

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

НАУКА — ПРАКТИКЕ

Материалы VI Международной
научно-практической конференции

(Барановичи, 22 мая 2025 года)

В двух частях

Часть 2

Барановичи
БарГУ
2025

В части 2 сборника материалов VI Международной научно-практической конференции «Наука — практике» представлены научно-исследовательские работы ученых, молодых исследователей в области межкультурной коммуникации и лингвистики, филологии, а также методики преподавания иностранных языков, технологического и эстетического, дошкольного и начального образования, социально-гуманитарных знаний, а также психологии, экологии, физической культуры и здоровья.

Представленные результаты исследований и инновационных разработок нацелены на презентацию актуальных для региона приоритетов в развитии образования и социальной сферы.

Сборник материалов конференции адресуется преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам и заинтересованным в расширении своего кругозора.

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за точность цитат, имён, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной ответственности несут авторы публикуемых материалов.

Сборник публикуется в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

В. В. Климук (гл. ред.), А. В. Прадун, Н. И. Дегиль

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой филологии
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *И. С. Чуносова*;
кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Е. А. Зуева*;
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой профессиональной иноязычной подготовки учреждения
образования «Барановичский государственный университет» *Е. А. Лобковская*;
старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной подготовки
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *И. Г. Цеханович*;
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики германских языков
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Е. В. Булатая*;
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *О. В. Леон*;
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *И. В. Пинюта*;
старший преподаватель кафедры теории и практики германских языков
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *З. И. Корзун*;
кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольного образования и технологий
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *З. В. Лукашениа*;
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Н. Г. Дубешко*;
старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Н. А. Василевич*;
старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *С. В. Кондратюк*;
кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *А. В. Земоглядчук*;
доцент кафедры психологии и физического воспитания учреждения воспитания
«Барановичский государственный университет» *Н. И. Филимонова*;
кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *А. В. Литвинский*;
старший преподаватель кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Н. И. Дегиль*;
кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и физического воспитания
учреждения образования «Барановичский государственный университет» *А. Г. Ищенко*

СОДЕРЖАНИЕ

НЕПРЕРЫВНОЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ, ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ

Кветко З. Н., Пипко Я. И. Конвергентный подход в адаптации классических техник портретного жанра.....	10
Кветко З. Н., Чувилин М. А. Особенности изобразительного языка художника в графической росписи учебного кабинета.....	11
Коротченя Д. С., Петрушко Т. В. Педагогические аспекты интеграции социальных сетей в образовательный процесс	12
Мерзляков В. В. Использование современных технологий при освоении учебной программы предмета «Трудовое обучение. Технический труд»	14
Руднева А. Э., Капуза Т. Н. Результаты апробации средств геймификации в процессе трудового обучения.....	16
Савчук Д. Г., Кветко З. Н. Активизация творческой деятельности на уроках изобразительного искусства средствами дидактических игр.....	20
Чернова Е. Н. Формирование технологической грамотности учащихся средствами учебного предмета «Трудовое обучение (технический труд)»	22

ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА: ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Абрамович К. В. Языковая игра на уроках обучения грамоте как средство формирования положительного отношения младших школьников к учебной деятельности	24
Адамович Д. С. Моделирование в обучении детей старшего дошкольного возраста составлению повествовательных рассказов	25
Алексеева О. С. Формирование навыков речевого этикета у детей среднего дошкольного возраста посредством игр активизирующего общения	27
Андрейчук О. А. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста через использование логических блоков Дьенеша	29
Антонана Е. П. Система Брайля як тифлаінструмент навчання дзяцей з глыбокімі парушэннямі зроку	31
Банцевич А. А. Формирование культуры питания у детей дошкольного возраста.....	33
Белькевич Е. А. Эмпирическое исследование эффективности формирования навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста в процессе организации работы с семьей	34
Бирюкова Н. Е. Познавательное развитие детей младшего дошкольного возраста средствами lego-конструирования	37
Варсоцкая Я. Г., Романчук Н. В. Развитие познавательного интереса младших школьников на уроках обучения грамоте	39
Василевская А. М., Королёва Н. А. Компьютерная технология визуализация как средство обучение детей старшего дошкольного возраста выразительному чтению стихотворений	40
Василько Ю. Н. Развитие конструктивного замысла детей дошкольного возраста в условиях поисковой деятельности	42
Велько А. Л. Игровой метод как один из современных методов развития речи младших школьников	44
Витко А. А. Кейс-технологии как средство математического развития детей дошкольного возраста	46
Внук Л. Б. Создание условий для реализации задач образовательной области «Ребенок и природа» учебной программы дошкольного образования	48
Ганевич Т. И. Волонтерство как значимый фактор социализации обучающихся центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации	49
Голенская Л. В. Проектная деятельность как средство формирования представлений о родном городе у воспитанников 5—6 лет.....	51
Гриб А. С. Эстетическая культура детей старшего дошкольного возраста как педагогическое явление	53
Гринь С. В., Рихлицкая Л. А. Особенности логопедической работы при запуске речи у дошкольников с общим недоразвитием речи I уровня.....	54
Демидович А. Г. Формирование у детей дошкольного возраста представлений о законах декоративной деятельности в соломоплетении	56
Доргович О. В. Формирования у детей дошкольного возраста умений взаимодействовать с природой в процессе квест-игр.....	58
Дыдышко Н. Н. Интерактивный плакат как современное средство обучения.....	61
Ефимик Е. А. Воспитание основ экологической культуры детей дошкольного возраста через знакомство с книгой ..	63
Жинко Ю. И. Формирование у детей среднего дошкольного возраста ценностного отношения к родной природе посредством метода проектов	64

Захарэвіч І. І. Тэатралізаваныя гульні і іх становячая роля ў развіцці дзеяслоўнага слоўніка дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту	66
Иванишник К. А. Мнемотехнические приёмы как средство формирования орфографических умений у младших школьников	68
Иванова О. В., Тихонова А. В. Совершенствование системы организации работы с семьей ребенка, имеющего проблемы в речевом развитии	69
Калимуллина А. Ю. Экологический театр как инструмент воспитания у детей дошкольного возраста бережного отношения к природе	70
Калиновская В. М. Успешный старт к школьному будущему	72
Камаева Т. В. Педагогические условия формирования композиционных умений у детей в разных видах изобразительной деятельности	73
Качалко А. В. Методика обучения решению простых текстовых задач учащихся с дизартрией	75
Качук Е. Д. Использование методов визуализации в развитии речи детей дошкольного возраста	77
Каюмов А. В. Применение технологий дополненной и виртуальной реальности в образовательном процессе по дисциплине «Педагогика»	78
Клыбик С. Н., Слезник И. М. Социально-нравственное и личностное развитие воспитанников старшего дошкольного возраста посредством гражданско-патриотического воспитания	81
Ковчик Т. А., Шелкова Т. В. Формирования основ безопасного поведения у детей дошкольного возраста посредством использования метода проектов	82
Кожуро Е. А. Экспериментальное изучение проблемы формирования синтаксического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях реализации принципа инклюзии в образовании	84
Кононович Е. Н., Подлесная А. С. Исследование эффективности развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности	86
Корхова Д. В. Музейная педагогика как средство формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о видах искусства	89
Кульчинская Д. А. Особенности формирования представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста в дошкольном учреждении	91
Лишик В. А., Ягвдик Л. В. Художественно-речевая деятельность как средство приобщения воспитанников к духовно-нравственным ценностям	92
Лозюк А. С. Формирование словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с объектами живой природы	94
Мальсагова М. В. Обучение произвольному воплощению художественного замысла в процессе конструирования персонажей театра теней	96
Мелеховец К. В. Формирование у детей умения различать виды искусства с использованием элементов технологии «Виммельбух»	97
Мерзлякова В. С. Использование интерактивных плакатов для коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, IV уровня развития речи в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи	99
Михаловская А. Н. Научно-теоретические основы формирования навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста	100
Никашина Г. А. Педагогическая модель воспитания эстетических чувств у дошкольников	102
Никашина Г. А., Бутенко А. А. Формирование вокальных умений у детей дошкольного возраста	103
Никашина Г. А., Пригодич Н. В. Формирование основ музыкальной культуры в дошкольном детстве	104
Новгородская К. Д. Игровые методы и приемы обучения плаванию детей 5—6 лет	106
Островская Д. В. Формирование основ визуализации художественных образов у детей от 4 до 5 лет в процессе слушания музыки	107
Островская М. В. Использование экологического тренинга как метода формирования у детей дошкольного возраста нравственного отношения к объектам природы	108
Парханович А. В. Создание онлайн-приложений для детей и родителей по развитию читательского интереса у младших школьников	110
Петренко Н. С. Развитие исследовательской активности детей дошкольного возраста посредством экспериментирования в объединении по интересам «Лаборатория открытий»	111
Поплавская О. Н. Использование метода моделирования на учебных занятиях по математике для развития учебной самостоятельности учащихся и ступени общего среднего образования	112
Рубанова Ю. И. Содержание опытно-экспериментальной работы по формированию навыков речи-рассуждения у детей среднего дошкольного возраста средствами ТРИЗ-технологии	114
Салейко Н. А., Лопатская Л. В. Формирование основ безопасной жизнедеятельности у воспитанников старшего дошкольного возраста	116
Сеген В. Л. Речевой этикет как компонент коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста	117
Седина Т. Л. Системный подход к сопровождению одаренных детей в учреждении дошкольного образования	118
Скребец А. А. Формирование у детей умения применять способы передачи динамики в лепке	120

Скуратович Ю. И. Когнитивный компонент музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет.....	121
Снитко А. В. Театрализованные игры как инструмент формирования синтаксических навыков у детей среднего дошкольного возраста.....	122
Тямчик В. А. Особенности формирования представлений у детей дошкольного возраста о насекомых в игровых обучающих ситуациях.....	123
Узденова К. А. Роль изобразительного искусства в формировании экологических представлений о сезонных циклах у детей младшего дошкольного возраста.....	125
Хитрик В. Ю. Педагогические условия использования интерактивного плаката как средства формирования представлений у детей среднего дошкольного возраста о диких животных.....	126
Цымбалова Т. И. Развитие личностных качеств ребенка дошкольного возраста посредством использования информационно-коммуникационных технологий.....	128
Чайковская Н. А. «Материнская школа» как основа формирования основ эстетической культуры у детей второго раннего возраста (от 1 года до 2 лет) средствами музыкального искусства.....	129
Швецова Т. Ю. Инновационный менеджмент как инструмент повышения качества образования.....	131
Шоломицкая К. В. Духовно-нравственное воспитание ребенка в семье и учреждении дошкольного образования.....	132
Шут И. Т. Формирование основ гражданско-патриотической культуры у детей дошкольного возраста в процессе реализации образовательной инициативы «Маленький человек и большой патриотизм».....	135
Яхновец Н. А. Педагогические условия обучения детей старшего дошкольного возраста созданию речевых произведений малых форм.....	136

ЭКОЛОГИЯ. ОХРАНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Дюбкова-Жерносек Т. П. Роль образовательных мероприятий, реализуемых в рамках XI молодёжного фестиваля «ВУЗЭКОФЕСТ», в развитии экологической культуры обучающихся.....	139
Желенговская Т. Н. Целевые прогулки как инструмент формирования экологического сознания детей старшего дошкольного возраста.....	141
Печень В. С. Динамика использования водных ресурсов Республики Беларусь за 2019—2023 годы.....	143
Савочко Г. А. Формирование у детей дошкольного возраста представлений о взаимосвязи состояния растений с сезонными изменениями.....	145
Урбанович С. В. Экологические аспекты и вопросы охраны окружающей среды при изучении химии в средней школе.....	147
Pakhalyuk E. M. Implementation of ESG principles in ensuring environmental safety of enterprises in the EAEU member states ...	149

ЗДОРОВЬЕ. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Бусик Е. А. Методы коррекции произвольных движений у детей с особенностями психофизического развития в младших классах.....	152
Бусик Е. А. Особенности и сущность физкультурно-оздоровительной работы в условиях инклюзивного образования...	153
Бусик Е. А., Филимонова Н. И., Филимонов Н. Н. Модель формирования готовности будущих преподавателей к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивного образования.....	155
Веремеюк Я. Н. Использование современных оздоровительных систем в образовательном процессе по физической культуре студентов.....	157
Зиматкина Т. И., Смирнова Г. Д. Влияние на здоровье человека биокорректоров питания.....	158
Ковалевич Е. С., Андрухович В. Г., Габрусь Е. В. Психологические аспекты физического воспитания.....	159
Ковалевич Е. С., Карпович А. Ю., Шевко О. В. Особенности физического воспитания обучающихся с ослабленным здоровьем.....	161
Красько Е. А., Шешко Д. В. Скандинавская ходьба как средство формирования здорового образа жизни.....	162
Миронов Д. В. Развитие волевых качеств у спортсменов, занимающихся боксом.....	164
Ножка И. А., Карпович А. Ю. Круговая тренировка как интервальная тренировка, применяемая для комплексного физического развития студентов.....	165
Ножка И. А., Писанин И. А. Перспективы развития базового спорта города Барановичи.....	166
Смирнова Г. Д., Якубчик А. А., Саросек В. Ю., Шапель В. Э. Изучение отношения населения к аспектам внедрения искусственного интеллекта в лучевой диагностике.....	168
Чужба Е. Н. Формирование функциональной грамотности учащихся средствами учебного предмета «Физическая культура и здоровье».....	170
Шило О. В. Психологические и педагогические аспекты здоровьесберегающих технологий.....	172
Шило О. В., Абелец В. В. Подходы и методы формирования профессиональной этики педагогов по физической культуре.....	173
Garkushina O. N., Dyshekova O. V. Sport as the basis of professional activity in customs authorities.....	175
Poklad V. S., Dyshekova O. V. The role of psychology development in the history of Russia.....	177

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Венжик Д. А. Формирование медиативной компетентности у студентов педагогических специальностей.....	179
Вируцкая С. В. Коммеморативные практики как инструмент сохранения памяти о Великой Отечественной войне...	181
Гладковский В. И. Текущая рейтинговая аттестация студентов как фактор развития высшего образования.....	183
Давидовская Г. Э., Смирнова Е. Ю. Содержание предметной области «Обществознание» в образовательных стандартах нового поколения.....	184
Даниленко Т. А. Воспитательный потенциал устного народного творчества в формировании нравственных качеств у детей	185
Дегиль В. Д., Венжик Д. А., Даниленко Т. А. Реализация проекта «Нити памяти» как элемент патриотического воспитания молодежи	187
Дегиль Н. И. Внедрение дисциплины «Формирование профессионального самосознания у будущего педагога» в образовательный процесс высшей школы.....	188
Денисовец К. Ю. Проблема суицидального поведения в подростковом возрасте	189
Ковалевская А. С., Егорова Ю. Ю., Рыбалко Ю. А. Новостные онлайн-издания Республики Беларусь: специфика контента и особенности функционирования (на примере БелТА)	192
Козел В. И., Приступа Я. В., Хрящёва Н. П. Интеграция воспитания и обучения через профессиональные объединения: школа куратора и мастерская педагогических инноваций	193
Козлова К. О., Петрушко Т. В. Инновационные методы оценивания результатов учебной деятельности	195
Левина В. А. Формирование финансовой грамотности подростков средствами проектной деятельности.....	197
Лобковская Е. А. Нравственная саморегуляция здорового образа жизни: концептуальные основания формирования у будущих педагогов	198
Миранкова Е. В. Специализированный кабинет прикладной педагогики: инновации в образовании	200
Нестер К. А. Медицина эпохи Шан-Инь и шаманизм	201
Петрова Ю. С. Проект программы формирования навыков здорового образа жизни школьников	202
Подлесная А. С. Сущностные положения феномена «Профессиональный патриотизм»	204
Потапешкин З. О. Память о Великой Отечественной войне как фундаментальная основа идеологии белорусского государства: современные угрозы и пути противодействия.....	206
Приступа Т. С. Конструирование современного урока по учебному предмету «История Беларуси в контексте всемирной истории»: новые подходы.....	208
Старостин С. А. Telegram-канал как платформа для активизации молодежной инициативы в научно-исследовательской деятельности.....	210
Чухлиб А. Ю., Полупан К. Л. Организация мультисенсорной образовательной среды с целью развития индивидуальных особенностей восприятия обучающихся.....	212
Шепетюк В. В. Здоровый образ жизни как мировоззренческая проблема	214
Шепетюк В. В. Философия как «любовь к мудрости» и навык эффективной жизнедеятельности.....	216
Шило Е. В. Краеведческая деятельность как основа патриотического воспитания обучающихся.....	218
Шило Е. В. Теоретический аспект проблемы патриотического воспитания будущих педагогов.....	220
Шилович Е. В., Вируцкая С. В. Этические системы Беларуси и Китая: сравнительный анализ в контексте культурных традиций и современного взаимодействия	221
Шоман В. О., Петрушко Т. В. Моделирование процесса формирования информационной культуры.....	223
Naumchik V. N. Visuality as a category of didactics.....	224

ПСИХОЛОГИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Бекиш Д. С. Половые особенности ценностных ориентаций подростков поколения «альфа»	226
Белько Е. С. Половые различия в проявлении различных видов агрессии у юношей и девушек, занимающихся спортом...	227
Биль С. С. Нейродинамические свойства нервной системы учащихся юношеского возраста, склонных к просоциальному поведению	229
Бердник Д. В. Толерантность к людям с инвалидностью у студентов различных факультетов: сравнительный анализ....	232
Бобина Р. В., Карпеш А. А., Кишея И. Л. Психологические особенности микроклимата в группе студентов-первокурсников	234
Бродинская Е. В. Жизненные приоритеты в юношеском возрасте: половые различия в выборе между карьерой, семьей и любовью	235
Гуд А. А. Половые различия в стилях мышления у подростков.....	237
Звягова Н. С. Половые различия в стратегиях поведения при угрозе в юношеском возрасте.....	239
Иценко А. Г., Кононович О. С. Смысложизненные ориентации как компонент смысловой сферы личности	241

Кишея Д. А., Лешкевич Н. А. Особенности личностной тревожности и уровня притязаний у студентов «спортсменов» и «психологов»	243
Король М. А. Структурно-содержательные характеристики критического мышления у студентов инженерных специальностей	245
Кузьмичева В. А. Взаимосвязь социального интереса и особенностей межличностных отношений у студентов-психологов	247
Кухарчик В. А. Рациональность личности подростков — участников буллинг-процессов	248
Лагун А. А. Половые различия в уровне жизненной удовлетворённости у юношей и девушек	251
Лагутин А. В. Когнитивные искажения как психологический феномен: сущность, виды и причины возникновения ..	253
Лазук Я. И. Взаимосвязь одиночества и адаптированности студентов в учреждении высшего образования	255
Лямин Д. П., Карпенко В. Ю. Создание и использование в процессе обучения тестов на платформе интегрированной среды разработки программного обеспечения «Delphi 7»	257
Лямин Д. П., Трипутень Н. В. Влияния акцентуированных черт характера на успешность лидера	259
Петько А. Д. Цифровая идентичность как форма социального признания: сущность и факторы риска	261
Попко А. Г. Психические состояния младших школьников как фактор выбора стратегий совладающего поведения ...	263
Романюк А. М. Особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта и агрессивности в подростковом возрасте	264
Руц Я. С. Антивитальность как психологический феномен: сущность и факторы возникновения	265
Рыжковская Т. Л. Основные подходы к структуре предпринимчивости в современной науке	267
Сайчик Д. С. Особенности развития эмоционального интеллекта и креативности у студентов различных специальностей	269
Соколова Д. Д. Взаимосвязь депрессивных состояний и склонности к аддиктивному поведению в юношеском возрасте ...	270
Соколова Д. Д. Потребности девушек, обучающихся в университете, со склонностью к отклоняющемуся поведению	272
Стасюк П. Г. Характеристики академической мотивации студентов, обладающих ситуационной тревожностью	273
Стрифель А. И. Психологическая сущность тревожности как личностной характеристики в эпоху неопределённости ..	276
Сухецкая А. С. Психологическая сущность и виды тревожности	279
Терещенко А. Е., Лешкевич Е. В. Эмоциональный интеллект как фактор адаптации личности	280
Цеван А. Д. Автобиографическая память человека как фактор конструирования представлений о себе и о мире	282
Шенвальд В. В., Шавель Н. Н. Исследование склонности к самоповреждающему поведению в юношеском возрасте ..	285
Шенвальд В. В., Шавель Н. Н. К проблеме выраженности никотиновой зависимости среди студенческой молодежи ...	286
Шепетюк В. В. Значимость навыков психологической саморегуляции человека в современных условиях жизни	287

