по-прежнему актуальны.

На эффективность этапа профессионального становления будущего педагога в период обучения в педагогическом университете влияет, вне сомнения, содержательная наполненность и актуальная востребованность учебных дисциплин, профессионализм преподавателей, вариативность образовательной системы, целесообразность применяемых методов и приёмов. Однако не менее важное значение имеет мотивация обучающихся, их активность и ответственность в процессе решения учебных задач, самостоятельность в реализации намерений, целеустремленность в преодолении трудностей, критичность в оценке результатов деятельности – все то, что является маркерами субъектной позиции человека. Ощущение себя субъектом деятельности позволяет обучающемуся проявить активность и наметить вектор саморазвития от «субъекта – к функции или к коллекции (коллективу) функций, к подлежащему. И путь вверх – к личности, к коллективу переживаний, к духовности и свободе» [6, с. 49].

Опора на субъектность как внутреннее условие деятельности и одно из оснований для проявления индивидуальности, развития личности была обозначена С. Л. Рубинштейном (1957, 1973), который подчеркивал способность человека осознанно преобразовывать выполняемую деятельность, выделять направления саморазвития, формировать индивидуальный стиль жизнедеятельности. Сформулированные им выводы о возможности регуляцией личностью степени своей активности, свободы и самореализации через призму системы ценностей получили подтверждение в дальнейших исследованиях (К. А. Абульханова, 2005, В. П. Зинченко, 2016, К. В. Карпинский, 2019, А. К. Осницкий, 2013, Б. Д. Эльконин, 2020 и др.).

Изменчивые условия существования современного человека, интенсивность и противоречивость средовых воздействий обуславливают уязвимость субъектных позиций личности. Философы, педагоги, психологи озабочены появлением так называемого «мерцающего субъекта» (С. В. Комаров, 2007), «самопроектной идентичности личности» (Г. Л. Тульчинский, 2009), «бессубъектности» (К. В. Карпинский, 2019) Поэтому в настоящее время подчеркивается ценность сохранения у человека «вменяемой субъектности» в условиях неопределенности и угроз «нового порядка», значение индивидуальности в противовес придуманным «товарным» личностям. Г. Л. Тульчинский, размышляя о формате проявления субъектных ка-

честв в «цифровом» обществе, утверждает следующее: «Вменяемый (*речь о субъекте*) – в обоих русских смыслах этого слова: как имеющий рациональную мотивацию, и как именно то лицо, которое *ответственно* (подчеркнуто нами. – М. Б.) за последствия реализации принятого решения» [7, с. 31].

Особое место в процессе анализа активности человека через призму субъектности занимает проблема саморегуляции (О. А. Конопкин, Д. А. Ошанин, В. И. Моросанова). Концепция осознанной психической регуляции деятельности О. А. Конопкина позволяет рассматривать саморегуляцию как «критерий становления субъектности во всех ее проявлениях» [цит. по 8, с. 26-27], обозначить значение субъектности на всех этапах осознанной саморегуляции, конкретизировать отдельные функции субъекта по организации и реализации деятельности в рамках субъектно-деятельностного подхода: «Человек выступает и в роли субъекта постановки цели, и в роли субъекта анализа условий, и в роли субъекта поиска средств и способов преобразования предмета деятельности, и в роли субъекта оценивания достигаемых результатов, и в роли субъекта исправления ошибочных результатов» [9, с. 142].

В педагогической деятельности наличие субъектных качеств у педагогов является необходимым условием эффективности и результативности труда, поскольку позволяет им осознанно управлять собственной деятельностью, анализировать ее, организовывать «субъект-объектные» и «субъект-субъектные» отношения с обучающимися, формировать у них активность и самостоятельность и – в итоге – развиваться профессионально, совершенствуя умения и расширяя диапазон необходимых компетенций.

Основная часть

Интерес к специфике саморегуляции студентов педагогического университета, к особенностям локуса контроля, к параметрам взаимосвязи между ними обусловлен необходимостью усиления готовности будущих педагогов к эффективной профессиональной педагогической деятельности, активизации потенциала их субъектности, что и определило актуальность и цель данной работы.

В исследовании приняли участие студенты физико-математического факультета учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (юноши, n=23, девушки, n=35; возраст – 17,8). Исследование проводилось в конце 1 курса, чтобы исключить влияние процесса адаптации. Для исследовательских целей был использован метод опроса. В качестве методик исследования были выбраны: опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. И. Моросановой, опросник «Уровень субъективного контроля» (вариант А) (Дж. Роттера, адаптирован Е. Ф. Бажиним, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткингом). Для выявления характера взаимосвязи между исследуемыми параметрами использовался коэффициент корреляции Спирмена. Подсчет данных был произведен при помощи программы STATISTICA 10.0.

Анализ данных показывает, что большинство испытуемых демонстрируют средние показатели общего уровня саморегуляции, регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств.

Оценка полученных данных отражает наличие достаточного количества респондентов со средним (46,55%, n=27) и высоким (34,48%, n=20) уровнями са-

морегуляции. Это свидетельствует о том, что студенты 1 курса достаточно высоко оценивают свои общие регуляторные умения, полагают, что умеют управлять учебной деятельностью. Низкий уровень зафиксирован у 9,48% студентов (n=11), что демонстрирует незрелость регуляторных умений, несбалансированность системы саморегуляции.

Рассмотрим показатели регуляторных процессов. По шкале «Планирование» больше половины респондентов 58,62% (n=34) указывают на наличие у них показателей среднего уровня, 31,03% (n=18) – на наличие высоких показателей, что проявляется в способности составлять реалистичные планы достижения целей. 10,34% (n=6) респондентов продемонстрировали низкий уровень, что может свидетельствовать о несогласованных планах, возможно, о несформированности мотивации учебной и будущей профессиональной деятельности.

По шкале «Моделирование» у 58,62% студентов (n=34) зафиксированы показатели среднего уровня, у 22,41% респондентов (n=13) – показатели высокого уровня. Достаточное количество студентов способны анализировать условия, которые могут содействовать или, наоборот, препятствовать реализации намерений. Низкий уровень, обозначенный в ответах 18,96% студентов (n=11), показывает наличие у них трудностей в оценке значимых внутренних и внешних условий, что свидетельствует скорее о фантазировании, чем об умении выделить реальные обстоятельства дела.

Способность программировать свои действия (шкала «Программирование») развита у студентов 1 курса преимущественно на среднем уровне 48,27% респондентов (n=28). Высокий уровень по данной шкале демонстрируют 25,86% студентов (n=15). Эти данные свидетельствуют о стремлении студентов предполагать последствия собственных поступков, устанавливать причинно-следственную связь. Низкие показатели выявлены у 25,86% (n=15) опрошенных, что говорит о неумении и/или нежелании респондентов продумывать программу действий, об импульсивности и спонтанности принимаемых решений.

Шкала «Оценивание результатов» характеризует адекватность самооценки субъектов деятельности, их умение оценить полученные результаты и собственные усилия в процессе достижения. Средние показатели установлены у 65,51% испытуемых (n=38), высокие показатели – у 31,03% (n=18). Респонденты предполагают, что они умеют фиксировать противоречие между результатами и целью деятельности, определять направления дальнейшей коррекционной работы. Низкие показатели по данной шкале (3,44%) выявлены всего у двух студентов (n=2), что говорит об отсутствии умения замечать ошибочные решения и действия, критично их оценивать.

Особого внимания требует анализ показателей регуляторно-личностных свойств, таких как гибкость и самостоятельность. По шкале «Гибкость» средние показатели зафиксированы у 58,62% (n=34), высокие показатели – у 27,58% (n=16), низкие показатели – у 13,79% (n=8) студентов 1 курса. По шкале «Самостоятельность» средние показатели продемонстрировали 50% (n=29), высокие показатели – 29,31 (n=17), низкие показатели – 20,68% (n=12) опрошенных. Указанные свойства, с одной стороны, характеризуют параметры системы саморегуляции, с другой стороны – специфику субъектности человека. Респонденты утверждают, что им легче применять в процессе учебно-профессиональной деятельности пла-

нирование и оценивание результатов, а затруднения возникают в процессе моделирования, программирования, проявлении самостоятельности.

Рассмотрение частотного распределения показателей локуса контроля (иначе – субъективного контроля) позволяет установить, в какой степени студенты ощущают себя активными субъектами собственной учебной деятельности либо, наоборот, пассивными объектами действий других людей, влияния обстоятельств разного рода.

По шкале «Общая интернальность» 50% студентов (n=29) демонстрируют показатели, которые соответствуют низкому уровню локуса контроля (иначе – экстернальному). Данная категория респондентов полагает, что большинство жизненных ситуаций, условий возникают как результат случая или действия других людей. Поэтому они испытывают затруднения в контроле над ситуациями, обстоятельствами, в понимании причин изменений, способов управления ими. 38% (n=22) студентов демонстрируют средние показатели. 12% (n=7) студентов утверждают наличие интернального субъективного контроля и полагают, что они могут контролировать любые значимые ситуации, управлять важными событиями, формировать стратегию жизни.

По шкале «Интернальность в области достижений» высокие показатели присутствуют у 52% студентов (n=7), что характеризует высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди уверены в себе и полагают, что они сами – причина достижения позитивных результатов и источник успеха. На долю средних и низких показателей приходится по 24% испытуемых (n=14). Низкие показатели свидетельствуют о том, что они приписывают собственные успехи, достижения внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

По шкале «Интернальность в области неудач» большинство респондентов – 55% (n=32) – демонстрируют низкие показатели, что свидетельствует о склонности студентов 1 курса приписывать ответственность за собственные неудачи, отрицательные результаты другим людям. Средние показатели зафиксированы у 38% опрошенных (n=22). Высокие показатели по данной шкале, отмеченные только у 7% (n=4) студентов, характеризуют чувство личной ответственности за неудачи, поражения и дают возможность предположить наличие сформированного субъективного контроля.

По шкале «Интернальность в семейных отношениях» большинство респондентов – 45% (n=26) демонстрируют низкие показатели, что свидетельствует о склонности студентов перекладывать ответственность за конфликтные ситуации, проблемные вопросы на других (родителей, братьев и сестер). Средние показатели отмечены у 29% опрошенных (n=17). Высокие показатели по данной шкале зафиксированы у 26% (n=15) студентов, что показывает наличие у респондентов данной группы ответственности за социально-психологический климат в родительской семье.