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (РУССКИЙ, БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫКИ)

Бартош Е. Ю., Солохов А. В. Оказиональные суффиксальные имена существительные в детской речи	290
Бобель А. С., Чуносавы І. С. Спецыфіка развіцця лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі пры вывучэнні марфалогіі ў 6 класе	291
Бобина Р. В., Солохов А. В. Лексическая анафора в произведениях Лермонтова	293
Брухан А. И., Цеханович И. Г. Способы дефинирования сленговой лексики в краудсорсинговой лексикографической парадигме (на материале русского языка)	294
Горячёва А. В., Зуева Е. А. Бинарная оппозиция «жизнь — смерть» в паремиях русского языка	296
Журко М. І., Шавель В. М. Да пытання размежавання прыказак і прымавак	297
Забирав Ілдус. Р., Забирав Ільфат. Р. Использование татарского языка подростками в Ульяновской области	299
Зуева Е. А. Определение значений суффиксальных универбов (лингвистический эксперимент)	302
Кіган Н. Д., Косціна Ж. В. Вясковы свет у паэзіі М. Стральцова	304
Ковальский А. С., Зуева Е. А. Названия событий периода Великой Отечественной войны в русском языке (ономастический аспект)	305
Козлова К. О., Солохов А. В. Методика работы над сочинением-описанием по картине	307
Лойко А. А., Цеханович И. Г. Способы образования сленга в современном русском языке	309
Мізерыя К. С., Бут-Гусаім С. Ф. Лінгвакультуралагічны аспект антрапаэтонамаў прозы Янкі Брыля	310
Пучинская Т. М., Вярбіцкая Г. В. Вобраз чыгункі ў праявіх творах беларускай літаратуры	312
Пучинская Т. М., Вярбіцкая Г. В. Мастацкі вобраз чыгункі ў творах ваеннай тэматыкі	313
Пучинская Т. М., Канапацкая В. А. Фларыстычныя вобразы як увасабленне матыву кахання ў вершах Яўгеніі Янішчыц	315
Пучинская Т. М., Савіч В. В. Матыў адзіноты і расчаравання ў лірыцы кахання Раісы Баравіковай	316
Родионова А. Д., Зуева Е. А. Лексика, представляющая национально-культурный компонент в русском языке (на материале произведений Шолом-Алейхема)	317
Саввина Е. Ю., Фенчук О. Н. Ранние стихотворения А. Ахматовой любовной тематики	319
Свентецкая С. С., Зуева Е. А. Семантические группы абстрактной лексики (на материале произведений В. М. Гаршина)	322

Сівак М. Ю., Бут-Гусаім С. Ф. Прагматычная значнасць антрапонімаў у прозе Алеся Асіпенкі.....	323
Смошчык А. У., Шавель В. М. Спосабы ўвядзення ўстарэлых слоў у кантэкст аповесці Уладзіміра Караткевіча «Дзікае паляванне караля Стаха».....	325
Снежинская Д. В., Фенчук О. Н. Деталь и диалог в раскрытии образа героини рассказа И. Бунина «Солнечный удар».....	326
Солахай А. В., Крук Б. А. Словатворчасць Валянціны Аколавай.....	328
Талатынік М. А., Бут-Гусаім С. Ф. Паэтонімы як вобразна-выяўленчы сродак у казках Георгія Марчука.....	330
Фенчук О. Н. Критерии отбора художественного текста на занятиях по литературе с иностранными студентами.....	332
Яшина А. Ч., Зуева Е. А. Сопоставление аббревиатур русского и белорусского языков.....	334

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВИСТИКА (АНГЛИЙСКИЙ, НЕМЕЦКИЙ, ФРАНЦУЗСКИЙ, ИСПАНСКИЙ ЯЗЫКИ)

Будникова А. А., Савко А. А. Лексические особенности речи мужских персонажей в дискурсе американского сериала (на примере сериала "Friends").....	336
Демиденко Е. А., Пятакова Т. С. Особенности концепта «расставание» в песенном дискурсе.....	337
Дубинина К. А. Национально-культурная специфика русских и английских интернет-мемов юристов.....	338
Ерёменко В. С., Леон О. В. Вербальная репрезентация мегаконцепта «ностальгия» в английском языке.....	340
Зданович К. С., Манкевич Ж. Б. Концепт цвета <i>blue</i> в англоязычной субстандартной лексике.....	342
Кендысь А. А., Леон О. В. Речеповеденческая характеристика ценностно-насыщенных коммуникативных ситуаций в современном японском сериале "Berserk".....	343
Кот К. С., Леон О. В. Лингвокультурная адаптация перевода неформальной молодежной коммуникации в современном кинотексте.....	345
Котельников Н. А., Морозкина Т. В. Лингвокультурный код как способ отображения национально-культурной специфики.....	347
Криштон И. С., Сущеня У. В. Слово как инструмент истории в романах Дэна Брауна.....	349
Кулешова О. В., Бартошевич И. А. Семантические особенности британских гастрономических эргонимов.....	350
Манкевич Ж. Б., Зданович К. С. Этимология и символизм лексических единиц "rainbow" и «радуга».....	352
Манкевич Ж. Б., Литовник А. В. Фоносемантический анализ стихотворения П. Б. Шелли "Love's Philosophy".....	353
Мещанчук Ю. А., Мясоед А. П. Категория переходности глаголов немецкого, русского и белорусского языков.....	355
Милевская Д. С., Нагорная Т. В. Дискурс-анализ ток-шоу через призму эмпатии.....	356
Пракопчик А. С., Бартошевич И. А. Структурные особенности текстов англоязычной стендап-комедии.....	357
Прокопеня К. Д., Савко А. А. Языковые характеристики британского медийного экологического дискурса.....	359
Разводовская М. О., Копытич И. Г. Структурные особенности цветообозначений в романах «Улисс» и «Поминки по Финнегану» Джеймса Джойса.....	361
Садченко М. М., Манкевич Ж. Б. Способы выражения условного отрицания в романе Эмили Бронте "Wuthering Heights".....	363
Селивоник К. А., Бартошевич И. А. Грамматические особенности авторского текста как структурного компонента англоязычного аутентичного комикса.....	364
Тананушко А. В., Бартошевич И. А. Лексические особенности текстов социальной рекламы в британской и белорусской культуре.....	366
Филипович Е. В., Бартошевич И. А. Дидактический потенциал мемов на уроках иностранного языка.....	367
Шпакова А. В., Пятакова Т. С. Структурные функции музыкальных аллюзий в романе Кадзуо Исигуро «Безутешные»...	369
Юхневич М. В., Савко А. А. Субъективизация лексического выражения концепта «боль» в американском медицинском дискурсе.....	371
Юч Д. А., Нагорная Т. В. Концепт «выбор» в английском языке.....	372
Balitsevich M. R., Medvedeva I. V., Smolko L. A. Principles of naming youth leisure activities (on the example of local establishments of Baranavichy city.....	374
Piniuta I. V., Malinovskaya A. S. Congratulations in Belarus and the UK.....	375
Piniuta I. V., Minina A. A. Apologies in Belarus and the target culture.....	377
Piniuta I. V., Nikonova Yu. A. The use of artificial intelligence in foreign language classes in Belarus and the developed countries.....	379
Pintusova V. A., Piniuta I. V. Belarusian, British and Japanese student subcultures.....	381
Tkalenko V. I., Rogozhinskaya T. A. Features of foreign language learning services.....	383

ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПЕРЕВОДА (АНГЛИЙСКИЙ, НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫКИ)

Банкевич О. А. Англоязычный текст, сгенерированный искусственным интеллектом, как объект исследования.....	385
Бартошевич И. А., Маевская К. В. Жанровые особенности англоязычных художественных произведений.....	387
Дубина Н. А., Мясоед А. П. Создание школьной атмосферы и антуража в произведении Sabine Ludwig „Die fabelhafte Miss Braitwhistle“.....	388

Жукова А. С., Гнутенко Д. С., Ковалёва А. В. Особенности перевода имён собственных персонажей британского фольклора.....	390
Колушенкова А. В. Творчество Джона Херси и «новый журнализм»: эволюция от военного репортажа к литературе факта	391
Ленко А. М., Маслова М. Е. Прозвища исторических деятелей английской лингвокультуры: случайности и закономерности	393
Ленко А. М., Хмелевская В. А., Татаринovich Е. В. Способы передачи немецких антропонимов в русском переводе ..	394
Лешкевич К. В., Маслова М. Е. Сопоставительный анализ лингвистических особенностей медицинских рекламных слоганов в английской и русской лингвокультурах	396
Пикалова В. А., Мясоед А. П. Языковые средства репрезентации детской речи в художественной литературе (на материале немецкого, русского и белорусского языков).....	397
Проскурня С. И., Морозкина Т. В. Реализация межкультурной авторской интенции при переводе (на примере повести А. Линдгрена «Малыш и Карлсон, который живёт на крыше»)	399
Савчук Д. В., Мясоед А. П. Стилистические средства выразительности в описании внутреннего мира персонажей в романе Джорджа Р. Р. Мартина «Игра Престолов»	402
Самусевич А. Е., Повх И. В. Речь как способ характеристики персонажа в романе Бел Кауфман «Вверх по лестнице, ведущей вниз»	404
Студеничник А. И., Маслова М. Е. Стилистический анализ романа Сьюзен Коллинз «Баллада о змеях и певчих птицах»	405
Щедрова Д. Н., Маслова М. Е. Сопоставительный анализ языковых особенностей англоязычных и русскоязычных рекламных слоганов гастрономической продукции.....	406

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Берёзко А. Н., Прадун А. В. Комплекс упражнений для обучения учащихся диалогической речи на иностранном языке с использованием интернет-приложений	408
Васильчук Ю. Ю. Использование онлайн-игр при обучении ономастической лексики (на примере английского языка)	409
Зновец А. П., Пинюта И. В. Рефлексивный подход как средство формирования речевых лексических навыков у учащихся II ступени обучения	410
Качан В. П. Дидактико-методические особенности формирования читательской грамотности на уроках английского языка	413
Кузнецова Е. С., Нагорная Т. В. Использование инструментов искусственного интеллекта в обучении иностранному языку	414
Лешик Я. А., Нагорная Т. В. Выбор альтернатив как инструмент развития критического мышления	416
Лушицкая К. С., Пинюта И. В. поэтапное формирование и совершенствование лексических навыков.....	417
Морозова М. А., Миранкова Е. В. Мемы и визуальный контент как инструмент обучения учащихся подросткового возраста на уроках английского языка	420
Сташинская П. С., Прадун А. В. Комплекс упражнений для обучения учащихся диалогической речи на иностранном языке с использованием технологий искусственного интеллекта	421
Шилович Е. В., Прадун А. В. Применение интерактивных платформ на этапе тренировки обучающихся в использовании иноязычной лексики (английский и китайский языки)	424
Keda A. Yu. How to diagnose critical intercultural awareness of future foreign language teachers	428
Zalesskaya A. S. The effectiveness of using cognitive visualization in teaching Chinese writing	429

НЕПРЕРЫВНОЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ, ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ

УДК 372.874

З. Н. Кветко, Я. И. Пипко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

КОНВЕРГЕНТНЫЙ ПОДХОД В АДАПТАЦИИ КЛАССИЧЕСКИХ ТЕХНИК ПОРТРЕТНОГО ЖАНРА

Введение. Современное искусство развивается в условиях активного диалога между традицией и инновацией. Одним из ключевых понятий, характеризующих этот процесс, становится конвергентный подход — соединение различных методов, техник, концепций и материалов в рамках одного художественного высказывания. В контексте исследования, посвященного анализу художественных средств и выразительных возможностей портретной живописи с использованием акриловых красок, конвергентный подход позволяет объединить элементы теории искусства, педагогики и психологии, что способствует глубокому и многогранному осмыслению предмета исследования. Конвергенция позволяет художнику использовать классические приёмы старых мастеров, трансформируя их через собственный опыт, новые технологии и материалы. Для обучающихся этот подход становится ценным инструментом развития индивидуального художественного мышления и навыков импровизации [1].

Основная часть. Конвергентный подход в изобразительном искусстве предполагает интеграцию различных стилевых и технологических решений, при этом сохраняется глубокая связь с историческим контекстом. Художник может опираться на академическую школу, приёмы эпохи Возрождения или барокко, но переосмысливать их в современном ключе — в том числе через акриловые краски, нестандартные холсты, медиумы, цифровые технологии и другие средства.

Такой подход особенно ярко проявляется в аранжировке портретов — интерпретации произведений старых мастеров через призму личного восприятия и современного художественного языка.

В рамках собственного научного и творческого исследования нами была выбрана стратегия аранжировки — современного переосмысления произведений старых мастеров с использованием акриловой живописи. Аранжировка в данном случае — это не копия и не стилизация, а импровизация на основе классического произведения, где сохраняется структурная основа образа, но меняется композиция, цветовая гамма, техника исполнения, фактура и настроение.

Например, если за основу взят автопортрет Рембрандта, то в аранжировке может сохраняться тип освещения (резкий световой контраст), положение фигуры и выражение лица, но колористическое решение будет радикально иным: яркие современные цвета, плотный акриловый слой, фактурная кисть, возможно — элементы абстракции) [2].

Таким образом, аранжировка становится способом исследовать и одновременно интерпретировать технику старого мастера, соединяя академический подход с индивидуальным авторским жестом.

Современные материалы, особенно акрил, предоставляют художнику широкие возможности для конвергентного выражения:

- слоистость (по аналогии с лессировкой) может быть реализована через работу с прозрачными медиумами;
- фактурность достигается с помощью текстурных паст и инструментов (мастихин, губка, шпатель);
- быстросохнущие слои позволяют экспериментировать с динамикой мазка, плотностью, взаимодействием фона и фигуры;
- цифровая подготовка (фотомонтаж, эскизы в Procreate) может сочетаться с традиционной живописью, подготавливая основу для живого исполнения;
- работа с нестандартными форматами холста (квадрат, вертикальный баннер, круг) также относится к пространственной конвергенции [3].

Обучающиеся, применяя такие методы, учатся видеть технику как выразительное средство, а не как строгое правило. Они могут варьировать элементы классической системы, подстраивая их под свою идею, тем самым формируя индивидуальный художественный стиль.

Для образовательного процесса конвергентный подход крайне важен, так как он:

- формирует у обучающихся способность к аналитическому мышлению и интерпретации;
- развивает технологическую гибкость — умение адаптироваться к разным материалам и задачам;
- стимулирует креативность, позволяя пересобирать классические каноны под собственные цели;
- актуализирует традицию, превращая её в живую и развивающуюся систему, а не в набор «мертвых» правил [4].

В ходе обучения обучающимся предлагаются задания по аранжировке известных произведений, серии импровизаций на тему исторических портретов, работа в разных техниках (сравнение эффектов акрила и масла). Такой подход формирует понимание, что техника — это не догма, а пластичный язык, доступный для преобразования.

В исследовании на тему «Конвергентный подход в адаптации классических техник портретного жанра» особое внимание уделяется личному художественному поиску — как обучающийся, владея знаниями о классической системе живописи, может выразить своё видение. Именно конвергентный подход позволил перейти от анализа к собственному авторскому языку, от техники к интерпретации.

В качестве творческого исследования нами была выполнена серия портретных композиций, основанных на изучении приемов старых мастеров. Каждая работа представляет собой вариацию на классическую тему, выполненную акрилом на холсте, с использованием современных цветовых решений, материалов и фактур. Такие произведения можно трактовать как форму визуального диалога между прошлым и настоящим [5].

Заключение. Конвергентный подход становится ключом к современному пониманию классической традиции в живописи. Он позволяет сохранить уважение к мастерству старых художников, но при этом открывает путь к свободной интерпретации, импровизации и развитию авторского языка. Для обучающихся это путь от копии — к пониманию, от анализа — к творчеству. Применение этого метода в живописи портрета помогает формировать глубокую связь между теоретическими знаниями, техническими навыками и художественным выражением. Таким образом, аранжировка портретов старых мастеров современными средствами — это не просто учебное задание, а форма полноценной художественной практики, актуальной в образовательной и профессиональной среде.

Список цитируемых источников

1. Афонина, Р. Н. Педагогические условия дисциплинарного образовательного процесса реализуемого в логике конвергентного подхода / Р. Н. Афонина // Гуманитарный и социально-экономический научный журнал. — 2019. — № 4. — С. 48—57.
2. Баранова, А. В. История жанра портретной живописи / А. В. Баранова. — Казань: Казанский университет, 2018.
3. Грабарь, И. Э. Энциклопедия живописи / И. Э. Грабарь. — М.: Искусство, 2021.
4. Иванов, К. Е. Акриловые краски: руководство по техникам / К. Е. Иванов. — М.: Эксмо, 2019.
5. Полякова, Е. Ю. Теория и практика цветовых решений / Е. Ю. Полякова. — М.: Лабиринт, 2020.

УДК 372.874

З. Н. Кветко, М. А. Чувилин

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКА ХУДОЖНИКА В ГРАФИЧЕСКОЙ РОСПИСИ УЧЕБНОГО КАБИНЕТА

Введение. В настоящее время среди активно работающих художников отмечается повышенный интерес к проблемам технологий в искусстве. Появление в повседневной практике новых материалов стимулирует их на поиски новых технических решений в своей деятельности. Формулировку термина «графическая роспись» можно трактовать по-разному.

Художник-оформитель К. Г. Зайцев утверждал, что графическая роспись — это вид изобразительного искусства, который включает в себя создание изображений с помощью различных графических материалов и техник, таких как акварель, гуашь, пастель и другие, используется для оформления интерьеров и экстерьеров [1].

Цель данного исследования — изучить изобразительные графические средства, используемые в настенной росписи; разработать проект фор-эскиза и картона графической росписи стены учебного кабинета рисунка и живописи; выявить понимание значимости настенной художественной росписи в оформлении школьного интерьера путем социологического опроса. Тема является очень актуальной, потому что в наше время эта техника активно используется в современном украшении различных интерьеров, и не редко является его значительной зрительной частью.

Основная часть. Графическая роспись в образовательной среде играет ключевую роль в создании визуально привлекательного и стимулирующего пространства для обучения. Она не только украшает интерьер, но и служит средством передачи информации, помогает в организации учебного процесса и формирует уникальную атмосферу, способствующую обучению. Визуальные элементы могут быть использованы для иллюстрации учебных тем, создания тематических зон и выделения важных аспектов учебной программы. Таким образом, графическая роспись становится неотъемлемой частью образовательного процесса, помогая учащимся лучше воспринимать и усваивать материал, чем обуславливается актуальность нашего исследования [2].

Эстетически оформленные учебные пространства способствуют созданию позитивной и вдохновляющей обстановки, где учащиеся чувствуют себя комфортно и мотивированно. Яркие цвета, интересные формы и оригинальные композиции могут вызывать положительные эмоции, снижать уровень стресса и повышать общую удовлетворенность от учебного процесса. Кроме того, визуальное искусство способствует развитию эстетического восприятия у учащихся, формируя их художественный вкус и креативность [3].

Теоретическую базу исследования составили сочинения древних авторов, обладающих практическим опытом работы в области графической росписи (Теофил, Ченино Ченнини, Дионисий из Фурны, Джорджо Вазари, Иосиф Владимиров, Симон Ушаков и др.), и научные труды современных отечественных исследователей, рассматривающих историю становления и развития техники и технологии графической росписи (Бурый В. П., Виннер А. В., Вздорнов Г. И., Гренберг Ю. И., Киплик Д. И. и др.). Анализ научных источников показал, что в настоящее время имеется ряд исследований в искусствоведческой и научно-реставрационной сфере, рассматривающих исторические факты возникновения и развития техники и технологии графической росписи [4].