По шкале «Интернальность в области производственных отношений» зафиксированы только низкие (59%, n=34) и средние (41%, n=24) показатели. Полученные результаты можно объяснить отсутствием у респондентов опыта анализа реальной профессиональной деятельности, их сосредоточенности на адаптации к специфике образовательного процесса в педагогическом университете, на решении оперативных задач.

По шкале «Интернальность в области межличностных отношений» большинство респондентов (50%, n=29) демонстрируют средние показатели. Высокие показатели по данной шкале, зафиксированные у 28% (n=16) студентов, показывают убежденность респондентов в том, что именно они несут ответственность за формирование межличностного взаимодействия, за качество общения с окружающими. Низкие показатели (22%, n=13) указывают на пассивность данной категории респондентов в организации межличностного взаимодействия.

По шкале «Интернальность в области здоровья» у 47% респондентов (n=29) отмечены средние показатели, у 41% (n=24) – низкие показатели. Студенты полагают, что «болезнь – дело случая» и специалисты всегда могут оказать профессиональную помощь. Высокие показатели зафиксированы у 12% (n=7), эти студенты утверждают собственную ответственность за состояние здоровья.

Рассмотрение результатов корреляционного анализа показывает наличие прямой корреляционной связи между регуляторно-личностным качеством «Гибкость» и регуляторными шкалами «Общий уровень саморегуляции» ($R \approx 0,52$, $p = 0,000027$), «Моделирование» ($R \approx 0,29$, $p = 0,0250630$), «Программирование» ($R \approx 0,43$, $p = 0,000641$), «Оценивание результатов» ($R \approx 0,49$, $p = 0,000086$). Полученные данные подчеркивают значение вариативности комбинаций регуляторных процессов для адаптивности системы саморегуляции в условиях образовательного процесса. Респонденты, способные вносить изменения в программу саморегуляции в связи с изменением параметров ситуации, новыми обстоятельствами, имеют больше возможностей оценить точность сформулированных целей, эффективность выбранных ресурсов. Анализ **степени и направления взаимосвязи** между шкалами методики «Уровень субъективного контроля» показывает наличие сильной положительной связи между показателями шкалы «Общая интернальность» и показателями следующих шкал: «Интернальность в области достижений» ($R \approx 0,77$, $p = 0,000001$), «Интернальность в области неудач» ($R \approx 0,69$, $p = 0,000001$), «Интернальность в семейных отношениях» ($R \approx 0,69$, $p = 0,000001$), «Интернальность в области производственных отношений» ($R \approx 0,64$, $p = 0,000001$).

Параметры корреляционной связи – сила и направление – между шкалами изменяемых методик представлены в таблице.

Таблица – Значимые корреляционные связи между характеристиками саморегуляции и показателями субъективного контроля у студентов 1 курса

Переменные		Корреляция Спирмена (R)	p-уровень
Регуляторная шкала	Шкала субъективного контроля		
Общий уровень саморегуляции	Общая интернальность	0,511866	0,000040
	В области достижений	0,379243	0,003326
	В семейных отношениях	0,443694	0,000486
Моделирование	Общая интернальность	0,289292	0,027626
	В семейных отношениях	0,275140	0,036589
Программирование	Общая интернальность	0,483648	0,000120
	В области достижений	0,361150	0,005349
	В области неудач	0,322535	0,013539
	В семейных отношениях	0,276429	0,035684
	В производственных отношениях	0,420567	0,001012
	В межличностных отношениях	0,276602	0,035564

Окончание таблицы

Регуляторная шкала	Переменные	Корреляция Спирмена (R)	p-уровень
	Шкала субъективного контроля		
Оценивание результатов	Общая интернальность	0,406031	0,001565
	В области достижений	0,284520	0,030417
	В семейных отношениях	0,407746	0,001488
Гибкость	Общая интернальность	0,482750	0,000124
	В области достижений	0,433545	0,000675
	В семейных отношениях	0,430936	0,000733
Самостоятельность	В области достижений	-0,291557	0,026379
	В межличностных отношениях	-0,414580	0,001214

Интерпретация полученных прямых корреляционных связей позволяет полагать, что развитость регуляторных процессов, в первую очередь по шкале «Программирование», стимулирует обучающихся брать ответственность за результаты деятельности не только в области достижений, в межличностных отношениях, в том числе и в родительской семье, но и в области неудач, в сфере производственных отношений. В то же время следует отметить, что студенты 1 курса, очевидно, испытывают затруднения в оценке причин неэффективных решений, в создании адаптивных программ саморегуляции в процессе решения задач обучения, воспитания, саморазвития, межличностного взаимодействия. Выявление обратной корреляционной связи между показателями регуляторной шкалы «Самостоятельность» и шкалами «Интернальность в области достижений» и «Интернальность в межличностных отношениях» показывает, что студенты 1 курса находятся на этапе формирования потенциала субъектности, ориентируясь в первую очередь на мнение, помощь других людей, чем на собственную активность в процессе решения поставленных задач, преодоления трудных моментов в процессе деятельности, в ходе общения.