Однако прикладной характер выполнения графической росписи в рекреациях школьной среды является малоизученным в связи с ее достаточно узким спектром применения и отсутствием других исследований, которые раскрывают проблематику работы и имеют качественно подобранные источники чем обуславливается выбор темы нашего исследования «Особенности изобразительного языка художника в графической росписи учебного кабинета».

С целью изучения значимости настенной художественной росписи в оформлении школьного интерьера, ее влияния на психологическое состояние людей в помещении нами был проведен социологический опрос на базе ГУО «Средняя школа № 21 г. Барановичи», ГУО «Гимназия № 3 г. Барановичи». Испытуемым предлагалось ответить на ряд вопросов, затрагивающих их интерес к значению настенной художественной росписи в оформлении школьных интерьеров. В качестве респондентов были выбраны учащиеся 7—9 классов в возрасте 13—15 лет в количестве 93 человек, а также учителя в количестве 12 респондентов.

Проанализировав результаты опроса, мы пришли к выводу, что тема оформления учебных кабинетов, холлов и других школьных рекреаций является достаточно интересной и актуальной. В ходе социологического исследования респонденты (учащиеся и преподаватели) считают, что настенная художественная роспись создает гармоничную атмосферу в интерьере, влияет на психологическое восприятие пространства, делая его выразительным и привлекательным, а также выполняет не только декоративную, но и обучающую функции.

Заключение. Таким образом, при художественном решении интерьеров, его идейно-образных задач немалую роль всегда играло монументально-графическое искусство, произведения которого конкретизировали и углубляли художественные решения ее ансамблей, нередко служили в них доминантами. Конечно, современная художественная роспись базируется на опыте предыдущих эпох, опыте художников прошлого, поэтому изучение этого опыта и грамотное его применение — первоочередная задача современных мастеров стенописи, это базис долголетия их произведений. Успех творческого труда зависит от грамотного применения материалов, рациональной организации работ, высоком профессиональном уровне [5].

Настенная живопись в искусство дизайна интерьеров вошла относительно недавно, но уже успела занять почетное место среди других, не менее популярных способов отделки помещений. Сами школьные кабинеты могут дать дизайнерскую идею оформления. Их сюжеты несут познавательные моменты. Они будут очень полезны для учеников. В школе учиться можно везде: перед школой, на лестницах, в коридоре, за столами в столовой в школьном дворе. Стены школы всегда выигрывают, если на них разместить рисунки, плакаты, панно, фотоколлажи, а также выполнить настенную художественную роспись, в которой могут быть задействованы сами школьники. Эти искренние работы красивы и всегда имеют эмоциональный отклик.

Список цитируемых источников

1. Зайцев, К. Г. Графика и архитектурное творчество / К. Г. Зайцев. — М. : Стройиздат, 2009. — С. 21.
2. Малич, К. Массовое жилище как объект творчества. Роль социальной инженерии и художественных идей в проектировании жилой среды. Опыт XX и проблемы XXI века / К. Малич // НИИ теории и истории изобразительных искусств при Российской академии художеств. — М., 2015. — 496 с.
3. Желондиевская, Л. В. Формальные изобразительные средства графической композиции / Л. В. Желондиевская // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2007. — № 76. — С. 81—87.
4. Юнг, К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. — М. : Ренессанс, 2011. — С. 173.
5. Максимов, О. Г. Рисунок в профессии архитектора / О. Г. Максимов. — М. : Стройиздат, 2009. — С. 389.

УДК 37.013.42

Д. С. Коротченя, Т. В. Петрушко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Введение. Актуальность интеграции социальных сетей в образовательный процесс обусловлена динамичным прогрессом в области цифровых технологий. Социальные сети становятся неотъемлемым элементом жизни каждого человека. Они предоставляют платформы для обмена информацией, взаимодействия. С учетом требований современного рынка труда к цифровым компетенциям, эта интеграция представляется необходимым шагом к формированию адаптивной и эффективной образовательной среды, что акцентирует внимание на необходимости исследования педагогических аспектов интеграции социальных сетей в образовательный процесс.

Основная часть. Социальные сети — это интернет-площадки для общения, обмена информацией и контентом, прочих социальных взаимодействий. Они используются для работы, отдыха и развлечений, позволяют координировать между собой группы людей и имеют широкий набор функций. Широкое развитие и быстрое распространение социальных сетей обусловило возникновение большого числа их видов, ориентированных на разные аудитории и характеризующихся разным функциональным предназначением. Наиболее распространена позиция к видам социальных сетей в зависимости от цели их создания, в соответствии с которой выделяют: социальные сети для общения; профессиональные или специализированные социальные сети (для установления и поддержания деловых контактов); развлекательные сетевые сообщества; сети знакомств.

Важная роль социальных сетей в процессе обучения, по мнению С. Н. Зубарева, обеспечивается выполнением следующих функций: интегрировать разные виды информации в одной социальной сети (текст, звук, видео и т. д.) и представлять её, воздействуя на разные органы человеческих чувств; развивать критическое мышление; стимулировать когнитивный процесс; осуществлять интерактивное взаимодействие с обучаемым; адаптироваться к запросам обучаемого; индивидуализировать процесс обучения; организовать групповую работу в мультимедийных средах; развивать навыки работы в команде; формировать устойчивую мотивацию; создать максимально приближенные к реальности условия для выработки учебных и профессиональных навыков (виртуальные экскурсии, музеи и т. д.) [1, с. 116].

Приведем характеристику трех популярных социальных сетей в сети Интернет. Социальная сеть «ВКонтакте» является институциональным, но с элементами личностно-ориентированного дискурса. «ВКонтакте» отличается особым интерфейсом, мотивирующим пользователей к дальнейшим коммуникативным действиям, интенция авторов постов «ВКонтакте» состоит в привлечении внимания к определённой теме, проблеме, событию или шутке. Также «ВКонтакте» развита коммуникация посредством личной переписки. В целом, в дискурсе социальных сетей на первый план выходит личность говорящего. Социальная сеть «Телеграмм» является актуальной для пользователей, где созданы все условия: возможность создания бесед и обсуждений, возможность общения, различные элементы интерфейса, включающие знаки эмодикона, возможность отправлять фото- и видеоматериалы и т. д. Так, в данной социальной сети представлены личные страницы пользователей, на которых публикуется информация о конкретном человеке, его фотографии, видео- и аудиозаписи, понравившиеся ему, и так далее. Также есть группы, отличающиеся выраженной через интерфейс установкой на объединение участников общения, подчинённое общей направленности обсуждения. К числу таких групп относятся новостные группы. Дискурс новостной группы в социальной сети устроен так, что пользователь, помимо установки на прочтение новости, с лёгкостью может реализовать другие интенции, которые естественным образом у него появляются, когда он находится в данной среде (коммуникация с другими пользователями, самопрезентация и пр.). Социальная сеть «Instagram» — интернет-платформа для привлечения необходимой аудитории. В «Instagram» бывает три основных вида контента — фото, видео и Stories. На данный момент все три позиции являются популярными. Главными составляющими выкладываемого материала являются уникальность и описание [2, с. 45—52].

Таким образом, социальные сети — это особый вид коммуникации, осуществляемый посредством интернета, который является каналом связи и обмена информацией между участниками общения. Его структура стремится к воспроизведению реальной коммуникации, но обладает определёнными особенностями, связанными с опосредованностью взаимодействия между коммуникантами особым технически обеспеченным каналом связи. Блог может быть полезным для информирования об общих аспектах темы, предоставления дополнительного контента и обмена интересными или актуальными на данный момент материалами. Блог также можно использовать для более подробного ответа на конкретные вопросы.

Представляя собой механизм обратной связи, социальная сеть может способствовать обучению. Представим классификацию социальной сети как инструмента образовательных технологий: обучающие сети — обеспечивают необходимый уровень усвоения учебного материала; тренажеры, которые обеспечивают отработку умений учащихся, осуществляют самоподготовку и используются при повторении или закреплении учебного материала; контролирующие — предназначенные для контроля (самоконтроля) уровня овладения учебным материалом; информационно-поисковые, информационно-справочные программные средства позволяют осуществить выбор и вывод необходимой информации [3, с. 141]. Таким образом, можно выделить ряд основных векторов применения социальных сетей в обучении: изложение материала с применением средств мультимедиа для демонстрации презентаций; контроль знаний; использование сетевых ресурсов для обмена опытом; совместная с обучающимися деятельность по работе над проектами.

Социальные сети, используемые в образовательном процессе, должны соответствовать общедидактическим требованиям: научности, доступности, проблемной наглядности, системности и последовательности предъявления материала, сознательности обучения, самостоятельности и активности деятельности, прочности усвоения знаний, единства образовательных, развивающих и воспитательных функций [4, с. 36—40]. Применение социальных сетей на разных этапах занятия дает большие возможности педагогу. При этом не следует забывать, что социальная сеть не заменяет учителя, а только дополняет его. При этом для учащихся они выполняют различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, игровой среды. В функции учителя социальная сеть представляет источник учебной информации (частично или полностью заменяющий учителя и книгу); наглядное пособие (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникаций); индивидуальное информационное пространство; тренажер; средство диагностики и контроля.

В рамках нашего исследования особенностей использования социальных сетей в учебном процессе было проведено анкетирование на базе ГУО «Средняя школа № 19 г. Барановичи», общая выборка испытуемых составила 25 учащихся и 30 учителей-предметников. Исследование проводилось в феврале 2024/2025 учебного года. Анкетирование учителей проводилось по методике «Информационная компетентность среди учителей». В опросе было 10 вопросов, с вариантами ответов по вопросам использования социальных сетей. Так же было предложено расставить по рейтингу от 1 (часто) до 10 (редко) частоту использования социальных сетей на своих учебных занятиях. По результатам исследования, 88 % респондентов ответили, что пользуются социальными сетями довольно часто, в образовательных целях используют всего 48 % респондентов. На вопрос о том, как Вы относитесь к информатизации в сфере образования, большая часть опрошенных 75 % высказалась положительно. Можно резюмировать, что учителями используются социальные сети, но не в образовательных целях. По результатам опроса учащихся 9 «А» класса об использовании социальных сетей в учебном процессе мы получили следующие данные: на вопрос «Часто ли вы используете социальные сети на уроке по трудовому обучению», учащиеся единодушно ответили — нет. На вопрос каким каналом передачи информации предпочитают пользоваться большинство выбрали «Телеграмм» (87 %), Tik-tok (67 %), «Instagram» (48 %), «ВКонтакте» (15 %). Из этого следует вывод, что использование социальных сетей на учебных занятиях не практикуется, а вовлеченность респондентов в общение в социальных сетях высокая.

На основании результатов исследования нами разработан telegram-канал по учебному предмету «Трудовое обучение». Выделим основные направления использования: для размещения консультаций и учебно-методического материала; для проведения контроля знаний учебно-методического материала. Приведем пример разработанного учебного материала с использованием telegram-канала по разделу «Основы приготовления пищи»: размещение разработанных презентаций для самостоятельного просмотра обучающимися; размещение подборки полезных ссылок по теме урока; размещение заданий для самопроверки, опроса, тестовых заданий. Telegram-канал выступает средством обучения: развивающим мотивацию познания, выступая побудительной силой к процессу познания и определяя результативность учебной деятельности; вызывающим положительные эмоции, актуализирующим освоение новой информации с целью её практического применения и присвоения нового знания.

Заключение. Использование социальных сетей в образовательном процессе представляет собой значительное направление модернизации образования, содействующее адаптации педагогических методов к требованиям современного мира. Внедрение средств визуализации и активное использование платформ для социальных коммуникаций не только обогащают опыт обучения, но и способствуют формированию интерактивной среды, где учащиеся могут активно взаимодействовать с учебным материалом и друг с другом. Однако необходимо подчеркнуть, что роль учителя в данном контексте не теряется, а, напротив, дополняется, что открывает новые горизонты для развития педагогической практики. Данный процесс требует внимательного и систематического исследования, направленного на оптимизацию интеграции социальных сетей в образовательную среду, что в свою очередь будет способствовать созданию более эффективных и мотивирующих условий для обучения школьников.

Список цитируемых источников

1. Зубарев, С. Н. Дидактический потенциал коммуникативной компетенции / С. Н. Зубарев // Вестник РМАТ. — 2015. — № 1 — С. 111—118.
2. Исанишина, Т. Н. Социальные сети — перспективный инструмент управления имиджем фирмы / Т. Н. Исанишина // Лингвокультурология. — 2012. — № 6. — С. 45—52.
3. Красильникова, В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / В. А. Красильникова. — М.: Дом педагогики, 2006. — 231 с.
4. Шипицин, А. И. Феномен социальных сетей в современной культуре / А. И. Шипицин // Известия ВГПУ. — 201. — № 3(57). — С. 36—40.

УДК 373

В. В. Мерзляков

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 38 г. Могилева»,
г. Могилев, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОСВОЕНИИ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПРЕДМЕТА «ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ. ТЕХНИЧЕСКИЙ ТРУД»

Введение. Внедрение современных технологий в уроки трудового обучения открывает новые горизонты для развития творческого потенциала и технических навыков. 3D-моделирование, робототехника и интерактивные инструменты позволяют учащимся работать с готовыми проектами, а также создавать собственные, воплощая идеи в реальность. Использование простых конструкторов с элементами программирования способствует пониманию основ алгоритмизации и логики. На уроках «Трудовое обучение. Технический труд» используется интерактивный плакат «Трудовичок», созданный в среде программирования Scratch.

Использование среды программирования Scratch при освоении учебной программы предмета «Трудовое обучение. Технический труд» начинается с составления календарно-тематического планирования изучения раздела, в котором использование средств Scratch оптимально распределяется по урокам. Для плана конкретного урока с использованием Scratch составляется временная структура урока, отбираются наиболее эффективные средства, рассматривается целесообразность их применения в сравнении с традиционными средствами.

Основная часть. Возможности Scratch на уроках «Трудовое обучение. Технический труд» используются на всех этапах урока. На этапе закрепления изученного материала с помощью Scratch можно определить уровень усвоения темы, провести коррекцию знаний учащихся. Так, при изучении темы «Столярные инструменты» (V, VI класс) используется интерактивный плакат «Трудовичок», созданный для усвоения и закрепления знаний о столярных инструментах и методах их применения в работе с древесиной. Плакат «Трудовичок» — это интерактивная игра, состоящая из 3 комнат с заданиями.

Важным аспектом является интеграция современных технологий с традиционными методами обучения. При изучении материала в начале урока используется комната № 1 в проекте. Учащимся предлагается пройти игру вместе с Трудовичком. Необходимо собрать только столярные инструменты в чемодан. В процессе игры при правильном выборе Трудовичок называет каждый инструмент, а педагог рассказывает о его применении в работе с древесиной. При неправильном выборе инструмента Трудовичок называет инструмент и предлагает попробовать ещё раз, а педагог рассказывает, в какой работе применяется этот инструмент. Также комнату № 1 в проекте можно использовать при закреплении изученного материала. Такой подход позволяет совместить ручной труд с цифровым моделированием, развивая комплексные навыки.

Комната № 2 в интерактивном плакате «Трудовичок» — это викторина. Викторины способствуют активизации учебного процесса, развивают у учащихся наблюдательность, внимание, память, мышление. Они могут применяться как для проверки и закрепления приобретенных ранее знаний, так и для их расширения и углубления. Викторины можно использовать на всех этапах урока: при опросе, изучении нового материала, закреплении. Наиболее эффективно используются викторины при повторении, когда требуется в обобщенной форме выявить знания и умения учащихся. В интерактивном плакате «Трудовичок» в комнате № 2 необходимо по картинке узнать инструмент и вписать его название в строку ответа. При правильном ответе, можно переходить к следующему инструменту. Также педагог рассказывает о применении этих инструментов в работе.

Главное — адаптировать технологии к возрасту учащихся, делая процесс обучения увлекательным и доступным. Уроки «Трудовое обучение. Технический труд» с применением современных инструментов не только расширяют знания, но и формируют навыки, необходимые учащимся в будущем. Применение современных технологий также способствует развитию навыков командной работы и проектного мышления. Учащиеся могут совместно разрабатывать и реализовывать проекты, используя интерактивный плакат. Это учит их сотрудничеству, распределению ролей и ответственности.

Однако необходимо помнить о безопасности и гигиене при работе с техническими инструментами и электронным оборудованием. Учитель должен обеспечить надлежащий контроль и обучение правилам безопасного поведения, чтобы предотвратить травмы и повреждения. Также важно соблюдать баланс между экранным временем и физической активностью, чтобы избежать переутомления и негативного влияния на здоровье учащихся.

Использование интерактивной доски позволяет демонстрировать сложные процессы сборки и конструирования в динамике, облегчая понимание материала. В комнате № 3 в интерактивном плакате «Трудовичок» необходимо собрать пазл «Скворечник». При прохождении этого задания используются элементы моделирования и конструирования. Также педагог объясняет, как изготовить настоящий скворечник, какие столярные инструменты будут при этом необходимы. Комната № 3 предоставляет возможность визуализировать объект со всех сторон, развивая пространственное мышление, навыки планирования и представления результатов работы. Важно помнить, что цель внедрения технологий — не замена традиционных методов обучения, а их дополнение и улучшение. Современные инструменты должны способствовать развитию у детей интереса к техническому творчеству, формированию базовых инженерных навыков и подготовке к будущей профессии.

Заключение. Не стоит забывать и о возможностях, которые открывают цифровые инструменты для индивидуализации обучения. Учащиеся могут работать в собственном темпе, возвращаться к сложным моментам и получать обратную связь в режиме реального времени. Это позволяет учитывать особенности каждого учащегося и создавать более комфортную и эффективную образовательную среду. Внедрение современных технологий также способствует развитию навыков сотрудничества. Учащиеся могут работать совместно, обмениваться идеями и делиться результатами своего труда. Это формирует важные социальные навыки, необходимые для успешной работы в команде.

Однако, важно помнить о необходимости соблюдения баланса между использованием технологий и традиционными методами обучения. Необходимо уделять внимание развитию мелкой моторики, работе с реальными материалами и инструментами, а также формированию навыков ручного труда. Только в этом случае можно обеспечить гармоничное развитие учащихся и подготовить их к успешной жизни в современном мире.

А. Э. Руднева, Т. Н. Капуза
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ СРЕДСТВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Введение. В современной педагогике геймификация становится одним из ключевых инструментов повышения мотивации и вовлеченности учащихся в учебный процесс. Особую актуальность этот подход приобретает в трудовом обучении, где сочетание теоретических знаний и практических навыков требует интерактивных методов. В данной статье рассматриваются результаты апробации средств геймификации на уроках трудового обучения, а также условия их эффективного применения, выявленные в ходе экспериментального исследования.

Основная часть. Геймификация в образовательном процессе — это направленное на предметную сферу образовательного процесса внедрение игровых элементов в учебную деятельность, трансформирующее традиционное обучение в динамичную систему формирования предметных компетенций через мотивацию к игровой деятельности. В настоящее время геймификация понимается как:

- «адаптация и повсеместное использование (видео)игр в повседневной жизни»;
- «применение игровых методик в неигровых ситуациях»;
- «применение элементов дизайна игры в неигровом контексте»;
- «применение элементов игры и техник дизайна игры в неигровых контекстах» [1].

Геймификация в процессе трудовой и технологической подготовки учащихся — это инструмент интеграции игровой деятельности с производственными и ремесленно-бытовыми технологиями, содействующий их эффективному усвоению за счет игровой вовлеченности в практико-ориентированную деятельность технологической направленности.

На этапе разработки средств геймификации для процесса трудового обучения школьников мы посчитали целесообразным алгоритмизировать деятельность последовательностью следующих этапов:

1. Нами были определены методологические основания разработки средств геймификации для процесса трудового обучения школьников как совокупность конвергентного, личностно-ориентированного, системно-деятельностного и компетентностного подходов.

2. Выделение содержания учебной информации, по которому планируется разработка дидактических игр по разделу «Основы изготовления швейных изделий» в составе учебного предмета «Трудовое обучение. Обслуживающий труд».

В качестве концептуальных оснований для отбора содержания учебной информации мы руководствовались дополнительно к выбранным подходам требованиями, которые регламентированы следующими нормативно-правовыми документами:

- инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2024/2025 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования» [2];
- Кодекс Республики Беларусь «Об образовании» [3];
- учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение. Обслуживающий труд» для V—IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [4].

Для коррекции методических аспектов содержания использовались учебные пособия «Трудовое обучение. Обслуживающий труд» [5].

3. Выбор формата игры. В качестве инструмента форматирования процесса геймификации содержания раздела «Основы изготовления швейных изделий» мы выбрали программу PowerPoint.

Комплект включает в себя электронные форматы следующих игр:

1. Игра «Поле чудес» разработана по теме «Изготовление ткани» для учащихся V классов.
2. Игра «Вышивальная бродилка» разработана по теме «Украшающие швы» для учащихся VII классов.
3. Деловая игра «Модный бутик» разработана по теме «Стиль в одежде» для учащихся IX классов.

Для проверки гипотезы о влиянии геймификации на эффективность трудового обучения, в рамках раздела «Основы изготовления швейных изделий», были выбраны методы, позволяющие комплексно оценить, как соответствие учебного содержания программе, так и адаптацию игровых форм к возрастным особенностям обучающихся.

Апробация разработанных дидактических игр как средств геймификации осуществлялась на базе ГУО «Средняя школа № 18 г. Барановичи» в период с 03.02.2025 по 01.03.2025 года с участием учителя трудового обучения. В эксперименте участвовали обучающиеся 7-х классов (26 человек).

Эксперимент состоял из трех последовательных этапов: констатирующего; формирующего и контрольного.

Констатирующий этап эксперимента.

Цель этапа: исследование начального уровня знаний и навыков учащихся, оценка текущего состояния учебного процесса, выявление исходных показателей, необходимых для сравнения с результатами формирующего и контрольного этапов.

Задачи констатирующего этапа:

1. Анализ школьной документации: изучение журналов успеваемости, результатов контрольных работ и других документов, отражающих уровень знаний, обучающихся по предмету.

2. Диагностика уровня знаний: проведение предварительных тестов для определения исходного уровня знаний, обучающихся по теме «Выбор и создание эскиза швейного изделия».

Методы исследования: анализ школьной документации, тестирование.

Процедура проведения констатирующего этапа:

1. Подготовка: разработка теста, согласование с администрацией школы и учителями.

2. Сбор данных: проведение тестирования среди обучающихся 7-х «Б» и «В» классов (26 респондентов).

3. Анализ данных: обработка результатов тестов, выявление общих тенденций и индивидуальных особенностей.

4. Формулирование выводов: подготовка отчета о результатах констатирующего этапа, определение направлений для дальнейшей работы.

Результаты тестирования № 1 по теме «Выбор и создание эскиза швейного изделия», проведенного среди учащихся 7-х классов, представленные в таблице 1, отражают исходный уровень подготовки школьников.

Т а б л и ц а 1 — Уровень знаний в экспериментальной и контрольной группах

Уровень знаний	Экспериментальный класс (7 «Б» — 13 обучающихся)	Контрольный класс (7 «В» — 13 обучающихся)
Высокий уровень	5	5
Средний уровень	5	6
Низкий уровень	3	2

Результаты исходного тестирования № 1 по теме «Выбор и создание эскиза швейного изделия» демонстрируют сопоставимый уровень подготовки учащихся 7-х классов «Б» (экспериментальная группа) и «В» (контрольная группа). В обеих группах:

– высокий уровень знаний показали по 5 обучающихся (38,5 % в каждом классе);

– средний уровень зафиксирован у 5 учеников (38,5 %) в экспериментальном классе и у 6 (46,2 %) в контрольном;

– низкий уровень выявлен у 3 учащихся (23 %) в экспериментальной группе и у 2 (15,4 %) в контрольной.

Наблюдается незначительное преобладание среднего уровня в контрольном классе и небольшой разрыв по низкому уровню в пользу экспериментальной группы. Данные подтверждают исходную однородность групп, что обеспечивает корректность дальнейшего сравнения эффективности педагогических методик. Для повышения качества обучения рекомендуется акцентировать внимание на учащихся с низким уровнем, используя дифференцированный подход и дополнительные практические задания.

Констатирующий этап эксперимента позволил получить объективную картину начального уровня знаний и навыков обучающихся, выявить проблемные зоны и определить направления для дальнейшей работы. Эти данные стали основой для разработки и внедрения средств геймификации на формирующем этапе эксперимента.

Формирующий этап эксперимента

Цель этапа: Внедрение разработанных средств геймификации в учебный процесс трудового обучения с целью повышения мотивации, интереса и эффективности усвоения учебного материала.

Задачи формирующего этапа:

1. Разработка дидактических игр: создание и адаптация игровых методик, соответствующих учебной программе и возрастным особенностям обучающихся.

2. Внедрение геймификации: интеграция разработанных игр в учебный процесс, проведение уроков с использованием игровых элементов.

3. Мониторинг учебной деятельности: наблюдение за реакцией обучающихся на новые методы обучения, оценка их вовлеченности и активности.

4. Корректировка учебного процесса: внесение изменений в содержание и методы обучения на основе наблюдений и обратной связи от учащихся.

Методы исследования:

Наблюдение: проведение наблюдений за учебной деятельностью обучающихся во время уроков с использованием геймификации.

Процедура проведения формирующего этапа:

1. Подготовка: разработка дидактических игр, согласование с администрацией школы и учителями, подготовка необходимого оборудования и материалов.

2. Внедрение геймификации: проведение уроков с использованием разработанных игр в экспериментальном классе.

3. Корректировка: анализ результатов наблюдений и обратной связи, внесение изменений в содержание и методы обучения.

Формирующий этап эксперимента подтвердил эффективность использования геймификации в трудовом обучении. Внедрение игровых методик способствовало повышению мотивации, улучшению усвоения материала и развитию ключевых компетенций у учащихся. Эти результаты стали основой для проведения контрольного этапа эксперимента и дальнейшего распространения игровых методов в образовательной практике.

Контрольный этап эксперимента.

Цель этапа: оценка эффективности применения средств геймификации в трудовом обучении путем сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп.

Задачи контрольного этапа:

1. Проведение итогового тестирования: оценка уровня знаний, обучающихся после внедрения геймификации.

2. Сравнение результатов: сопоставление результатов экспериментальной группы (с геймификацией) и контрольной группы (традиционное обучение).

3. Анализ динамики: изучение изменений в знаниях и навыках обучающихся на основе данных констатирующего и контрольного этапов.

4. Формулирование выводов: подведение итогов эксперимента и определение эффективности геймификации.

Методы исследования: тестирование, сравнительный анализ, статистическая обработка данных.

Процедура проведения контрольного этапа:

1. Подготовка: разработка итоговых тестов, согласование с администрацией школы и учителями.

2. Проведение тестирования: организация и проведение тестирования среди учащихся 7-х «Б» и «В» классов (26 респондентов) в экспериментальной и контрольной группах.

3. Сбор данных: обработка результатов тестов.

4. Анализ и интерпретация: статистическая обработка данных, сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп.

Для сравнения контрольной и экспериментальной групп по результатам тестирования, как ДО, так и ПОСЛЕ, был использован U-критерий Манна-Уитни (таблица 2). После были получены следующие результаты: $U = 38,5$, $p = 0,019631$.

Результаты его расчета для данных ДО оказались статистически незначимыми ($U=83,5$, $p=0,979544$). Это значит, что ДО контрольной и экспериментальной групп по отметкам не различались, данные диаграммы представлены на рисунке 1.

Это означает, что ПОСЛЕ отметки в контрольной и экспериментальных группах были разные, а именно, если исходить из того, что ПОСЛЕ сумма рангов в экспериментальной группе равнялась 221,5, а в контрольной группе — 129,5, отметки в экспериментальной группе оказались выше, чем у контрольной, данные диаграммы представлены на рисунке 2.

Т а б л и ц а 2 — Результаты сравнения экспериментальной и контрольной групп по отметкам ДО и ПОСЛЕ

Переменные	Сумма рангов в экспериментальной группе	Сумма рангов в контрольной группе	U	p	Количество испытуемых в экспериментальной группе	Количество испытуемых в контрольной группе
Отметка ДО	174,5	176,5	83,5	0,979544	13	13
Отметка ПОСЛЕ	221,5	129,5	38,5	0,019631	13	13

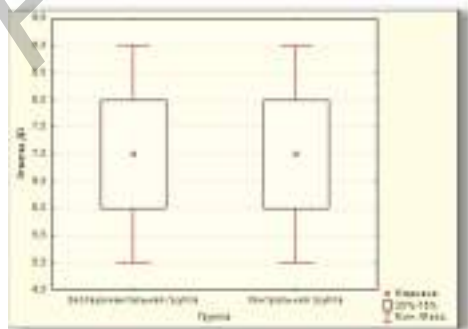


Рисунок 1 — Диаграмма размаха отметок в экспериментальной и контрольной группах ДО

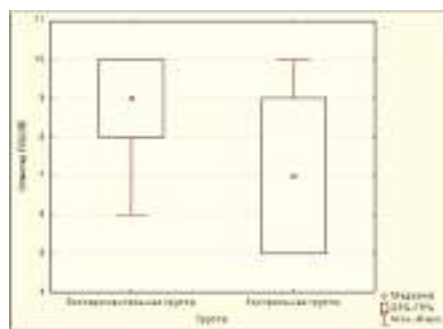


Рисунок 2 — Диаграмма размаха отметок в экспериментальной и контрольной группах ПОСЛЕ

Для сравнения как экспериментальной, так и контрольной группы (ДО и ПОСЛЕ) использовался Т-критерий Вилкоксона. При расчете этого критерия для данных экспериментальных группы результаты оказались статистически значимыми ($T = 0$, $p = 0,001474$) (таблица 3).

Это означает что отметки в экспериментальной группе ПОСЛЕ достоверно изменились. Как видно на рисунке 3, отметки ПОСЛЕ стали выше в сравнении с отметками ДО.

Т а б л и ц а 3 — Результаты сравнения экспериментальной группы по отметкам ДО и ПОСЛЕ

Переменные	Количество испытуемых, у которых произошел сдвиг	T	p
Отметка ДО & Отметка ПОСЛЕ	13	0,00	0,001474

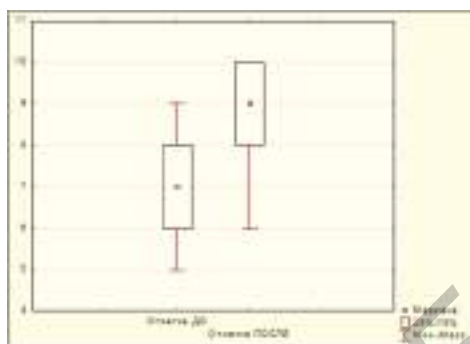


Рисунок 3 — Диаграмма размаха отметок в экспериментальной группе ДО и ПОСЛЕ

Результаты расчета Т-критерий Вилкоксона для данных контрольной группы оказались статистически незначимыми ($T = 7,5$, $p = 1$) (таблица 4).

Таким образом, в контрольной группе отметки не изменились, наглядно представлено на рисунке 4.

Т а б л и ц а 4 — Результаты сравнения контрольной группы по отметкам ДО и ПОСЛЕ

Переменные	Количество испытуемых, у которых произошел сдвиг	T	p
Отметка ДО & Отметка ПОСЛЕ	5	7,5	1,000000

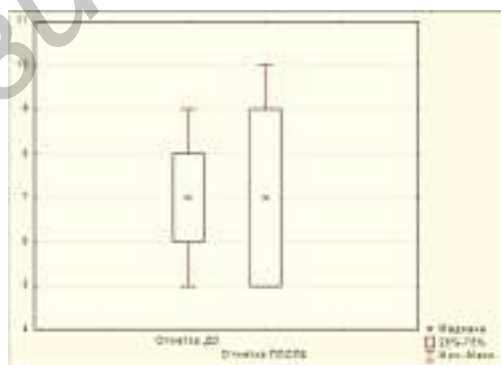


Рисунок 4 — Диаграмма размаха отметок в контрольной группе ДО и ПОСЛЕ

Контрольный этап эксперимента подтвердил гипотезу о положительном влиянии геймификации на качество обучения. Внедрение игровых методик привело к значительному улучшению результатов учащихся, повышению их мотивации и интереса к предмету. Эти данные подтверждают целесообразность дальнейшего использования геймификации в образовательном процессе.

Помимо разработки дидактических игр для процесса трудового обучения, важно также правильно их использовать. С этой целью нами разработана памятка «Правила использования средств геймификации» (рисунок 5).



Рисунок 5 — Правила использования средств геймификации

Соблюдение перечисленных принципов разработки и внедрения игровых методов на уроках трудового обучения позволяет не только повысить вовлеченность учащихся, но и обеспечить системное освоение навыков в рамках раздела «Основы изготовления швейных изделий».

Закключение. Результаты проведенного исследования подтвердили, что геймификация является эффективным инструментом повышения качества трудового обучения. Ее применение способствует не только лучшему усвоению материала, но и развитию ключевых компетенций. Однако успех этого подхода зависит от соблюдения ряда условий, включая адаптацию к возрастным особенностям, системность внедрения и профессиональную подготовку педагогов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку универсальных игровых методик для различных разделов трудового обучения и их масштабирование в образовательную практику.

Список цитируемых источников

1. Буракова, И. С. Геймификация образовательного процесса как инструмент повышения мотивации обучающихся / И. С. Буракова // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 3. — С. 160—162. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovatelno-go-protsessa-kak-instrument-povysheniya-motivatsii-obuchayuschihsya> (дата обращения : 04.04.2025).
2. Об организации в 2024/2025 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования : письмо М-ва образования Респ. Беларусь от 1 авг. 2024 г. // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система (дата обращения: 02.02.2025).
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. Беларусь 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. № 154-З : с изм. от 11 нояб. 2024 г. № 37-З // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система (дата обращения: 12.04.2025).
4. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 18.07.2023 № 196 «Учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение, Обслуживающий труд» для V—IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования/с русским языком обучения и воспитания». — URL : <https://edu.gov.by/urovni-obrazovaniya/srenee-obr/srenee-obr/informatsiya/2024-2025-uchebnyy-god/> (дата обращения: 02.02.2025).
5. Столярова, С. И. Трудовое обучение. Обслуживающий труд : учеб. пособие для 7 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / С. И. Столярова. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2023. — 277 с.

УДК 372.874

Д. Г. Савчук, З. Н. Кветко
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Введение. Современное образование требует использования разнообразных методик для развития творческого потенциала учащихся. В этой связи уроки изобразительного искусства играют ключевую роль в формировании художественных и эстетических навыков, что способствует не только обучению основам

искусства, но и развитию воображения и креативного мышления. Однако для достижения максимальных результатов необходимо активизировать творческую деятельность учащихся, стимулируя их интерес и мотивацию к предмету. Одним из эффективных методов активизации творческой активности является использование дидактических игр на уроках изобразительного искусства [1]. Эти игры помогают вовлекать учащихся в процесс обучения, создавая условия для более глубокого и осмысленного усвоения материала.

Основная часть. Дидактические игры традиционно используются в педагогике как эффективное средство для освоения учебного материала. Игровые методики обучения стали популярными благодаря тому, что они способствуют формированию у учащихся активного интереса к учебе, поддерживают их внимание и делают процесс познания более увлекательным и продуктивным. В частности, немецкий ученый К. Гросс систематизировал игры, польский педагог, терапевт и писатель Януш Корчак, считал, что «игра — это возможность отыскать себя в обществе...», Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, пытались развить способности детей в соответствии с законами природы, Д. Ушинский склонялся к пониманию необъятных творческих возможностей человека, В. А. Сухомлинский, считал, что в игре раскрываются творческие способности личности, по мнению А. М. Макаренко, игра воспитывает ребенка, поэтому педагоги «обязаны уметь играть» и т. д. [2].

В образовательной деятельности дидактические игры играют важную роль как средство развития познавательной и творческой активности. В первую очередь, они помогают преодолеть стандартные трудности восприятия учебного материала, предлагая учащимся игровые задачи, которые стимулируют их мыслительную и творческую деятельность. Кроме того, игры способствуют социализации учеников, развивая у них навыки взаимодействия в группе, умение находить компромиссы, оценивать и анализировать свои действия и результаты.

На уроках изобразительного искусства дидактические игры могут выступать как ключевой инструмент, с помощью которого ученики осваивают не только теоретические знания, но и практические навыки. Игровая форма занятий помогает снизить напряжение и страх перед выполнением творческих задач, что особенно важно для развития уверенности в себе у детей, склонных к самооценочным трудностям. В условиях игры дети получают возможность экспериментировать, что является важным аспектом в обучении искусству.

Активизация творческой деятельности в рамках нашего исследования понимается как целенаправленное создание условий для тесного взаимодействия между учителем и учеником с целью повышения самостоятельной активности обучающихся на уроках изобразительного искусства. Этот процесс связан с развитием у учеников способности к самовыражению, стремлению к креативности, а также навыков художественного мышления. Дидактические игры, внедряемые в структуру уроков, играют значительную роль в этом процессе. Вопросы освоения ценностного содержания искусства раскрываются исследователями в контексте проблемы художественного восприятия как один из аспектов этого многофакторного процесса. Так, психолого-педагогические особенности художественного восприятия детей исследованы в работах С. Г. Афанасьева, Р. Арнхейма, А. В. Бакушинского, М. В. Батюта, Б. Мейлаха, Б. Л. Яворского, П. М. Якобсона. Методическим подходам к развитию художественного восприятия младших школьников посвящены исследования В. А. Гуружапова, Е. П. Кабковой, Ю. Ф. Катхановой, М. А. Козловской, Г. Н. Кудиной, А. А. Мелик-Пашаева, Б. М. Неменского, З. Н. Новлянской, Е. М. Торшиловой и др. Идеи и практический опыт развития художественного восприятия у школьников в условиях дополнительного образования, в частности, музейной педагогики, представлены в работах Н. Л. Кульчинской, М. Н. Мацкевич, Л. П. Михеевой, О. Л. Некрасовой-Каратеевой, Л. В. Пантелеевой, Ю. Н. Протопопова, Л. Г. Савенковой, И. Б. Сенновской [3].

Основная задача таких игр — вовлечь учащихся в учебный процесс, сделав его более активным и творческим. В рамках дидактической игры школьники получают возможность самостоятельно находить нестандартные решения, экспериментировать с материалами и техниками, что создает пространство для их самовыражения, выстраивать сюжет и ход игры, распределять роли [4]. Кроме того, дидактические игры развивают у учеников навык анализа и синтеза информации, что является важным для формирования целостного понимания предмета.

Творческая деятельность в ходе игры становится для учащихся более увлекательной и менее формальной. В игровом формате ученик может свободно пробовать новые методы и подходы, не опасаясь ошибок, что создает атмосферу творческой свободы и усиливает вовлеченность в процесс. Это, в свою очередь, способствует лучшему усвоению учебного материала и более глубокому пониманию основ искусства.

Опыт применения дидактических игр на уроках изобразительного искусства подтверждает их высокую продуктивность в плане повышения творческой активности учащихся. Анализ учебной деятельности школьников показывает, что игровая форма работы положительно влияет на вовлеченность в процесс обучения, делает уроки ИЗО более увлекательными и способствует лучшему усвоению материала. Ученики становятся более мотивированными, активными, с интересом выполняют задания и проявляют креативный подход при выполнении практических заданий.

Практические наблюдения данного вопроса исследователями демонстрируют, что использование дидактических игр помогает снизить уровень тревожности учащихся перед выполнением творческих заданий. Ученики, которые ранее испытывали страх перед художественной деятельностью, становятся более уверенными в своих силах и стремятся к самовыражению через искусство.