Заключение

Таким образом, анализ особенностей саморегуляции, специфики локуса контроля студентов 1 курса, рассмотрение параметров взаимосвязи между ними позволил актуализировать проблему развития субъектного потенциала обучающихся в педагогическом университете, подчеркнул значение саморегуляции и локуса контроля для эффективной учебно-профессиональной деятельности. Исследование показателей регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств показало преимущественно средний уровень сформированности системы саморегуляции у студентов, преимущественно низкий и средний уровень субъективного контроля в разных областях жизнедеятельности и подтвердило целесообразность уточнения содержательных и функциональных компонентов учебных программ по психологическим дисциплинам, разработке элективных курсов по выбору с целью создания оптимальных условий для развития самостоятельности, активности будущих педагогов, дальнейшего совершенствования инструментальной составляющей саморегуляции личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Андрущенко, Т. Ю.** Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / Т. Ю. Андрущенко, Е. В. Аржаных, В. Л. Виноградов [и др.] // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – № 9(2). – С. 1–16.
2. **Бугай, О. А.** Школа молодого педагога как интегрант эффективных форматов профессионального развития / О. А. Бугай, Н. В. Сулим // Вестник ВОИРО. – 2022. – № 3(4). – С. 57–60.
3. **Прохорова, И. К.** Трудности профессиональной адаптации молодых педагогов в современной школе и условия их преодоления / И. К. Прохорова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева. – 2018. – № 3. – С. 62–70.
4. **Гундуев, А. В.** Проблемы и трудности профессиональной социализации молодых педагогов: мнение молодых педагогов и позиция управленцев / А. В. Гундуев // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 3. – С. 16–20.
5. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
6. **Зинченко, В. П.** Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности / В. П. Зинченко // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 3(23). – С. 49–58.
7. **Тульчинский, Г. Л.** Личность как автопроект и бренд: некоторые следствия / Г. Л. Тульчинский // Философские науки. – 2009. – № 9. – С. 30–50.
8. **Бакунович, М. Ф.** Потенциал саморегуляции в развитии компетенций будущих педагогических работников системы дошкольного образования / М. Ф. Бакунович // Дошкольное образование: стратегии развития в современных условиях : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: О. Н. Анцыпирович [и др.] ; под общ. ред. О. Н. Анцыпирович. – Минск, 2023. – С. 25–29.
9. **Осницкий, А. К.** Субъект и субъективность / А. К. Осницкий // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Т. 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2013. – С. 140–143.

Поступила в редакцию 10.01.2026 г.

Контакты: bakunovich-m@mail.ru (Бакунович Милана Федоровна)

Bakunovich M. F. SELF-REGULATION AND LOCUS OF CONTROL AS A POTENTIAL FOR THE SUBJECTIVITY OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

This article examines the potential of self-regulation and locus of control for the manifestation and development of subjectivity in students. The article presents the results of an empirical study examining self-regulation characteristics, locus of control indicators, and relationship parameters among students at a pedagogical university. It was found that the majority of respondents demonstrated average levels of self-regulation, as well as average and low levels of locus of control. Students demonstrated independence in developing goal-achievement plans and a lack of independence in achieving goals and organizing interpersonal interactions.

Keywords: self-regulation, students, locus of control, agency, pedagogical university.

УДК 159.99

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЖЕНЩИН, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО, РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, О СВОИХ МАТЕРИНСКИХ КАЧЕСТВАХ

Е. С. Киричик

аспирант кафедры социальной педагогики и психологии

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

психолог

Брестский областной центр медицинской реабилитации «Тонус» для детей с психоневрологическими заболеваниями,

В статье описано понятие качеств матери и особенности формирования образа «Я-мама» в самосознании женщины. Представлены результаты эмпирического исследования по авторской методике «Самооценка качеств матери». Составлены словесные портреты матерей. Описаны результаты анализа представлений женщин-матерей, имеющих детей младенческого, раннего и дошкольного возраста, о своих положительных и отрицательных материнских качествах. Обозначена связь образа матери и возраста ребенка, что определяет новизну проведенного исследования.

Ключевые слова: материнство, образ Я, самосознание матери, качества матери, идеальный образ матери, реальный образ матери.

Введение

Интерес к исследованию материнского самосознания продиктован социально-психологическими аспектами материнства, необходимостью более глубокого научного познания проблем мотивации деторождения, особенностей воспитания детей и детско-родительского взаимодействия.

Материнское самосознание определяет представления женщины о себе, ее оценку себя и своей материнской деятельности, возможности самореализации в материнской сфере [1]. Система представлений женщины о себе включает несколько образов Я: представления о своем теле (телесное Я), представления о материальных объектах, которые человек считает своими (материальное Я), о своем месте в обществе и социальных ролях (социальное Я), о своих качествах личности, способностях (психологическое Я) и др. [2].

Специфика реализации себя как матери проявляется в изменениях представлений и отношения женщины к себе, к материнству, к ребенку, особенно по мере взросления ребенка, нарастания его стремления к самостоятельности [3]. По мере выполнения функций матери, которые основываются на потребностях ребенка и изменяются в зависимости от возраста ребенка, в самосознании женщины формируются особые материнские качества.

Качества матери – это личностные характеристики матери, обусловленные индивидуальными, семейными, социокультурными онтогенетическими факторами, которые формируются в условиях реализации материнских функций. Качества матери обуславливают особенности самосознания матери, ее личностного развития, влияют на взаимоотношения с ребенком, с семьей и социумом в целом.

Представления женщины о материнских качествах, которые составляют образ матери, являются важной конструкцией в структуре материнского самосознания [4]. Материнский образ формируется на основе представлений женщины о том, какой должна и не должна быть мать («идеальный образ матери»), а также на представлениях о своих материнских качествах («реальный образ матери»).