Заключение. Дидактические игры на уроках изобразительного искусства являются продуктивным средством активизации творческой деятельности учащихся. Они способствуют развитию воображения, художественного мышления, поддерживают интерес к изучению искусства и мотивируют к выполнению творческих задач. Введение дидактических игр в структуру уроков ИЗО не только обогащает учебный процесс, но и помогает учащимся раскрыть свои таланты и способности.

Использование дидактических игр в педагогической практике является перспективным направлением, требующим дальнейшего изучения. Важно исследовать новые виды игр, их влияние на различные аспекты обучения и творчества, а также разработать методические рекомендации для их эффективного использования в образовании.

Список цитируемых источников

1. Одним из эффективных путей активизации. — URL : <https://infourok.ru/odnim-iz-effektivnyh-putej-aktivizacii-poznavatelnoj-deyatelnosti-doshkolnikov-yavlyaetsya-didakticheskaya-igra-4190315.html> (дата обращения: 30.09.2024).
2. Игровая деятельность как средство развития. — URL : http://www.confcontact.com/2014-alyans-nauk/pe6_popova.htm (дата обращения: 30.09.2024).
3. Реализация воспитательного потенциала искусства. — URL : <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/12013/1/mon00123.pdf> (дата обращения: 30.09.2024).
4. Дидактическая игра. — URL : <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/15826/2/10koryakova.pdf&ved=2ahUKEwi12ZPuipOJAxX4ExAIHUFUD4UQFnoECCoQAQ&usq=AOvVaw15NVusnUw5COpuTxcpf4R7> (дата обращения: 30.09.2024).

УДК 373

Е. Н. Чернова

Государственное учреждение образования «Академия образования», г. Минск, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ (ТЕХНИЧЕСКИЙ ТРУД)»

Введение. В настоящее время конкурентоспособность человека на рынке труда во многом зависит от его способности овладевать новыми технологиями, адаптироваться к иным условиям труда и социализироваться в обществе. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и использования видов организации учебной деятельности учащихся представляет определенные возможности для формирования функциональной грамотности.

Основная часть. Одним из ведущих видов функциональной грамотности, реализуемых в рамках учебного предмета «Трудовое обучение (технический труд)» является технологическая грамотность, под которой мы понимаем способность личности эффективно взаимодействовать с современной технологической средой для решения хозяйственно-бытовых, технологических и профессиональных задач. В настоящее время в Республике Беларусь в рамках отраслевой научно-технической программы «Научно-методическое обеспечение формирования функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе» (2021—2025 годы) разработаны образовательные стандарты начального, базового и среднего образования. В образовательном стандарте базового и общего среднего образования выделены предметные области. Одной из таких областей определена предметная область «Технология», содержание которой осваивается через учебный предмет «Трудовое обучение» и модули «Технический труд», «Обслуживающий труд».

Организация образовательного процесса при изучении учебных предметов предметной области «Технология» обеспечивает формирование следующих универсальных компетенций, определенных Национальной рамкой компетенций:

- компетенции гражданственности через формирование ценностного отношения к культурным традициям своего народа и своей Родины, культуре и традициям в области народных ремесел и декоративно-прикладного творчества Беларуси; к труду; к истории и современному состоянию графического образования как составляющего технологического образования, достижениям белорусских инженеров и ученых;

- компетенции мышления через формирование конструкторско-технологических умений, способности производить технически грамотный анализ и оценку по разным критериям информации о явлениях технологического мира; принимать оптимальные технологические решения; использовать свои творческие умения для решения нестандартных технических задач;

- компетенции эмоциональной регуляции через формирование и развитие умений эмоциональной саморегуляции и готовности к пониманию чувств и потребностей других людей в ситуациях решения технических, графических и технологических задач; умения доверять собственным силам и возможностям;

- компетенции коммуникации через формирование умений пользоваться информационно-коммуникационными технологиями для работы с технической информацией; овладение техническим и графическим языком для осуществления коммуникации с другими людьми при решении технологических задач;

- компетенции кооперации через формирование умений работать в команде, оказывать помощь и взаимоподдержку при решении поставленной технологической задачи;

- компетенции устойчивого развития личности через формирование умений определять учебные и жизненные цели; соблюдение правил безопасного поведения при обращении с оборудованием и инструментами; проявление интереса к определенным профессиям, связанных с изучаемыми технологиями.

Основными компонентами технологической грамотности, формируемыми в процессе трудового обучения, являются:

- умение использовать технологии для решения различных бытовых и профессиональных задач;
- развитие критического мышления, как умения анализировать информацию, получаемую из различных источников, и оценивать ее достоверность;
- понимание этических вопросов, связанных с использованием технологий;
- осознание влияния технологий на общество и окружающую среду и готовность принимать ответственные решения в своей профессиональной деятельности;
- формирование кросс-дисциплинарных навыков, как способностей применять знания из различных областей (технических и гуманитарных) для решения комплексных задач;
- развитие коммуникационных навыков через обучение эффективно общаться и работать в команде, что является важным аспектом современного профессионального мира;
- подготовка к реальным вызовам, к решению сложных задач в своей профессиональной деятельности.

Одним из способов формирования технологической грамотности в рамках образовательной области «Технология» выступают учебные пособия по трудовому обучению. Характерными особенностями учебников по техническому труду (авторы Е. Н. Чернова, И. В. Дубина, Д. В. Цареня, М. В. Ильин — 2017—2025 годы издания) являются:

- наличие специальных приемов, возбуждающих интерес и усиливающих мотивацию учения;
- наличие заданий для самостоятельной работы с использованием проблемности и творческого подхода;
- включение приемов, обучающих работе с учебным материалом, представленным различными формами предъявления информации;
- повышение воспитательной роли учебника.

На страницах учебников по техническому труду широко представлены компетентностно-ориентированные задания, которые выступают средством формирования компетенции мышления и устойчивого развития личности, составляющие аппарат организации усвоения учебного материала. В качестве примера приведем группы заданий, представленных в учебных пособиях по трудовому обучению:

- задания на формирование технологических знаний, решение технических и технологических задач включают сведения о материалах, их свойствах, применении, способах, особенностях, технологиях обработки, инструментах, приспособлениях и оборудовании, необходимом для работы с данными материалами;
- задания на применение знаний на практике;
- задания, упражнения для формирования навыков по видам речевой деятельности;
- задания для организации индивидуальной, групповой учебной деятельности учащихся и коммуникации между участниками образовательного процесса;
- задания на конструирование, моделирование и проектирование;
- задания для использования знаний, умений, навыков, опыта деятельности в различных аспектах и ситуациях;
- задания для формирования культуры труда;
- вопросы и задания для установления, развития и применения внутрипредметных и межпредметных связей.

Заключение. Таким образом, используя дидактический потенциал учебных пособий «Трудовое обучение. Технический труд» при формировании технологической грамотности, создаются условия для применения научно-теоретических знаний в продуктивной преобразовательной деятельности, адаптации к стремительно меняющимся технологиям, выстраивания своей жизненной траектории развития и лучшей социализации в обществе.

ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА: ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.382:811.161.1

К. В. Абрамович

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. В настоящее время в современной школе актуальной является задача повышения эффективности обучения. Это связано в первую очередь с тем, что год от года растет объем информации, которую ученики должны освоить. Отсюда следует, что проблема заключается в поиске таких ресурсов, которые бы способствовали прочному, осмысленному усвоению знаний учащимися. В качестве одного из условий, следует рассматривать формирование у учеников уже с первых дней обучения в школе положительного отношения к учебной деятельности.

Современная научная литература делает упор на том, что игровая форма обучения занимает важное место на уроках в начальной школе, так как дает возможность сделать процесс подачи материала урока более интересным, занимательным и разнообразным. В нашем исследовании мы рассматриваем языковую игру и её особенности.

Языковая игра — это разновидность игры с правилами, специально создаваемая педагогикой в целях обучения и воспитания школьников [1].

Основная часть. Для исследования проблемы формирования положительного отношения к учебной деятельности младших школьников необходимо учитывать критерии и уровни, а также характеристику проявления данных критериев к учебной работе. Для определения исходного уровня положительного отношения младших школьников к учебной деятельности в рамках предмета «Обучение грамоте» и выявления факторов, препятствующих формированию устойчивого интереса к изучению языка, в ГУО «Средняя школа №17 г. Барановичи» было организовано диагностическое исследование.

Целью исследования стало установление степени мотивации учащихся к освоению начальных навыков чтения и письма, их эмоционального восприятия уроков, а также активности в учебном процессе, что позволило бы обосновать необходимость внедрения языковых игр как средства стимулирования познавательной деятельности. Исследование опиралось на требования учебной программы по предмету «Обучение грамоте» для 1-го класса, которая акцентирует развитие фонематического слуха, навыков чтения и письма, а также формирование интереса к языковым явлениям и культуры общения.

Исследование проводилось на базе двух первых классов ГУО «Средняя школа №17 г. Барановичи» с участием 40 учащихся (по 20 человек в каждом классе, возраст 6 — 7 лет).

Эксперимент проводился в три этапа:

На констатирующем этапе проводилась диагностика по трем методикам: Методика «Цветные лепестки» (адаптирована на основе методики Г. И. Щукиной); Методика наблюдения за проявлением интереса (адаптирована на основе методики Л. И. Божович); Диагностика мотивации к учебной деятельности (адаптирована на основе методики А. И. Липкиной), каждая из которых сопровождалась таблицами, графическим отображением и анализом результатов. Методики были адаптированы к возрастным особенностям первоклассников и программным требованиям, направленные на выявление мотивации, эмоционального восприятия и активности. Суммарный анализ результатов всех трех методик показывает, что в обеих группах преобладает средний уровень положительного отношения к обучению грамоте, что выражается в эпизодическом интересе, умеренной мотивации и активности. Низкий уровень интереса и мотивации у 20—25% учащихся связан с трудностями адаптации к школьной деятельности, неустойчивостью внимания и слабым эмоциональным откликом, что особенно заметно у детей, редко проявляющих инициативу или избегающих заданий. Высокий уровень интереса и мотивации у 15—20% учащихся проявляется в активном участии, положительных эмоциях и стремлении к самостоятельности, что может быть связано с индивидуальными особенностями или благоприятной учебной средой в семье. Полученные данные легли в основу разработки проекта, направленного на формирование положительного отношения к учебной деятельности через языковые игры.

На формирующем этапе нами был разработан комплекс языковых игр для использования на уроках обучения грамоте в 1 классе. Все игры были структурированы согласно классификации В. З. Санникова:

фонетические игры (игра «Цепочка», «Кулачки-ладошки», «Вагончики»); графические игры (игра «Хор гласных», «Какое слово длиннее», «Звуковые часы»); морфологические игры (игра «Любопытный», «Помоги Карлсону приземлиться»); синтаксические игры (игра «Составляем слова из слогов», «Живые слова», «Вагончики»); словообразовательные игры (игра «Бег ассоциаций», «Помоги Карлсону приземлиться»); лексические игры (игра «Телеграмма», «Покупка мебели», «Украсть предложение»); семантические игры (игра «Поймай рыбку», «Закончи предложение»); прагматические игры (игра «Назови цвет», «Буквы сбежали») [2].

В контрольной группе уроки проводились по стандартной методике, с акцентом на объяснительно-иллюстративные и репродуктивные методы, но без использования языковых игр. Это позволило выделить эффект от внедрения игровых технологий, обеспечивая объективное сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп.

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика, позволившая сравнить результаты экспериментальной и контрольной групп после внедрения языковых игр. Повторная диагностика показала значительный рост уровня положительного отношения в экспериментальной группе: доля учащихся с высоким уровнем интереса и мотивации увеличилась на 25—30%, а с низким уровнем сократилась на 10—15%, что существенно превысило показатели контрольной группы, где изменения составили всего 5%. Качественные наблюдения выявили рост инициативности, снижение отвлекаемости и усиление эмоционального отклика у учащихся.

Заключение. На основе полученных результатов были разработаны рекомендации для педагогов, включающие систематическое использование языковых игр на всех этапах урока, дифференцированный подход к заданиям, создание ситуаций успеха, а также регулярный мониторинг уровня положительного отношения учащихся. Эти меры позволяют педагогам начальных классов эффективно формировать устойчивый интерес к обучению грамоте, развивать речевую этику и культуру общения, а также обеспечивать успешную адаптацию первоклассников к школьной деятельности, создавая прочный фундамент для их дальнейшего обучения. Исследование показало, что языковые игры являются мощным инструментом, способным не только повысить качество образовательного процесса, но и заложить основу для позитивного отношения к учебе в целом.

Список цитируемых источников

1. Болдарева, Е. Ф. Языковая игра как форма выражения эмоций автореф. дис. канд. филол. наук / Е. Ф. Болдарева. — Волгоград, 2002. — 18 с.
2. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. 2-е изд., испр. и доп. / В. З. Санников. — М.: Языки славянской культуры, 2002. — 552 с.

УДК 378.2

Д. С. Адамович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

МОДЕЛИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СОСТАВЛЕНИЮ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ

Введение. Что такое моделирование? Это метод демонстрации определенных действий или умений с последующим освоением их учащимися. Если говорить об обучении рассказыванию историй, то моделирование может включать в себя как устные, так и письменные примеры, а также различные медиа: видео, аудио и визуальные материалы.

Виды моделирования:

1. Предметное моделирование (рисунки детей, изображающие фрагменты сюжета с персонажами и предметами для игры; плоскостные театры; фланелеграф; иллюстрации к рассказам, сказкам, стихам).
2. Предметно-схематическое моделирование (структура текста, представленная в виде круга, разделенного на секторы, обозначающие начало, середину и конец; театры, использующие геометрические фигуры; театр-символизация; схемы, иллюстрирующие предлоги: «нас», «в», «к»).
3. Графическое моделирование (изображение структуры описательного рассказа об игрушках, транспорте и других объектах; схемы к рассказам и стихам; наборы схем для составления графического плана; детские схемы).

Основная часть. Использование наглядного моделирования становится особенно важным при обучении детей старшего дошкольного возраста составлению повествовательных рассказов. Во-первых, оно привлекает внимание детей и помогает избежать быстрой утомляемости и потери интереса к занятиям. Во-вторых, графическое представление знаний позволяет систематизировать их и выделить ключевые моменты. В-третьих, использование опорных схем облегчает запоминание и усвоение информации, а также способствует развитию навыков работы с памятью [1].

Многие дошкольники испытывают трудности с запоминанием последовательности событий при создании повествовательного рассказа. Однако использование модели рассказа может существенно помочь в развитии этого умения. Графические планы высказываний на разные темы могут служить такой моделью. Прежде чем приступить к сочинению рассказа, важно научить ребенка выделять основные характеристики предмета, правильно подбирать слова, выражать свое мнение и строить грамотные фразы. Поэтому, перед составлением рассказа, проводится работа по расширению и систематизации словарного запаса по выбранной теме. Обычно этот процесс занимает около недели, после чего следует заключительный этап — создание самого рассказа.

На основе методик Т. А. Ткаченко и Л. Н. Ефименковой были разработаны специальные схемы для рассказов. Эти схемы содержат символы-заменители или картинки-подсказки, отражающие объект и его качества. Схемы организованы в ячейки, каждая из которых содержит определенные подсказки. Например, в первой ячейке может быть знак вопроса, побуждающий назвать предмет, во второй — обозначены обобщающие понятия, а затем — действия, связанные с этим предметом. Такие схемы создаются для различных лексических тем, и каждая ячейка предоставляет опорные картинки. Они помогают ребенку легко воспроизводить информацию и выстраивать структуру рассказа. Благодаря этим наглядным схемам, ребенок знает, с чего начать, как продолжить и детализировать информацию, а также как завершить свой рассказ. Они выступают в роли планов речевого высказывания и помогают создавать связные и логичные рассказы [2].

При обучении составлению повествовательных рассказов можно использовать сенсорно-графическую схему В. К. Воробьевой. Эта схема отображает различные сенсорные каналы, через которые мы воспринимаем информацию о признаках предметов (зрительный, обонятельный, тактильный, вкусовой), а также сами признаки. С ее помощью можно определить, какими способами можно исследовать предмет с помощью чувств и какие результаты обследования можно зафиксировать в наглядной форме. Схема создается в процессе исследования, что позволяет детям закрепить навыки замещения [3].

На заключительных этапах обучения детей сочинению рассказов им предлагают готовый план в виде мнемотаблицы. Дети не только учатся рассказывать, опираясь на эту таблицу, но и самостоятельно создают подобные схемы. Заполняя их, они могут придумать любой сюжет. Такая визуальная структура служит своеобразным планом для устного высказывания. Она подсказывает, с чего начать повествование, как его развить и детализировать, и как завершить. Использование наглядных опорных схем существенно упрощает процесс создания рассказа, делая речь детей ясной, логичной и последовательной, а также способствует формированию навыков построения целостного и связного текста.

Применение различных моделей для развития связной речи помогает старшим дошкольникам глубже понять особенности предметов, выявить между ними связи, а также развить системные знания и умение мыслить наглядно-схематически. Моделирование повышает эффективность речи детей дошкольного возраста, пробуждает их интерес к занятиям и оптимизирует развитие навыков связного высказывания. Предлагаемые схемы позволяют ребёнку иметь под рукой графический план рассказа, состоящий из нескольких ключевых моментов. Они помогают выделить важные характеристики объекта, наглядно представить их количество и порядок, и придерживаться этого порядка при изложении, что делает рассказ более полным, точным и последовательным. Постепенно осваивая различные виды связных высказываний с помощью моделирования, дети учатся планировать свою речь.

М. Е. Лазарева описывает этапы обучения детей старшего дошкольного возраста сочинению повествовательного рассказа с использованием моделирования. На первом этапе дети составляют рассказ, опираясь на готовую схему, которая помогает им понять структуру повествования. Рассказ строится на основе конкретных знаний об объекте, который они описывают. В модели используются символы, заменяющие характеристики объекта и его действия. Однако длительное использование таких схем может снизить интерес детей и не способствовать развитию умения создавать самостоятельные, логичные и последовательные рассказы. Отказ же от схемы может вызвать затруднения при сочинении. Поэтому на втором этапе обучения продолжают использовать схемы, но уже не готовые, а созданные самими детьми [4, с. 407].

При обучении детей старшего дошкольного возраста сочинению повествовательных рассказов с использованием моделирования ключевую роль играют следующие методические приемы:

- чтение текстов, беседы, загадки, короткие фольклорные произведения, сюрпризы, игры, театрализованные представления, кроссворды;
- рассказывание: по плану-схеме; на основе опорных вопросов; по цепочке, выборочное; по памяти после показа действия; с элементами драматизации; с творческим подходом (изменение текста); после прослушивания искаженного текста;
- упражнения: лексико-грамматические; специальные, направленные на развитие эмпатии;
- применение технических средств обучения: аудиозаписи текстов, музыкальные фрагменты, соответствующие теме произведения;
- моделирование: графические схемы, фланелеграф, иллюстрации, детские рисунки сюжетных эпизодов, детские схемы, иллюстрирование рассказа одного ребёнка другим (подбор картинок) [5, с. 22—39].

Е. П. Короткова выделяет три ключевых ступени обучения дошкольников рассказыванию посредством моделирования:

- отработка умений создавать связные рассказы с опорой на план-схему, а также использование схем с пропуском отдельных элементов;

- освоение рассказа о предмете с применением схемы, содержащей два знака вопроса;
- совершенствование навыков рассказывания с использованием схемы, включающей три знака вопроса [6, с. 29].

Сначала воспитатель разъясняет все элементы схемы, затем акцентирует внимание на «неявных» признаках, после чего дети делятся своими наблюдениями о предмете, действуя по цепочке или индивидуально. На начальном этапе описания предмета важно использовать лексику и ряд схем, отражающих его общие черты, действия, особенности действий, характеристики, присущие данному объекту. Рассказ об игрушке или любом другом предмете воспитывает у детей внимательность и помогает понять значение обобщающих слов, таких как игрушки, посуда, мебель, одежда и т. д. На последующих занятиях педагог знакомит детей с описанием объекта, используя модели, состоящие из наглядных опор, которые помогают вспомнить последовательность и суть компонентов, из которых должен состоять рассказ. Например, в задании «Расскажи о домашнем питомце» визуальная модель рассказа включает стилизованные изображения: «зеркало» внешний вид животного; «человек» польза животного для человека; «кастрюля» чем кормится животное; «домик» место обитания; «коляска» как называются детеныши; «ухо» как животное издает звуки.