Образ «Я-мама», оценка и принятие себя как матери, реальное отношение и чувства к ребенку, материнская позиция, стиль воспитания, как особые элементы самосознания матери, возникают только в процессе беременности и после рождения ребенка [5]. Возникающие вопросы относительно развития ребенка, подходов к его воспитанию, особенно в периоды возрастных кризисов ребенка, стимулируют изменения как в отношении к ребенку, к процессу воспитания, так и в отношении себя как матери. Исследование компонентов самосознания матери позволит понять его содержание и определить механизмы его трансформации [6].

Цель статьи – выявление представлений женщин о своих материнских качествах.

Основная часть

Для выявления представлений женщин о своих материнских качествах использовалась авторская методика самоописаний «Самооценка качеств матери». Респондентам предлагалось составить список из десяти положительных и десяти отрицательных качеств, которые могут быть присущи любой матери («идеальное материнское Я»). После составления списка качеств женщинам было предложено оценить наличие или отсутствие тех или иных качеств у самой себя («реальное материнское Я») [7].

В исследовании приняли участие 228 женщин в возрасте от 20 до 46 лет (средний возраст 30,7 лет): 1) матери, имеющие детей от рождения до года (76 женщин); 2) матери, имеющие детей от года до 3 лет (77 женщин); 3) матери, имеющие детей от 3 до 7 лет (75 женщин).

Обработка результатов методики проводилась посредством контент-анализа: выделены качества, которые наиболее часто встречаются в ответах респондентов. Всего было проанализировано 4304 качества матери: 2220 положительных и 2084 отрицательных. На основании их перечня составлены словесные портреты матерей детей разных возрастов. В перечни качеств включались только те качества, которые встречались не менее чем у 2% матерей. Словесный портрет матерей детей разных возрастов представлен в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Представления женщин о своих положительных материнских качествах

Представления матерей, имеющих детей		
младенческого возраста	раннего возраста	дошкольного возраста
заботливая	добрая	добрая
добрая	любящая	любящая
любящая	заботливая	заботливая
поддерживающая	внимательная	внимательная
внимательная	ласковая, нежная	ласковая, нежная
терпеливая	ответственная	терпеливая
понимающая	понимающая	ответственная
нежная, ласковая	уважающая	понимающая

Окончание таблицы 1

Представления матерей, имеющих детей		
младенческого возраста	раннего возраста	дошкольного возраста
ответственная	веселая	принимающая
веселая		умная
защищающая		поддерживающая
честная		

Примечание: цветом выделены качества, часто встречающиеся только в этой возрастной группе.

Большинство качеств повторяется всеми матерями вне зависимости от возраста детей, но есть различия в порядке их предъявления, который указывает на представленность данных качеств у матерей, имеющих детей разного возраста. Среди матерей всей выборки чаще всего встречаются такие положительные качества матери, как «заботливая», «добрая», «любящая», «терпеливая». Реальные качества, которые часто встречаются только среди матерей младенцев, – «честность» и «защита», среди матерей детей раннего возраста – «уважение», среди матерей дошкольников – «принятие» и «ум».

Таблица 2 – Представления женщин о своих отрицательных материнских качествах

Представления матерей, имеющих детей		
младенческого возраста	раннего возраста	дошкольного возраста
раздражительная	раздражительная	раздражительная
тревожная	тревожная	злая
гиперопекающая	гиперопекающая	тревожная
злая	ленивая	ленивая
ленивая	злая	гиперопекающая
неуверенная	нетерпеливая	требовательная, строгая
не заботится о себе	кричит на ребенка	кричит на ребенка
нетерпеливая	требовательная, строгая	слабая
кричит на ребенка	кричит на ребенка	агрессивная
обидчивая	слабая	грубая
недовольная	агрессивная	эгоистичная
ревнивая	грубая	
эгоистичная	эгоистичная	
навязчивая	сравнение с другими	
требовательная, строгая		
сравнение с другими		

Примечание: цветом выделены качества, часто встречающиеся только в этой возрастной группе

У матерей всей выборки чаще всего встречаются такие наиболее нежелательные качества, как «безразличная», «раздражительная», «агрессивная», «злая». Реальные отрицательные качества, которые часто встречаются только среди матерей

младенцев, – «неуверенная», «не заботится о себе», «обидчивая», «недовольная», «ревнивая», «навязчивая». Качества матерей детей раннего и дошкольного возраста повторяются во всех группах и различаются только по частоте высказываний.

После проведенного анализа представлений женщин, посредством смыслового обобщения, качества матерей были объединены в 130 категорий, обобщенных в 12 сфер, каждая из которых представлена в полюсе положительных и отрицательных качеств матери:

- качества внешности и психофизические качества матери (ВК): женственная, красивая, стильная, сильная, быстрая, энергичная, активная или слабая, пассивная и др.;

- когнитивные качества матери (КК): внимательная, любознательная, умная, мудрая, осознанная, чуткая, много изучает или глупая, невнимательная, непонижающая и др.;

- эмоциональные качества матери (ЭК): добрая, любящая, веселая, ласковая, счастливая или злая, тревожная, обидчивая, недовольная и др.;

- эмоционально-волевые качества (ЭВК): терпеливая, уравновешенная, целеустремленная, последовательная, гибкая, смелая, многозадачная или упрямая, ленивая, импульсивная, нервная и др.;

- нравственно-моральные качества матери (НМК): вежливая, верная, ответственная, справедливая, тактичная, трудолюбивая и др.;

- творческие качества (ТК): творческая, вдохновляющая;

- качества, проявляющиеся отношение женщины-матери к себе (ОС): любовь к себе, забота о себе, уделяет внимание своему здоровью или эгоистичная, самокритичная, не заботится о себе, приносит себя в жертву и др.;

- качества матери как хозяйки (КХ): аккуратная, хозяйственная, вкусно готовит или неаккуратная, излишне чистоплотная, не следит за питанием в семье и др.;

- качества, проявляющиеся во взаимодействии и общении с ребенком (ВОР): помощь, забота, поддержка, открытость, умение слушать и слышать своего ребенка или грубая, бьет ребенка, обманывает, не умеет прощать и др.;

- качества, проявляющиеся в воспитании и обучении ребенка (ВоспР): занимается воспитанием своего ребёнка, дает возможность быть самостоятельным, поощряет, хвалит, не сравнивает с другими, поясняет, почему хорошо/плохо или гиперпекающая, излишне требовательная, строгая и др.;

- качества, проявляющиеся в отношениях с другими (ОД): уважает других, внимательная к мужу, проводит время с семьей, делегирует обязанности другим членам семьи или мало проводит времени в семье, не любит отца ребенка, отвергает помощь других и др.;

- качества, проявляющиеся в отношении матери к материальной стороне реальности (МК): бережливая, практичная, финансово грамотная или жадная, расточительная и др.

Представления женщин о своих положительных материнских качествах. Наибольшее число положительных качеств относятся к сфере эмоциональных качеств и качеств, проявляющихся во взаимодействии и общении с ребенком, на втором месте – сфера когнитивных и эмоционально-волевых качеств, на третьем месте – нравственно-моральные качества и качества сферы воспитания и развития ребенка. На рисунке 1 отражены результаты анализа частоты встречаемости представлений о реальных положительных качествах матерей.

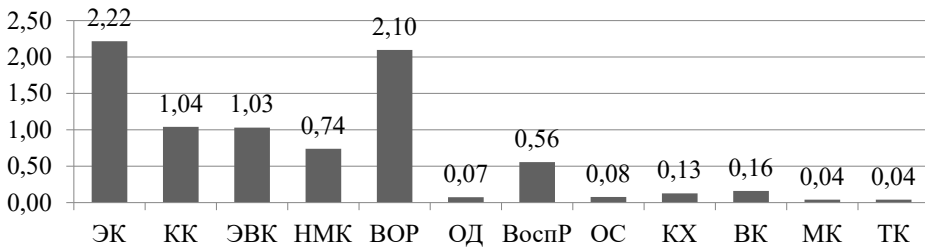


Рисунок 1 – Положительные качества матерей, средние значения частоты встречаемости

На рисунке 2 представлены положительные качества в образе Я-матерей в зависимости от возраста их детей. Посредством использования методов математической статистики (критерий Крускала-Уолиса) выявлены значимые различия в сфере реальных положительных нравственных качеств ($\chi^2=6,524$; $p=0,038$) и сфере отношений с другими ($\chi^2=16,917$; $p=0,000$).

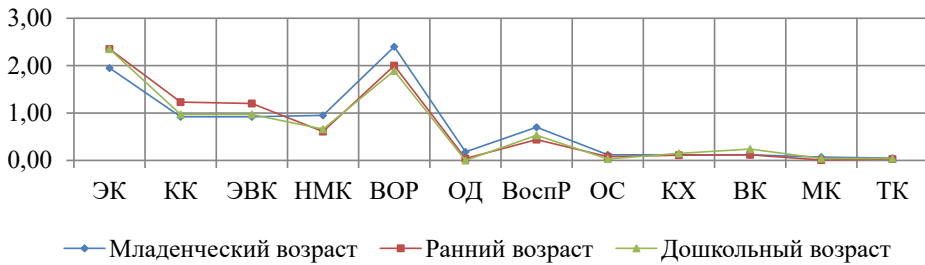


Рисунок 2 – Положительные качества матерей, имеющих детей разного возраста, средние значения частоты встречаемости

Данные на рисунке 2 свидетельствуют о том, что эмоциональные качества реже называются матерями младенцев по сравнению с матерями детей старших возрастов. Когнитивные и эмоционально-волевые качества в большей степени выражены у матерей детей раннего возраста. Статистически значимые различия выявлены (критерий Манна-Уитни) по когнитивным качествам между группами матерей младенцев и детей раннего возраста ($U=2368$; $p=0,041$).

Нравственно-моральные качества чаще называются матерями младенцев: статистически значимые различия обнаружены между группами матерей младенцев и детей раннего возраста ($U=2320$; $p=0,023$), а также среди матерей детей младенцев и матерей дошкольников ($U=2299,5$; $p=0,036$).

Качества из сфер взаимодействия и общения с ребенком, воспитания и развития, отношений с другими, отношения к себе и сферы материальных качеств также более выражены у матерей младенцев.

Значимые различия выявлены между частотой встречаемости у матерей младенцев и матерей детей раннего возраста в сфере отношения с другими людьми ($U=2536,5$; $p=0,012$), между показателями матерей детей младенческого и дошкольного возраста в сфере отношений с другими ($U=2362,5$; $p=0,000$), в сфере отношения к себе ($U=2586,5$; $p=0,049$). Качества внешности чаще встречаются у

матерей дошкольников, различия выявлены между матерями детей дошкольного и раннего возраста ($U=2548,5$; $p=0,037$).