Предполагается, что к моменту работы над связным речевым высказыванием дети дошкольного возраста уже умеют правильно строить фразы, соответствующие их возрасту. Поэтому постепенно переходят к формированию навыков создания плана небольшого описания. Сначала проводится коллективное планирование: детям задаются вопросы, касающиеся содержания описания («С чего мы начнем?», «Как мы опишем это животное, какое оно?», «Чем мы закончим свой рассказ?»). Затем, перед составлением рассказа, ребёнку предлагается кратко изложить, о чем он собирается рассказать, используя ранее изученную схему («Я расскажу, как называется животное, какие у него особенности, где оно живет»).

Заключение. Таким образом, применение моделирования в обучении детей старшего дошкольного возраста составлению повествовательных рассказов — действенный метод, который помогает им усваивать структуру повествования, развивать логические связи и улучшать связную речь. Включение моделей в занятия по развитию речи способствует всестороннему развитию умений рассказывания и готовит детей к успешному обучению в школе.

Список цитируемых источников

1. Каковкина, С. Н. Использование технологии наглядного моделирования при составлении описательных рассказов у дошкольников с нарушениями речи / С. Н. Каковкина // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. — 2015. — № 4. — С. 74—76.
2. Ткаченко, Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т. А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. — 1990. — № 10. — С. 16—21
3. Воробьева, В. К. Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. — М.: Транзиткнига, 2006. — 158 с.
4. Лазарева, М. Е. Использование моделирования в работе по формированию речевых навыков у старших дошкольников / М. Е. Лазарева // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации. — Коломна: ГСГУ, 2016. — С. 407—410.
5. Ткаченко, Т. А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов / Т. А. Ткаченко. — М.: Гном и Д, 2004. — 116 с.
6. Короткова, Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду / Э. П. Короткова. — М.: Просвещение, 2011. — 96 с.

УДК 378.14

О. С. Алексеева

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГР АКТИВИЗИРУЮЩЕГО ОБЩЕНИЯ

Введение. В последние годы существует необходимость в целенаправленной работе с детьми по воспитанию речевого этикета, так как практикующие специалисты отмечают значительное снижение уровня сформированности этикетной речи у детей. Соблюдение речевого этикета является основой культуры общения. Актуальность проблемы формирования речевого этикета у детей среднего дошкольного возраста предопределяется его особой ролью в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения, в успешной адаптации к новым социокультурным приоритетам, педагогической значимостью в практике на современном этапе развития нашего общества. В связи с этим, очевидна необходимость в выявлении особенностей реализации и выборе наиболее эффективных педагогических средств для формирования речевого этикета у детей дошкольного возраста. Введение формул речевого этикета в общение дошкольника со взрослыми и сверстниками поможет создать комфортное коммуникативное пространство и окажет большое влияние на внутренний мир дошкольника.

Формирование навыков этикетной речи — важная часть воспитания детей дошкольного возраста, так как в этот период активное развитие нравственных качеств личности. Освоение этикетной речи происходит в единстве с изучением общих правил культурного и нравственного поведения.

Речевой этикет в дошкольном возрасте осуществляется в разных видах деятельности: труде, бытовой, учебной деятельности и выступает как одна из сторон каждого вида. Игровая деятельность также является одним из средств воспитания речевого этикета.

Основная часть. Речевой этикет представляет собой ряд правил, регулирующих речевое поведение. Это система «национально специфичных стереотипных и устойчивых формул общения», которые общество принимает и предписывает для установления контакта между собеседниками, а также для поддержания и завершения этого контакта в определённой тональности [1, с. 217]. Принципами речевого этикета являются: уместность, точность, краткость и корректность. Этические нормы проявляются через специальные речевые формулы этикета и выражаются в высказываниях с использованием разнообразных средств на разных уровнях: как полнозначными словоформами, так и словами неполнозначных частей речи (частицами, междометиями). Речевой этикет детей среднего дошкольного возраста должен включать следующие умения: обращение, знакомство, приветствие, просьба, благодарность, прощание [2, с. 64].

Работа по развитию речевого этикета у детей среднего дошкольного возраста основывается на современных представлениях о речевой коммуникации. Методика формирования речевого этикета включает три основных направления: взаимодействие с детьми, создание развивающей речевой среды и сотрудничество с родителями. Изучение правил этикета проходит на занятиях по развитию речи, ознакомлению с окружающим миром, а также в ситуациях, где соблюдение речевых норм является необходимым [3, с. 39]. Обучение речевому этикету будет более эффективным, если его проводить в игровой форме.

Игры активизирующего общения — диалог воспитателя с детьми в совместной деятельности, строящейся на импровизации, совместном творчестве воспитателя и детского коллектива. По мнению А. Г. Арушановой, такие сценарии могут включать беседу воспитателя с детьми, различные виды игр, изобразительная деятельность, конструирование, имитационные упражнения, обследование предметов (рассматривание игрушек, предметов, картин) — такие виды деятельности, в которых речь выступает во всех своих многообразных функциях, несет основную нагрузку при решении практических и познавательных задач [4]. К эффективным методам обучения и правилам речевого этикета дошкольников можно отнести игры-драматизации и игры-драматизации, сюжетно-ролевые, дидактические, театрализованные и народные игры.

Экспериментальное исследование уровня сформированности навыков речевого этикета посредством игр активизирующего общения, осуществлялась в три этапа на базе ГУО «Детский сад №26 г. Борисов». Для участия в эксперименте было отобрано 40 детей среднего дошкольного возраста. Определение исходного уровня сформированности речевого этикета у детей среднего дошкольного возраста осуществлялось нами на основе следующих компонентов: когнитивный, коммуникативно-мотивационный и деятельностно-речевой компонент. Для выявления уровня сформированности навыков речевого этикета были использованы следующие диагностические методики: модифицированная методика «Исследование диалогической речи у детей дошкольного возраста» А. В. Чулкова; методика «Закончи историю» (модифицированный вариант ситуаций Р. М. Калининой); методика «Изучение навыков культуры общения» Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькина.

В ходе исследования на констатирующем этапе был выявлен исходный уровень сформированности навыков речевого этикета у детей среднего дошкольного возраста. В средней группе №1 высокий уровень сформированности навыков речевого этикета установлен у 5 (25%) детей; средний уровень — 10 (50%) детей, низкий уровень — 5 (25%) детей. В средней группе №2 высокий уровень сформированности деятельностно-речевого компонента навыков речевого этикета установлен у 4 (20%) детей; средний уровень — 10 (50%) детей, низкий уровень — 6 (30%) детей. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности навыков речевого этикета у воспитанников среднего дошкольного возраста в обеих группах. Результаты исходной диагностики доказывают необходимость проведения на формирующем этапе разработки и апробации комплекса игр активизирующего общения. В связи с тем, что в средней группе №2 установлены более низкие показатели в сравнении со средней группой №1, данная группа была определена в качестве экспериментальной.

В ходе формирующего этапа исследования был разработан и апробирован в экспериментальной группе комплекс игр активизирующего общения. На подготовительном этапе апробации комплекса игр «Вежливые слова» использовались следующие методы: обсуждение художественных произведений, беседа, решение педагогических ситуаций и анализ сюжетных картинок с изображением ситуаций невежливого поведения детей. В игровой комплекс были включены три группы игр. Первая группа игр — дидактические игры, направленные на освоение дошкольниками грамматики и лексики через восприятие речевого этикета и его последующее воспроизведение под руководством воспитателя. Вторая группа игр, включенная в комплекс «Вежливые слова», те игры, которые сосредоточены на воспроизведении специально разработанных проблемных ситуаций. К ним относятся: игровые ситуации, игры-инсценировки и игры-тренинги. Игровые ситуации были использованы для развития у детей умения использовать слова прощания, приветствия, просьбы, благодарности. Третья группа игр, включенная в комплекс «Вежливые слова» — сюжетно-ролевые игры. Для повышения уровня сформированности формул речевого этикета у детей средней группы были отобраны такие сюжетно-ролевые игры, как «Аптека», «Кафе», «Магазин», «За столом», «Салон красоты», «Театр», «Мы едем

в транспорте», «Я иду по улице». Преимущество предложенного комплекса игр состоит в том, что игры имеют коммуникативную направленность. Их поэтапное проведение помогает расширить представления и знания детей о правилах речевого этикета, сформировать умения культуры речевого общения.

В ходе исследования на контрольном этапе был выявлен итоговый уровень сформированности навыков речевого этикета у воспитанников среднего дошкольного возраста. В контрольной группе высокий уровень сформированности навыков речевого этикета установлен у 6 (30%) детей; средний уровень — 10 (50%) детей, низкий уровень — 4 (20%) детей. В экспериментальной группе высокий уровень сформированности навыков речевого этикета установлен у 10 (50%) детей; средний уровень — 8 (40%) детей, низкий уровень — 2 (10%) детей. Таким образом, можно сказать, что в контрольной группе результаты диагностики дошкольников фактически не изменились, в экспериментальной группе результаты диагностики поменялись существенно, то есть наблюдается положительная динамика навыков речевого этикета. Это подтверждает тот факт, что комплекс игр активизирующего общения, способствует формированию у воспитанников среднего дошкольного возраста речевого этикета. У детей экспериментальной группы после апробации комплекса игр, повысился уровень сформированности навыков речевого этикета. Дети хорошо знакомы с различными формулами речевого этикета и умеют применять их осознанно и адекватно в процессе общения. Они способны произносить эти фразы с хорошей эмоциональностью и доброжелательностью, подчеркивая вежливость с помощью жестов, мимики, и других невербальных средств. Дети используют в речи различные этикетные формулы, осознанно и адекватно применяют их; умеют произносить доброжелательно и эмоционально, подчеркивая вежливость мимикой, движением и другими неречевыми средствами. Дошкольники знают правила культуры речевого общения и понимают, какие формулы речевого этикета подходят для определенной ситуации общения со взрослым или сверстником.

Заключение. Таким образом, игры активизирующего общения дают дошкольнику в яркой, доступной и интересной форме представления о том, как принято себя вести в той или иной ситуации, заставляют задуматься над своим поведением. Введение в образовательный процесс игр активизирующего общения способствует не только формированию социально-нравственных представлений, но и развивает социальные эмоции. Поэтапное проведение игр позволяет расширить представления и знания детей о правилах речевого этикета, сформировать умения культуры речевого общения.

Список цитируемых источников

1. Кон, И. Словарь по этике / И. Кон. — М.: Политиздат, 1981. — 430 с.
2. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста: курс лекций / авторы-состав. И. Н. Батура, Н. Г. Здорикова. — Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2015. — 88 с.
3. Курочкина, И. Н. Обучаем дошкольников правилам речевого этикета / И. Н. Курочкина // Современное дошкольное образование. — 2010. — № 6. — С. 48-53.
4. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей 3 — 7 лет: книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. — М.: Мозаика-Синтез, 2002. — 270 с.

УДК 378.2

О. А. Андрейчук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ БЛОКОВ ДЬЕНЕША

Введение. Процесс формирования логического мышления представляет собой важную часть образовательного процесса. Основной задачей педагога в данной области является именно оказание детям дошкольного возраста в рамках развития собственных способностей, развивать инициативу, самостоятельность и интеллектуальную сферу детей. Понимание логических форм в образовательном процессе оказывает влияние на систему формирования образов предметов, свойств и отношений. Познавательное развитие детей дошкольного возраста оказывает влияние на систему применения определенных форм и методов в рамках образовательной деятельности в соответствии с определенными индивидуальными характеристиками личности ребенка. Работа над логическим мышлением происходит посредством развития интересов детей в рамках любознательности и познавательной мотивации детей дошкольного возраста. Также тут необходимо отметить, что крайне важно способствовать развитию воображения и познавательной мотивации, а также определения конкретных свойств и отношений объектов.

Особенности формирования логического мышления детей дошкольного возраста отражены в трудах таких авторов как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н. Н. Поддяков и т.д. Особенности выделения конкретных методов и приемов данной деятельности отражены в трудах таких авторов как Л. Ф. Обуховой, А. Ф. Говорковой, Е. Агаевой и т. д.

Для того, чтобы работа по формированию логического мышления проходила успешно, применяются определенные методы и приемы работы, среди которых одним из наиболее важных является именно проведение работы с помощью игр с блоками Дьенеша. Данный материал является эффективным в системе развития таких действий как сравнение, обобщение иных мыслительных операций и действий.

Основная часть. С точки зрения развития ребенка дошкольного возраста или ученика ценными являются личностный план и методический аспект мышления, выделенные С. Л. Рубинштейном и А. В. Брушлинским. Мышление возникает в связи с появлением необходимости познания, которое имеет направление на достижение целей, имеющих личностное значение и проявляющихся в познавательной деятельности субъекта, формированием личного плана, который определяет необходимость образовательного процесса формирования мотивации к получению новых знаний» [1, с. 214]. Также многие выделяют теоретическое и практическое мышление. Теоретическое мышление представляет собой изучение определенных законов и правил [2, с. 33].

Теоретическое и эмпирическое мышление отличается друг от друга характером концепций, на которых действует мышление. Теоретическое мышление действует в рамках как можно более четко определенных концепций, в отношении которых степень согласия людей достаточно высока. Эмпирическое мышление мыслит интуитивно и ситуативно, и в этом случае может наблюдаться низкая степень согласованности между понятиями, используемыми разными людьми» [2, с. 176].

Продуктивное мышление во многом основано на системе получения новых знаний и их применения конкретных результатов. Репродуктивное мышление направлено на систему решения типичных задач на основе конкретного опыта [4, с. 215].

На основе данных результатов необходимо отметить, что логическое мышление представляет собой определенный важный мыслительный процесс, который использует определенные логические понятия и конструкции, основной целью которых является именно получение обоснованного вывода в рамках конкретных предпосылок и развития логики.

Логика — это наука о принципах и особенностях человеческого мышления, то есть о его способности делать выводы на основе знаний, а не опыта. Изучение последнего и является ее главной задачей [5, с. 190].

А. Н. Леонтьев отметил, что развитие мышления в дошкольном возрасте — это переход от визуального и эффективного к визуально-образному мышлению, а по окончании периода — к вербальному мышлению. «Слова и логические операции определяют содержание интеллектуальной деятельности ребенка дошкольного возраста. Развитие мышления в более старшем дошкольном возрасте (в подготовительной группе) характеризуется систематическим анализом, дифференцированными обобщениями, способностью абстрагировать и обобщать. Происходит также переход от образного уровня мыслительной деятельности к логическому, от специфического к проблемному, что отражается в гибкости, независимости и продуктивности мышления» [6, с. 188].

Развитие логического мышления зависит от сформированности и развития основных приемов мышления. К основным приемам относят анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию, абстрагирование, конкретизацию. Основой всех этих логических операций считаются анализ и синтез. Все они взаимосвязаны, и развитие одних операций зачастую ведет за собой развитие других. Формирование логических приемов мышления для ребенка важно, как с общеобразовательной точки зрения, так и для развития непосредственного процесса мышления» [7, с. 30].

Таким образом, мышление развивается в три этапа: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Нами было отмечено, что дошкольный возраст представляет собой наиболее важный период, отражающий показатели формирования и развития операций логического мышления в целом. Образовательный процесс должен во многом быть реализован в системе умения находить выход из сложной ситуации в рамках умения развивать выход из сложной ситуации.

Чтобы развить у детей логические, комбинаторные и аналитические способности, Дьенеш разработал различные увлекательные логические игры. На своих занятиях он использовал специальные блоки, которые назвал «логическими». С их помощью ребенок учится кодировать (классифицировать) определенную информацию, учится делить блоки по свойствам (цвет, размер, форма, толщина), запоминать и обобщать. Игры с блоками Дьенеша направлены на формирование элементарных математических представлений у детей от 2 до 8 лет» [8, с. 33].

Такие игры помогают ускорить процесс развития простейших логических структур мышления и математических представлений у дошкольников. С помощью этих игр дети успешно овладевают основами математики и информатики в будущем» [9, с. 174].

Заключение. Мышление в данной системе определяется как важный процесс, связанный с определенными процессами поиска нового в рамках отражения действительности и формирования процессов анализа и синтеза. логическое мышление представляет собой определенный важный мыслительный процесс, который использует определенные логические понятия и конструкции, основной целью которых является именно получение обоснованного вывода в рамках конкретных предпосылок и развития логики. Основными видами логического мышления являются такие как образно-логическое, абстрактно-логическое и вербально-логическое.

Мышление развивается в три этапа: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Нами было отмечено, что дошкольный возраст представляет собой наиболее важный период, отражающий показатели формирования и развития операций логического мышления в целом. Образовательный процесс

должен во многом быть реализован в системе умения находить выход из сложной ситуации в рамках умения развивать выход из сложной ситуации.

Логические блоки Дьенеша представляют собой важное средство развития логического мышления детей дошкольного возраста. Данное средство представляет собой средство формирования и развития определенных аналитических способностей у детей средствами применения увлекательных логических игр.

С целью формирования представлений о развитии логического мышления у детей дошкольного возраста через использование логических блоков Дьенеша. В ходе проведения исследования были получены следующие результаты исследования:

– для детей с низким уровнем развития логического мышления характерным является именно отсутствие самостоятельности и недостаточный уровень отличий;

– средний уровень оказывает влияние на умение частично выделять части целого и сложности в рамках распределения предметов по определенным группам;

– для детей с высоким уровнем характерными являются такие особенности как умение выделять части целого, умения устанавливать определенные свойства и действия в рамках высокого уровня активности и самостоятельности.

– на основе полученных результатов исследования нами была разработана система работы посредством использования логических блоков Дьенеша. Нами были разработаны игры, направленные на систему развития логического мышления.

Список цитируемых источников

1. Менчинская, Н. А. Психология обучения арифметике / Н. А. Менчинская. — М.: Учпедгиз, 2015. — 432 с.
2. Поддъяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддъяков. — М.: Педагогика, 2007. — 212 с.
3. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. / М. А. Холодная. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
4. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. — М.: Академия, 2013. — 314 с.
5. Михайлова, З. А. Освоение исследовательских действий детьми старшего дошкольного возраста в логико-математических играх / З. А. Михайлова, Е. А. Лукьяненко // Методические советы к программе «Детство» — СПб.: Детство-Пресс, 2014. — 233 с.
6. Брушлинский, А. В. Субъект: Мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. — М.: «Модек», 2013. — 250 с.
7. Носова, Е. Игры упражнения с логическими блоками / Е. Носова // Обруч. — 2001. — №2. — С. 30—31.
8. Венгер, Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: кн. для воспитателя детского сада / Л. А. Венгер. — М.: «Просвещение», 2012. — 127 с.
9. Зинурова, Р. Р. Развитие диалектического мышления дошкольников посредством диалектических наглядных схем на основе мифов и сказок / Р. Р. Зинурова // Мир психологии. — 2013. — №3. — С. 174—181.

УДК 376.32

Е. П. Антонова

Установа адукацыі «Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт», Мінск, Рэспубліка Беларусь

СИСТЭМА БРАЙЛЯ ЯК ТЫФЛАІНСТРУМЕНТ НАВУЧАННЯ ДЗЯЦЕЙ З ГЛЫБОКІМІ ПАРУШЭННЯМІ ЗРОКУ

Уводзіны. Як вядома, спецыфіка навучання дзяцей з глыбокімі парушэннямі зроку абумоўлена абмежаваннем доступу да інфармацыі. Для іх навучання неабходна спецыяльная сістэма мер і спецыфічны педагагічны інструментарый. Відавочна, што неабходны пошук найбольш эфектыўных метадык навучання дзяцей-інвалідаў па зроку.