Посредством корреляционного анализа (ранговая корреляция Спирмена) установлены отрицательные связи возраста детей и представлений о своих положительных нравственных материнских качествах ($r_s = -0,144^{**}$; $p = 0,031$): чем старше ребенок, тем реже матери отмечают у себя нравственные качества.

Представления женщин о своих отрицательных материнских качествах. Наиболее часто матери отмечают наличие у себя отрицательных качеств, относящихся к эмоционально-волевой и эмоциональной сферам, несколько реже – качества из сфер взаимоотношений и общения, воспитания и развития ребенка. На рисунке 3 представлены результаты анализа названных матерями всей выборки собственных отрицательных качеств.

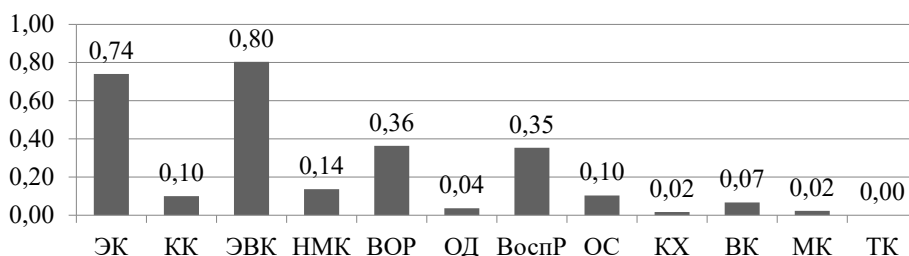


Рисунок 3 – Отрицательные качества матерей, средние значения частоты встречаемости

На рисунке 4 представлены средние показатели частоты встречаемости представлений о своих отрицательных качествах матери у женщин, имеющих детей разного возраста. Отмечаются различия между группами матерей, имеющих детей разного возраста, в сфере эмоциональных качеств ($\chi^2=6,296$; $p=0,043$): матери дошкольников чаще отмечают у себя отрицательные эмоциональные качества по сравнению с матерями младенцев ($U=2288,0$; $p=0,029$) и матерями детей раннего возраста ($U=2374,0$; $p=0,036$). Корреляционный анализ позволяет сделать вывод о том, что чем старше ребенок, тем чаще матери отмечают у себя отрицательные эмоциональные качества ($r_s=0,147^{**}$; $p=0,027$).

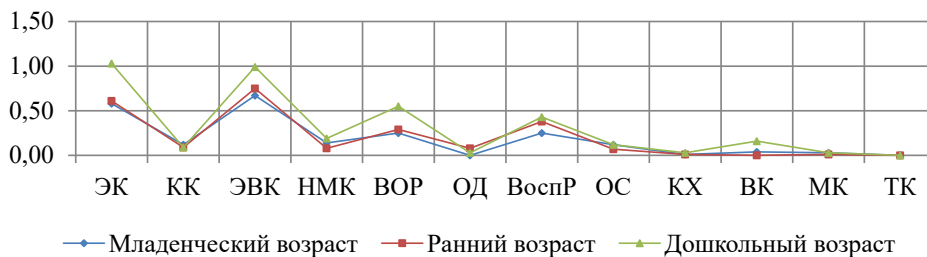


Рисунок 4 – Отрицательные качества матерей, имеющих детей разного возраста, средние значения частоты встречаемости

Представления о своих отрицательных качествах, которые проявляются во взаимодействии и общении с детьми, чаще встречаются у матерей дошкольников.

Обнаружены статистически значимые различия между матерями детей разного возраста ($\chi^2=10,505$; $p=0,005$). Установлены различия между матерями следующих групп: матери младенцев и дошкольников ($U=2201$; $p=0,005$); матери детей раннего возраста и детей дошкольного возраста ($U=2313,5$; $p=0,010$). Таким образом, чем старше ребенок, тем чаще матери видят в себе отрицательные качества, проявляющиеся во взаимодействии и общении с ним ($r_s=0,193^{**}$; $p=0,004$).

Выявлены также различия между представлениями женщин, имеющих детей разного возраста, в сфере телесности, внешних и психофизических материнских качеств ($\chi^2=9,617$; $p=0,008$).

На рисунке 5 приведены средние значения частоты встречаемости положительных и отрицательных качеств матери по всей выборке.

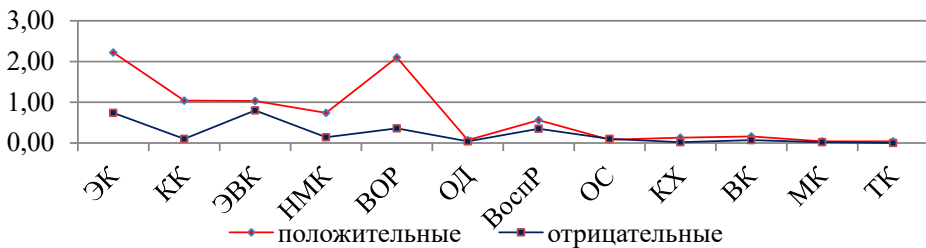


Рисунок 5 – Положительные и отрицательные материнские качества, средние значения частоты встречаемости

По результатам корреляционного анализа выявлены значимые корреляционные связи только между реальными положительными и отрицательными качествами внешности ($r_s=0,171^{**}$; $p=0,010$), то есть для женщин характерно противоречиво оценивать свои качества внешности: чем чаще они видят в себе положительные качества внешности (красивая, сильная, женственная, активная), тем чаще заостряют свое внимание на своих отрицательных качествах внешности.

Заключение

В работе была использована методика «Самооценка качеств матери», которая позволила исследовать представления женщин, имеющих детей младенческого, раннего и дошкольного возраста, о своих материнских качествах. Выявлено содержание образа матери, включающее качества, которые относятся к двенадцати сферам и подразделяются на положительные и отрицательные. Среди представлений о своих положительных материнских качествах у женщин преобладают те, которые относятся к эмоциональной сфере и сфере взаимодействия с ребенком.

Женщины отмечали у себя отрицательные материнские качества реже, чем положительные. Способность находить в себе отрицательные, нежелательные стороны указывает на критичность в отношении себя и стремление совершенствоваться. Наиболее часто матери отмечают у себя отрицательные качества, относящиеся к эмоционально-волевой и эмоциональной сфере, что указывает на сложности в регулировании своих эмоций и поведения (быть чувствительной, открытой, естественной в проявлении эмоций). Несколько реже женщины упоминают качества сферы взаимодействия и воспитания ребенка, что указывает на трудности в отноше-

ниях с ребенком, а также в понимании женщинами того факта, что не только ребенок источник этих трудностей, но и в ней самой также есть негативные качества, мешающие эффективному взаимодействию.

В работе продемонстрирована взаимосвязь возраста ребенка и содержания материнских представлений о себе. Матери младенцев чаще отмечают у себя морально-нравственные качества и качества, проявляющиеся во взаимодействии и общении с ребенком, в отношениях с другими людьми, в отношении к материальной стороне реальности и в отношении заботы о себе. Матери детей раннего возраста отмечают у себя эмоциональные, когнитивные и эмоционально-волевые качества; матери детей дошкольного возраста – эмоциональные качества и качества внешности. По мере взросления ребенка матери чаще отмечают у себя отрицательные эмоциональные качества и чаще видят в себе отрицательные качества, которые проявляются в их взаимодействии и общении с ребенком.

Не обнаружено взаимосвязей между положительными и отрицательными качествами, которые женщины видят в себе, за исключением качеств внешности. Когда женщина описывает свою внешность, свои психофизические качества, аспекты телесности с положительной стороны, то в такой же мере она видит и недостатки в этой сфере.

Становление женщины как матери предполагает изменение самовосприятия, изменения в оценке себя и в отношении к себе, что обозначает возникновение нового содержания самосознания. Взросление ребенка позволяет личностно развиваться матери, обогащая тем самым ее самосознание новыми представлениями, знаниями, оценками, намерениями и целями.

Полученные результаты важны для понимания содержания когнитивного компонента самосознания матерей, имеющих детей разного возраста, и расширяют возможности дальнейших научных разработок в области общей психологии, психологии материнства, возрастной психологии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Бернс, Р.** Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс – М. : Прогресс, 1986. – 425 с.
2. **Блохина, Т. С.** Соотношение понятий «Я-концепция» и «образ я» / Т. С. Блохина // Акмеология. – 2017. – № 3 (63). – С. 23–28.
3. **Бергум, В.** Моральный опыт беременности и материнства / В. Бергум // Человек. – 2000. – № 2. – С. 44–51.
4. **Валитова, И. Е.** Детская психология : учеб. пособие для студентов психологических и педагогических специальностей / И. Е. Валитова, И. В. Шматкова. – Мн. : Народная асвета, 2017. – 445 с.
5. **Леус, Т. В.** Представление женщины о себе как о матери до и после родов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Леус Татьяна Викторовна ; Ин-т психологии РАН. – Москва, 2001. – 19 с.
6. **Филиппова, Г. Г.** Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
7. **Киричик, Е. С.** Самооценка женщины как матери: обоснование методики исследования / Е. С. Киричик // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе: сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 22 февр. 2023 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина – Брест : БрГУ, 2023. – С. 118–122.

Поступила в редакцию 10.06.2025 г.

Контакты: kirichikelena@yandex.ru (Киричик Елена Станиславовна)

Kirchick E. S. REPRESENTATIONS OF WOMEN HAVING INFANTS, TODDLERS, AND PRESCHOOLERS ABOUT THEIR MOTHERHOOD QUALITIES

The article describes the concept of the qualities of a mother and the features of the formation of the image of “I am a mother” in a woman’s self-awareness. The results of an empirical study using the author’s methodology “Self-assessment of the qualities of a mother” are presented. Verbal portraits of mothers have been compiled. The results of the analysis of the ideas of women mothers with children of infant, early and preschool age about their positive and negative maternal qualities are described. The relationship between the mother’s image and the child’s age is indicated, which determines the novelty of the study.

Keywords: motherhood, self-image, mother’s self-awareness, mother’s qualities, ideal mother’s image, real mother’s image.

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

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

Падпісана да друку 14.04.2026 г.

Фармат 70x108¹/₁₆. Гарнітура Times New Roman.

Ум.-друк. арк. 10,2. Ул.-выд. арк. 11,3. Тыраж 25 экз. Заказ № 1514.

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

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