Метады навучання дзяцей з парушэннямі зроку шматлікія і маюць сваю спецыфіку. У тэфлапедагогіцы (ад грэч. — сляпы — раздзел спецыяльнай педагогікі, які вывучае метады, прыёмы, інструменты, якія выкарыстоўваюцца для навучання сляпых і людзей са слабым зрокам) выкарыстоўваюцца агульныя і спецыяльныя метады навучання, накіраваныя на карэкцыю і кампенсацыю адхіленняў у развіцці дзяцей. У сучасных умовах сляпы, які навучаецца, павінен не толькі ўмець пісьмова выкладаць свае думкі ў вуснай і пісьмовай форме, ён таксама павінен ўмець самастойна здабываць інфармацыю і крытычна ацэньваць яе, выкарыстоўваючы для гэтага свае тэарэтычныя веды і практычныя навыкі, атрыманыя ў ходзе навучання. Пры гэтым неабходна абавязвацца на існуючыя прынцыпы тэфладыдактыкі і тэфлапедагогікі [1, с. 4].

Улічваючы спецыфіку дзяцей з глыбокімі парушэннямі зроку традыцыйныя інструменты і метады, на наш погляд, недастаткова эфектыўныя. У аснове распрацоўкі тэфлаінструментаў кампенсацыі парушаных функцый зрокавага аналізатара ляжыць пераўтварэнне візуальнай інфармацыі ў сігналы, даступныя для ўспрымання па сродках слыху і дотыку (захоўнымі аналізатарамі) [2, с. 21].

У ліку найбольш значных спецыяльных тэфлаінструментаў, якія садзейнічаюць аптымізацыі працэсу навучання, у тым ліку ў інклюзіі, асаблівай увагі, на нашу думку, заслугоўвае рэльефна-кропкавы шрыфт Брайля.

Асноўная частка. Рэльефна-кропкавы спосаб напісання ў 1824 г., па волі лёсу, прыдумаў 15-гадовы французскі падлетак Луі Брайль. У дзяцінстве хлопчык параніў вока шорным нажом у майстэрні бацькі і з-за запалення, якое імкліва прагрэсавала, аслеп. У 1819 г. Луі Брайля залічылі ў Парыжскую школу для сляпых, дзе ён распрацаваў свой рэльефна-кропкавы шрыфт як альтэрнатыву шрыфту Валянціна Гаюі (складанаму для ўспрымання і выкарыстоўвання) [3].

Для людзей з парушаным зрокам кропкавы шрыфт па сістэме Брайля з'яўляецца не толькі спосабам камунікацыі, але і садзейнічае развіццю агульнай моўнай пісьменнасці. Вывучаць шрыфт можна як з дапамогай тэфлапедагага, так і самастойна. Для ўсебаковага развіцця і навучання дзяцей з праблемамі зроку рэльефна-кропкавы шрыфт Брайля неабходны, роўна як неабходны літарныя, лічбавыя і іншыя знаковыя абазначэнні людзям, якія бачаць [4, с. 105].

Працэсы, звязаныя з вывучэннем чытання рэльефна-кропкавага шрыфту па сістэме Брайля, даследаваліся значнай колькасцю тэфлапедагагаў (Б. І. Каваленка, М. І. Зямцова, Н. С. Касцючак, Л. І. Сонцава і інш.). Усе аўтары адзначаюць, што дзеці, якія не бачаць, авалодваюць асаблівымі прыёмамі самастойнага чытання павольней, чым бачачыя. Акрамя таго, поле ўспрымання рукі, якое «чытае па Брайлю» ў шмат разоў вужэйшае за зрокавае поле «вока, якое чытае». Пры развітым навыку чытання бачачы адначасова ўспрымае некалькі слоў. Пры гэтым успрыманне выявы апярэджае ў часе вымаўленне слова. У невідучага, з-за запаволенасці чытання, словы ўспрымаюцца ў строгай паслядоўнасці адно за адным. Пры такім спосабе чытання няма розніцы ў часе між чытаннем і вымаўленнем слова. Гэта ў некаторай ступені абмяжоўвае магчымасць папярэдняга асэнсавання слова пры яго вымаўленні [5].

Для разумення прадмета даследавання ахарактарызуем сутнасць аналізаванага тэфлаінструмента.

Брайль – гэта сістэма тактыльнага чытання для сляпых, якая складаецца з шасцікропковых знакаў, якія прынята называць ячэйкамі. Кожнае ячэйка складаецца з трох кропак у вышыню і з дзвюх кропак у шырыню. З рознастайных камбінацый шасці кропак складзены ўсе знакі: літары, лічбы, знакі прыпынку, матэматычныя, фізічныя знакі, хімічныя элементы, знакі нотнай сістэмы. Усе гэтыя знакі добра прыстасаваны да дотыку, бо пры канструяванні сваёй сістэмы кропкавых літар Брайль прапанаваў такі памер, які дае магчымасць пакрыць літару цалкам падушачкай пальца чалавека, які чытае. Пры гэтым захаваць такую адлегласць між кропкамі, якая б дазваляла, пры неабходнасці, разбіраць асобныя кропкі.

Практыка навучання Брайлю пацвярджае эфектыўнасць цэласнага засваення літары. Чытаюць сляпыя навучэнцы злева направа, а пішуць справа налева. Падлік кропак вядзецца зверху ўніз злева направа пры чытанні, пры пісьме наадварот. Для пісьма навучэнцамі выкарыстоўваецца пісьмовы прыбор, які складаецца з двух рухома-злучаных між сабой металічных пласцін, у якім клеткі размешчаны на 18 радках па 24 клеткі.

Пачынаюць пісьмо літар з ліста шасцікроп'я ў строгай паслядоўнасці нумароў кропак. Пішуць грыфелем — металічным стрыжнем, устаўленым у драўляную або пластмасавую ручку. Грыфелем выціскаюцца патрэбныя літары. Улічваючы тое, што падчас пісьма рэльефныя кропкі адбіваюцца на адваротным баку паперы, сляпыя навучэнцы пішуць справа налева, а чытаюць злева направа. Адпаведна літары пішуцца адлюстраванымі, каб прачытаць іх можна было нармальна. У пісьме ўдзельнічаюць абедзве рукі: правай рукой сляпое дзіця трымае грыфель і робіць ім кропкі, а указальным пальцам левай рукі кантралюе рух грыфеля ўздоўж радкоў.

Выкарыстоўваецца ўсталяваная паслядоўнасць азнаямлення з літарай: спачатку сляпы высвятляе колькасць кропак з якіх складаецца літара, затым прагаворвае і запамінае нумары кропак у адпаведнай паслядоўнасці. На аснове атрыманых ведаў уводзіцца сімвал агульнай формы літары, фарміруецца ўменне цалкам, з аднаго дотыку падушачкі пальца, яе ўспрымаць [6].

Як паказвае праведзенае даследаванне, рэльефна-кропкавы шрыфт па сістэме Брайля з'яўляецца адзіным спосабам і найбольш эфектыўным тэфлаінструментам для дзяцей з глыбокімі парушэннямі зроку для навучання пісьму і чытання. На сённяшні дзень, нягледзячы на больш за 200-гадовую гісторыю, азбука Брайля лічыцца найбольш дасканалым спосабам камунікацыі людзей з праблемамі зроку. Шрыфт Брайля адаптаваны пад мноства моў свету, на ім надрукаваны тысячы кніг у розных краінах. Рускамоўны варыянт упершыню быў прапанаваны ў 1861 г. князем Дзянісам Абаленскім. Канчаткова брайлеўскую сістэму ў Расіі сфармавала ў 1881 г. тэфлапедагаг Кацярына Трумберг [7].

У Беларусі такія кнігі не прадаюцца ў крамах, аднак іх друкуюць на замову. Робіць гэта ўжо больш за чвэрць стагоддзя ўсяго адна мінская фабрыка – ТАА “Паліграфкамбінат імя Я. Коласа”, якая супрацоўнічае з выдавецтвамі “Народная асвета” і “Адукацыя і выхаванне”.

Заклучэнне. Праведзены аналіз дазваляе з упэўненасцю сцвярджаць, што навучанне дзяцей з глыбокім парушэннем зроку немагчыма без навучальных матэрыялаў, надрукаваных рэльефна-кропкавым шрыфтам Брайля. Рэльефна-кропкавая сістэма Брайля дазваляе прадставіць у даступнай для небачучага інфармацыі па ўсіх дысцыплінах, якія вывучаюцца ў школе. Нягледзячы на прымітыўнасць (усяго 6 кропак) у сістэме Брайля прадугледжаны спосабы запісу ўсіх алфавітна-лічбавых сімвалаў (рускага, лацінскага і грэчаскага алфавітаў), нот і музычных знакаў, а таксама складаных выразаў і формул (матэматычных, хімічных, фізічных і інш.).

Сістэма Брайля па-ранейшаму застаецца асновай навучання сляпых. У шэрагу выпадкаў гэты спосаб падання інфармацыі застаецца незаменным. Мяркуем, што выкарыстанне рэльефна-кропкавай сістэмы Брайля павінна быць неад'емнай часткай укаранення інклюзіўнай адукацыі. Без брайлеўскай літаратуры і рэльефна-графічных дапаможнікаў даць якасную адукацыю такім людзям немагчыма.

У сучасным свеце выкарыстанне сістэмы Брайля непазбежна. Яна максімальна набліжана да чытання вачыма. Пры навучанні ніякіх альтэрнатыў дадзенаму тэфлаінструменту пакуль не прапанавана.

Такім чынам, рэльефна-кропкавая сістэма чытання і пісьма Брайля працягвае заставацца адным з самых асноўных і важных сродкаў зносінаў і даступа да інфармацыі для людзей з абмежаваным зрокам, які на сённяшні момант не зможа замяніць нішто іншае. Толькі на аснове сістэмы Брайля, як найбольш эфектыўнага, даступнага і зручнага тэфлаінструменту для ўспрымання інфармацыі з дапамогай дотыку, можа будавацца ўся шматступенная сістэма адукацыі дзяцей з парушэннем зроку, а таксама развіццё розных напрамкаў іх рэабілітацыі, інтэграцыі і сацыялізацыі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Денискина, В. З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения / В. З. Денискина // Школьный вестник. — 2007. — № 8. — С. 1—13.
2. Артищева, Л. В. Развитие детей с нарушениями зрения: учеб. - метод. пособие для студентов заоч. формы обучения / Л. В. Артищева. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. — 136 с.
3. Что такое шрифт Брайля // Тифлоцентр «Вертикаль». — URL: <https://tiflocentre.ru/stati/vse-o-braille.php> (дата обращения: 16.04.2025).
4. Афанасьев, В. А. Современные компьютерные тифлотехнические и программные средства, способствующие адаптации обучающихся с проблемами зрения. Инновационная педагогическая деятельность в обучении иностранным языкам и культуре / В. А. Афанасьев, А. И. Николаев. — М.: Изд. дом Академии Естествознания, 2019. — 263 с.
5. Данивеля, О. В. Техника чтения и письма по системе Л. Брайля: методика обучения чтению и письму по Брайлю электронный учеб.-метод. комплекс (ЭУМК) для студентов фак-та спец. образования, обучающихся по специальности 1-03 03 07 «Тифлопедагогика». — Изд-во: БГПУ им. М. Танка, 2015. — URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/7293/1> (дата обращения: 17.04.2025).
6. Крахмалец, Л. А. Система Брайля — инструмент познавательной деятельности слепых обучающихся / Л. А. Крахмалец. — URL: <https://infourok.ru/statya-sistema-brajlya-instrument-poznavatelnoj-deyatelnosti-slepyh-obuchayushihhsya> (дата обращения: 15.04.2025).
7. Шрифт Брайля для слепых: что это такое, история шрифта и где он используется? Тифлоцентр «Вертикаль». — URL: <https://tiflocentre.ru/stati/vse-o-braille.php> (дата обращения: 16.04.2025).

УДК 378.14

А. А. Банцевич

Государственное учреждение образования «Детский сад № 42 г. Лиды»,
Лиды, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Проблема формирования у детей дошкольного возраста культуры питания очень актуальна в современных условиях. В настоящее время подрастающее поколение отличается слабым здоровьем: у каждого третьего ребёнка присутствует какое-либо хроническое заболевание. Лидирующее место в ряду патологий в течение 10-15 лет занимают болезни пищеварения.

К этому во многом приводит неправильное питание, которому способствуют: обилие в магазинах «нездоровых продуктов», предпочтение полезным продуктам чипсов, сникерсов, фастфуда и продуктов быстрого приготовления, неконтролируемый поток рекламы, низкая информированность родителей в этом вопросе.

Питание, по мнению авторов Гоголан М. Ф., Мартынов С. М., Семёнова Н. А., Пустынникова Л. М. и др., является одним из важных средств физической культуры человека. Питание оказывает огромное влияние на здоровье, физическое и умственное развитие ребёнка, а также на состояние его нервной системы. Поэтому вопросу питания необходимо уделять повышенное внимание [1, с. 45].

Основная часть. Культура питания в учреждении дошкольного образования — направление, необходимое в современной жизни. Фастфуд, который выглядит привлекательно в условиях вечной нехватки времени, так и норовит вытеснить здоровую пищу из нашего рациона. Это совсем не件зно для растущего детского организма. Поскольку дети дошкольного возраста проводят большую часть дня в детском саду, то именно на воспитателей дошкольного образования ложится обязанность научить ребёнка полезно, вкусно, красиво и, самое главное, правильно питаться.

Формирование представлений о правильном питании в дошкольном возрасте — это основа здорового будущего ребенка. Крепкое здоровье, бодрость духа, возможность жить полноценной интересной жизнью, красивое тело стоят того, чтобы обеспечить этими возможностями своего ребёнка, вырастить его здоровым и уверенным в себе.

Правильный режим питания детей дошкольного возраста обеспечивает эффективную работу пищеварительной системы, нормальное усвоение пищи, а также оптимальный обмен веществ помогает выработать культуру употребления пищи. Режим питания складывается из: кратности приёмов пищи, интервалов между приёмами пищи, временем приёма пищи. Рекомендуются для детей дошкольного возраста 3-5 разовое питание с 3-4 часовыми промежутками: завтрак, обед, полдник и ужин, при этом следует включать

в меню горячее блюдо. Перерывы между приемами пищи более 4 часов могут привести к снижению памяти и работоспособности, в то время как слишком частые перекусы портят аппетит и ухудшают усвояемость пищевых веществ. Развитие детского организма осуществляется стремительно, поэтому питание детей должно в полной мере покрывать ту энергию, которая расходуется на двигательную активность.

Правильное питание детей дошкольного возраста целиком и полностью зависит от родителей. Прежде всего необходимо знать и помнить, что питание ребёнка дошкольного возраста должно заметно отличаться от рациона родителей. Если ребёнок посещает учреждение дошкольного образования, где получает три-четыре раза в день необходимое по возрасту питание, то домашний рацион должен дополнять, а не заменять рацион учреждения дошкольного образования. С этой целью родители, ознакомившись с меню в учреждении дошкольного образования, дома следуя рекомендациям могут давать именно те продукты и блюда, которые он недополучил днём. В выходные и праздничные дни лучше придерживаться меню учреждения дошкольного образования.

Питание в учреждении дошкольного образования, процесс его организации подчиняется одному простому правилу: дети дошкольного возраста привыкли всё повторять друг за другом. Если ребёнок до этого отказывался дома есть кашу, то будьте уверены — в учреждении дошкольного образования она станет его чуть ли не любимым блюдом, потому что все остальные дети с удовольствием кушают её.

Основы этикета начинаются уже в раннем дошкольном возрасте. Ребёнок дошкольного возраста учится не только правильно вести себя за столом, но и уверенно пользоваться столовыми приборами, быть опрятным и вежливым [2, с. 187].

По правилам сервировки стола перед приёмом пищи в учреждении дошкольного образования детей учат питаться в европейской манере — вилка в левой руке, нож — в правой. Исходя из этого сервируют столы. Вилки дают детям с первой младшей группы, а ножи — со второй половины учебного года средней группы. Формы привития культуры питания в детском саду разнообразны. Одной из них является дежурство. Дежурным по столовой выдают яркую форму, заинтересовывая и привлекая ребенка к дальнейшей работе.

Заключение. Дошкольный возраст — самый благоприятный для воспитания у детей правильных привычек, для усвоения культурных традиций питания, формирования вкусовых пристрастий, стереотипов пищевого поведения.

Питание детей дошкольного возраста — это главный компонент любой «здоровьесберегающей» технологии. Поэтому важно серьёзно задуматься о полезности различных продуктов и блюд (молока, овощей, фруктов) и помнить о том, что с раннего детства у ребёнка необходимо формировать культуру питания.

Список цитируемых источников

1. Поздеева, Т. В. Уроки нравственности: учеб. нагляд. пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Т. В. Поздеева. — Минск: Нац. ин-т образования, 2010. — 50 с. — Серия «Мир детства».
2. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. — Минск: Нац. ин-т. образования, 2023. — 380 с.

УДК 373.2

Е. А. Белькевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ

Введение. Изменение отношения к собственному здоровью будущих граждан страны к лучшему является главной задачей взрослых, так как уровень заболеваемости детей нашего государства все растёт. Возникает необходимость в выработке сознательного отношения к жизни, осознание приоритета здоровья у подрастающего поколения, чтобы ребенок с детства мог заботиться о своем здоровье и здоровье других.

Дошкольный период считается более благоприятным с целью формирования здорового образа жизни. Детство — уникальный период жизни человека, в процессе которого формируется здоровье. Важно научить ребенка понимать, сколько ценно здоровье для человека и как важно стремиться к здоровому образу жизни. ЗОЖ — это не просто совокупность освоенных познаний, а стиль существования, адекватное поведение в разных ситуациях. Подход ребенка к собственному здоровью считается фундаментом, в коем возможно станет построить здание необходимости в здоровом образе жизни. Оно начинается, и формируется в ходе осознания ребенком себя как человека и личности. Отношение детей к здоровью непосредственно находится во взаимосвязи сформированности в его сознании этого понятия. В настоящее время отмечается снижение

вовлеченности семьи в воспитание детей, обусловленное сменой ценностных ориентиров, когда семья перестала быть для человека важным социальным институтом. Воспитание, осуществляемое родителями, зачастую имеющими отрывочные знания и представления о развитии детей, характеризуется стихийностью и бессистемностью. Родители своим собственным поведением не способствуют формированию у детей положительных привычек. Таким образом, семья перестала транслировать положительные качества, необходимые для формирования у ребенка осознанных представлений о здоровом образе жизни. В связи с этим возникает противоречие между необходимостью формирования устойчивых навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста и недостаточным использованием потенциала семьи.

Основная часть. Семья играет ключевую роль в формировании здорового образа жизни дошкольников. Именно в семейной среде закладываются основы привычек, которые будут сопровождать ребенка на протяжении всей жизни. Важность этой роли трудно переоценить, так как именно родители и близкие люди становятся первыми примерами для подражания [1].

Во-первых, семья создает атмосферу, способствующую здоровому образу жизни. Это включает в себя не только правильное питание, но и физическую активность, режим дня и эмоциональное благополучие. Родители, которые сами придерживаются здоровых привычек, с большей вероятностью привьют их своим детям. Например, совместные прогулки на свежем воздухе, занятия спортом или активные игры на улице становятся не только способом провести время, но и важным элементом физического развития ребенка.

Во-вторых, семья формирует отношение к здоровью и заботе о себе. Дошкольники, наблюдая за поведением родителей, учатся понимать важность здоровья, профилактики заболеваний и регулярных медицинских осмотров. Обсуждение вопросов здоровья в семейном кругу помогает детям осознать, что забота о себе — это не только необходимость, но и важная часть жизни [2].

Кроме того, эмоциональная поддержка и создание безопасной и комфортной обстановки в семье способствуют формированию у детей уверенности в себе и снижению уровня стресса. Дошкольники, которые чувствуют себя любимыми и защищенными, с большей вероятностью будут вести активный и здоровый образ жизни. Наконец, семья может стать основой для формирования социальных навыков, которые также влияют на здоровье. Умение общаться, работать в команде и решать конфликты — все это важно для гармоничного развития ребенка и его способности строить здоровые отношения с окружающими.

Таким образом, семья является основным фактором, влияющим на формирование здорового образа жизни дошкольников. Однако важно отметить, что влияние семьи не ограничивается только непосредственными действиями и привычками. Оно также включает в себя создание определенных ценностей и установок, которые будут сопровождать ребенка на протяжении всей жизни [3].

Одним из ключевых аспектов является привитие детям понимания важности баланса между различными сферами жизни. Родители, демонстрируя гармонию между работой, отдыхом и физической активностью, учат детей тому, что здоровье — это не только отсутствие болезней, но и активное участие в жизни, стремление к новым знаниям и умение находить радость в простых вещах. Например, совместные занятия творчеством, чтение книг или участие в культурных мероприятиях могут стать неотъемлемой частью семейной жизни, способствуя развитию у детей интереса к окружающему миру и укрепляя их эмоциональное здоровье. Также стоит подчеркнуть, что семья может служить моделью для формирования здоровых привычек в отношении к окружающей среде. Обучая детей заботиться о природе, родители могут привить им уважение к экологии и понимание важности устойчивого образа жизни. Совместные выезды на природу, участие в акциях по уборке или садоводству не только укрепляют семейные связи, но и формируют у детей ответственность за окружающую среду. Такие занятия не только способствуют развитию экологической сознательности, но и помогают детям осознать, что их действия могут оказывать влияние на мир вокруг. Это формирует у них чувство ответственности и прививает навыки заботы о природе, что в свою очередь способствует формированию более здорового и устойчивого образа жизни.

Кроме того, важно отметить, что семья может стать источником знаний о здоровье и благополучии. Родители, делаясь с детьми информацией о питательных веществах, важности физической активности и психоэмоционального здоровья, помогают им развивать осознанное отношение к своему телу и разуму. Например, обсуждение различных видов пищи и их влияния на организм может стать увлекательным и познавательным процессом, который не только расширяет кругозор ребенка, но и формирует у него правильные пищевые привычки. Также стоит упомянуть о значении совместного времяпрепровождения в контексте формирования здорового образа жизни. Семейные традиции, такие как совместные обеды, активные выходные или занятия спортом, создают не только физическую активность, но и укрепляют эмоциональные связи между членами семьи. Эти моменты становятся основой для формирования у детей чувства принадлежности и поддержки, что в свою очередь способствует их эмоциональному и психическому благополучию.

Важным аспектом является и то, что семья может стать источником мотивации для детей в стремлении к здоровому образу жизни. Когда родители активно участвуют в физической активности и демонстрируют положительное отношение к здоровым привычкам, это вдохновляет детей следовать их примеру. Например, если родители регулярно занимаются спортом или выбирают здоровую пищу, дети, как правило, воспринимают это как норму и стремятся подражать. Таким образом, семья становится не только местом, где формируются привычки, но и пространством, где дети учатся ценить здоровье как важный аспект своей жизни. Также стоит отметить, что в условиях современного мира, где дети часто подвергаются влиянию

различных медиа и технологий, семья играет важную роль в формировании критического мышления. Родители могут обсуждать с детьми, как различные рекламные сообщения и медийные образы могут искажать представление о здоровье и красоте. Это помогает детям развивать осознанный подход к выбору продуктов питания и физической активности, а также формирует у них способность анализировать информацию и делать осознанные выборы [4].

Таким образом, семья является основным фактором, формирующим здоровый образ жизни дошкольников, создавая атмосферу, способствующую развитию полезных привычек и ценностей. Родители, демонстрируя активное участие в физической активности и заботе о здоровье, вдохновляют детей следовать их примеру. Совместное времяпрепровождение укрепляет эмоциональные связи и формирует чувство принадлежности. Кроме того, семья способствует развитию критического мышления и эмоциональной грамотности, что важно в современном мире. В конечном итоге, здоровый образ жизни становится неотъемлемой частью жизни ребенка благодаря поддержке и примеру родителей.

Л. В. Володькова отмечает, что, прежде всего, родителям следует взять под контроль гигиеническую утреннюю зарядку. Утро ребенка должно начинаться, как всегда, с гимнастики. Тот, кто утром делает зарядку, обычно не жалуется на головную боль, вялость, недомогание. Огромное воспитательное значение имеет личный пример родителей. Если родители сами делают утреннюю гимнастику, то и дети будут ею заниматься. После выполнения зарядки необходимо проделать закаливающие процедуры, обтирание водой [1].

Е. Г. Ермакова подчеркивает, что одна из самых действенных форм физического воспитания школьников — это утренняя гимнастика. Систематические занятия физическими упражнениями после сна стимулируют развитие мышц, особенно тех их групп, которые «отвечают» за правильную осанку, развивают органы дыхания и кровообращения, улучшают обмен веществ. Прием воздушных ванн во время выполнения этих упражнений и проведение после них водных процедур закаляет организм. Если ребенок начинает свой день с утренней гимнастики — это будет способствовать и воспитанию организованности, дисциплинированности, пунктуальности, появятся интерес и привычка к занятиям физическими упражнениями в повседневной жизни. Если есть возможность, утреннюю гимнастику лучше проводить на открытом воздухе. Упражнения в комплексе утренней гимнастики komponуют, как правило, в такой последовательности: ходьба или ходьба на месте в сочетании с глубоким дыханием, упражнения в потягивании, повороты туловища, движения руками, наклоны туловища, приседания, сочетание движений ног и рук, прыжки на месте, ходьба на месте, движения руками с согласованным глубоким дыханием [3].

Большое значение для физического развития детей имеют прогулки и подвижные игры на открытом воздухе, проводимые по месту жительства в обычные дни, должны продолжаться не меньше 3,5 — 4 часов, а в выходные и в период каникул — значительно больше времени. Пребывание детей на воздухе в сочетании с двигательной активностью способствует закаливанию организма, повышению сопротивляемости заболеваниям, улучшает аппетит, положительно влияет на деятельность нервной системы, умственную работоспособность, сон [5].

Цель эмпирического исследования заключалась в формировании навыков здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста при организации работы с семьей.

На этапе констатирующей диагностики было выявлено, что представления о ЗОЖ достаточно сформированы примерно у половины в каждой из групп. Дети старшего дошкольного возраста имеют полное представления о ЗОЖ, знают, как поддерживать свое здоровье в полном порядке и как сформировать у себя здоровый образ жизни. Треть детей имеют допустимый уровень представлений о ЗОЖ, они понимают, что такое «здоровый образ жизни», но не все имеют представление, как сформировать его. Так же в группах имеются дети, у которых уровень сформированности ниже допустимого, они не имеют элементарных представлений о ЗОЖ и о том, как сформировать его [6].

Для формирования навыков здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста нами была разработана система работы по формированию навыков здорового образа жизни при участии семей детей дошкольного возраста. Задачами, решаемыми на этапе формирующего эксперимента, выступили:

- обучение детей чувствованию и ощущению здорового образа жизни как неотъемлемой части существования;

- формирование целостного понимания ценностей здорового образа жизни;
- создание правильных представлений о ценностях здорового образа жизни;
- воспитание у детей потребности в здоровье;

После реализации педагогических условий на контрольном этапе эксперимента мы провели повторную индивидуальную беседу с каждым ребенком ЭГ и повторное анкетирование родителей.

По результатам повторного опроса можно сделать вывод, о том, что все занятия по формированию культуры здоровья у детей старшего дошкольного возраста в ЭГ положительно повлияли на представление о ЗОЖ. Воспитатели имеют полное представление о правильном питании, о своем здоровье, о вредных привычках, о физической культуре, спорте и их пользе. Оптимальный уровень представлений о ЗОЖ имеют большинство детей старшего дошкольного возраста в ЭГ, допустимый уровень представлений о ЗОЖ имеют несколько детей и недопустимый уровень представлений о ЗОЖ имеет один ребенок в группе.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа по исследованию формирования культуры здоровья у детей старшего дошкольного возраста показала свою эффективность.

По итогам проведенного исследования важно отметить, что регулярная оценка эффективности проводимых мероприятий и программ позволит педагогам и специалистам корректировать свои действия и адаптировать подходы в зависимости от потребностей семей. Это может включать как количественные, так и качественные методы оценки. Например, можно проводить опросы среди родителей и детей, чтобы выяснить, насколько они осведомлены о принципах здорового образа жизни и как часто применяют их на практике. Также полезно отслеживать изменения в физическом состоянии детей, их эмоциональном фоне и уровне активности. Это позволит не только оценить текущую эффективность программ, но и выявить области, требующие дополнительного внимания и улучшения. Важно не ограничиваться краткосрочными мероприятиями, а разработать долгосрочные программы, которые будут включать в себя последовательные этапы формирования навыков здорового образа жизни. Это может быть реализовано через создание тематических циклов, охватывающих различные аспекты здоровья, такие как питание, физическая активность, психоэмоциональное развитие и гигиена. Такой подход позволит детям и родителям постепенно углублять свои знания и навыки, что способствует более устойчивым изменениям в образе жизни.

Вовлечение местных сообществ и организаций в процесс формирования навыков здорового образа жизни также может оказать значительное влияние. Партнерство с местными спортивными клубами, медицинскими учреждениями и образовательными организациями может расширить возможности для детей и их семей, предоставляя доступ к дополнительным ресурсам.

Заключение. Таким образом, эффективное формирование навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста требует комплексного подхода, включающего активное вовлечение родителей и специалистов. Важно организовать системную работу, направленную на развитие правильного питания, физической активности и психоэмоционального благополучия. Создание поддерживающей среды и использование современных технологий помогут родителям внедрять здоровые привычки в повседневную жизнь. Долгосрочные программы и сотрудничество с местными сообществами обеспечат устойчивые изменения в образе жизни семей. Это, в свою очередь, будет способствовать улучшению здоровья и благополучия подрастающего поколения.

Список цитируемых источников

1. Володькова, Л. В. Роль семьи в физическом воспитании детей // Физическая культура, спорт, здоровый образ жизни в XXI веке: тезисы докладов Международной научно-практической конференции, 9—10 декабря 2009 г. — Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2009. — С. 60—62.
2. Деркунская, В. А. Диагностика культуры здоровья детей дошкольного возраста. — М.: Педагогическое общество России, 2015 — 296 с.
3. Ермакова, Е. Г. Физическое воспитание в семье. Формы и виды активного семейного отдыха [Электронный ресурс] // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2018. — №1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskoe-vozpitanie-v-semie-formy-i-vidy-aktivnogo-semeynogo-otdyha>. — (дата обращения: 07.02.2025).
4. Латыговская, О. В. Психолого-педагогические особенности формирования культуры здоровья детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. — URL: <https://elib.psu.by/bitstream/123456789/19101/5/35-41.pdf>. — (дата обращения: 17.02.2025).
5. Сергейко, С. А., Сурмач В. С. Формирование у детей дошкольного возраста ценностного отношения к здоровью // Педагогика и психология детства: современное состояние, перспективы развития: сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы; редкол.: С. А. Сергейко [и др.]; под общ. ред. В. Т. Чепикова. — Гродно: ГрГУ, 2011. — С. 131—136.
6. Токарева В. П. Роль семьи в физическом воспитании ребенка [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. — С. 179—182. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9274>. — (дата обращения: 15.02.2025).

УДК 373.24

Н. Е. Бирюкова

*Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г Могилева»,
Могилев, Республика Беларусь*

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ

Введение. Модернизация системы образования предполагает поиск инновационных решений и использование в практике учреждений дошкольного образования эффективных средств развития ребенка. Одним из таких средств является LEGO-конструктор, из деталей которого можно построить как простые модели и конструкции, так и различных роботов. Играя, дети становятся строителями, архитекторами, творцами. Данный вид конструирования объединяет в себе элементы игры и экспериментирования, способствует развитию мелкой моторики руки, вниманию, памяти, мышления, воображения, речи. Конструирование как вид деятельности вызывает у детей большой интерес. Ребенок выступает не в пассивной роли обучаемого, а становится активным участником процесса. Он играет, воспринимает, действует, запоминает, иногда и сам обучает сверстников. LEGO-конструирование — это вид моделирующей творческо-продуктивной деятельности, с помощью которой трудные задачи можно решить посредством увлекательной созидательной игры, где не будет проигравших [1].

Основная часть. В государственном учреждении образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева» был организован LEGO-центр, в работе которого используются различные виды наборов LEGO-конструкторов. Эти наборы наряду с большим разнообразием кирпичиков, включают платы для конструирования и дополнительные детали такие как-фигурки людей, животных, транспорта, предметов, сказочных персонажей, деревьев и цветов, что позволяет воспитанникам создавать разнообразные сюжетные композиции и обыгрывать постройки.

Процесс обучения воспитанников выстраиваем по принципу «от простого к сложному». Такой подход дает возможность разделить учебный материал на стартовый и базовый уровень сложности и подойти дифференцировано к началу работы с каждым воспитанником. Начинать работу можно с любого уровня сложности. Главное условие- готовность воспитанника к восприятию.

Структура занятия предполагает включение нескольких видов детской деятельности: дидактическая игра; непосредственно образовательная деятельность, которая базируется на объяснении способов действий педагогом и самостоятельной сборки детьми конструкций; и ролевая игра с постройками, включающая элементы испытаний конструкций, собранных детьми.

Почему мы включаем дидактическую игру в каждое занятие? Ответ очевиден. Самым важным аспектом в LEGO-конструировании, являются конструктивные умения воспитанников, которые тесно взаимосвязаны с уровнем познавательного развития детей. Без знания сенсорных эталонов невозможно полноценное восприятие образа постройки, ее отдельных частей и свойств, а, следовательно, невозможно и успешное освоение конструктивных умений. Именно дидактическая игра позволяет усилить педагогическое воздействие на сенсорное развитие воспитанников и охватить максимально возможное количество эталонов, с которыми ребята сталкиваются в процессе освоения конструктивных умений. Особое внимание мы уделяем задачам освоения детьми пространственных отношений между предметами. Перечень сенсорных эталонов цвета и форм соответствует цветам и формам деталей конструктора LEGO. Ознакомление с сенсорными эталонами идет последовательно. Например, в игре «Найди свой гараж» развиваются умения детей распознавать геометрические формы (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник); цвета (красный, желтый); величину (большие, маленькие); пространственные положения (между, рядом). На следующем занятии мы используем игру «Укрась шарфик медвежонку». В процессе игры также развиваются умения детей распознавать геометрические формы (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник); но в умения различать цвета, уже вводим дополнительный розовый цвет (красный, желтый, розовый); величину (большой и маленький) — оставляем прежнюю задачу, а вот в пространственном положении развиваем умения в ориентировке (на, под).

Алгоритм занятия предусматривает: начало, вводную часть, основную и завершение. Начало занятия строится на игровом зачине, где чаще всего продумываем проблемную ситуацию или игровой сюжет, позволяющий заинтересовать детей. Например: воспитанникам предлагается построить скамеечки для девочек, которые ходили в лес по грибы и устали. Или такая проблемная ситуация: У медведя в лесу на яблоне созрели яблоки. Подошло время снимать урожай, а мишка не может их достать. Как оказать мишке помощь? Ребята предлагают разные варианты решения задачи и в итоге принимают решение, что нужно построить лестницу.

В основной части занятия ребята осваивают умения обследовать постройку или схему постройки и соотносить детали конструктора с их изображением; осуществляют подбор деталей необходимых для конструирования, учатся строить конструкции, соединяя детали между собой стопкой или внахлест, а также боковым соединением или через пластину, обеспечивая конструкции прочность; учатся видоизменять конструкцию. После конструирования по теме «Волшебный цветок» ребятам предлагалось сконструировать цветок, который был бы выше по величине, а также цветок, у которого было бы более прочное и устойчивое основание и наконец дети получили предложение о конструировании цветочка с большим количеством лепестков.

Подведение итогов работы на каждом занятии мы совмещаем с ролевой игрой. В процессе которой дети рассказывают о том, что и как они построили. Ролевая игра ориентирована на постройки детей и перекликается с игровым зачином начала занятия. Часто помогаем ребятам выделять и распределять роли в предлагаемых играх. Испытание постройки на прочность включаем в ролевую игру в качестве игрового действия.

В работе с воспитанниками активно используем набор «Эмоциональное развитие», который приглашает детей младшего дошкольного возраста окунуться в увлекательный мир эмоций. В процессе совместной работы над созданием различных персонажей, дети учатся узнавать разные чувства и определять их сходства и различия, моделировать различные ситуации общения.

Заключение. Таким образом, LEGO — конструктивная деятельность занимает значимое место в дошкольном воспитании и является сложным познавательным процессом, в результате которого происходит интеллектуальное развитие детей: ребенок овладевает практическими знаниями, учится выделять существенные признаки, устанавливать отношения и связи между деталями и предметами.

Список цитируемых источников

1. Лусс, Т. В. Формирование навыков конструктивно — игровой деятельности у детей с помощью LEGO. / — Москва : «ЛитРес», 2003г. — 115 с.

Я. Г. Варсоцкая, Н. В. Романчук
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Введение. Развитие познавательного интереса у детей младшего школьного возраста занимает центральное место в современном образовательном процессе, так как именно этот интерес служит основой успешного овладения знаниями и развития ключевых учебных навыков. В контексте образовательной политики Республики Беларусь, особое внимание уделяется внедрению инновационных подходов и цифровых технологий в учебный процесс. Стимулирование познавательного интереса позволяет ученикам более активно включаться в образовательную деятельность, осмысленно усваивать материал и применять его на практике [1]. В условиях цифровизации и внедрения инновационных технологий важным становится использование современных образовательных ресурсов, которые способны значительно повысить эффективность образовательного процесса и заинтересованность детей. Исследования Е. С. Полата, Н. Ф. Виноградовой, А. В. Хуторского, подтверждают, что современные образовательные ресурсы положительно влияют на активность учеников, способствуют их творческому развитию и формированию критического мышления.

Особенно важным является развитие познавательного интереса на уроках обучения грамоте, поскольку грамотность представляет собой базовый навык, определяющий дальнейшие успехи в учебе. Тем не менее, практика показывает, что многие педагоги сталкиваются с трудностями в поддержании интереса у учащихся к чтению и письму, что негативно влияет на их учебные достижения [4]. Решение этой проблемы возможно благодаря внедрению в образовательный процесс разнообразных современных ресурсов, таких как интерактивные технологии, мультимедийные приложения и цифровые платформы, которые делают уроки более интересными и содержательными. Однако влияние таких ресурсов на процесс формирования познавательного интереса при обучении грамоте остается недостаточно изученным, что и предопределяет актуальность настоящего исследования [3].

Основная часть. Анализируя теоретические аспекты проблемы исследования, мы определили, что познавательный интерес тесно связан с мотивацией и потребностями, выступая одновременно их источником и результатом. Он основывается на потребности в знаниях, но приобретает личностный смысл, когда обучение становится значимым для ребенка — например, когда он читает слово, связанное с его опытом. Эта связь подчеркивает необходимость создания условий, где интерес поддерживается через успех, похвалу и эмоциональную вовлеченность, что особенно актуально для начальной школы [2, с. 154]. Эффективное использование средств и методов обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности, позволяет развивать у детей навыки самостоятельности, критического мышления и творческого подхода. Таким образом современные образовательные ресурсы, включая цифровые технологии, играют ключевую роль в повышении эффективности обучения младших школьников. Цифровые образовательные ресурсы позволяют персонализировать процесс обучения, адаптировать его к индивидуальным особенностям и интересам учащихся.

Исходя из актуальности проблемы нами была поставлена следующая цель исследования — определить и экспериментально подтвердить эффективность современных образовательных ресурсов в развитии познавательного интереса младших школьников на уроках обучения грамоте.

Экспериментальная работа была проведена на базе ГУО «Гимназия №1 г. Ошмяны». В исследовании приняли участие 40 учащихся 1-х классов, разделенных на две группы: экспериментальную — 1 «А» класс и контрольную — 1 «Б» класс, по 20 человек в каждой.

Эксперимент проводился в три этапа:

На констатирующем этапе проводилась диагностика сформированности познавательного интереса младших школьников на уроках обучения грамоте. Для оценки познавательного интереса был составлен комплекс из трех методик: наблюдение, по критериям, предложенных В. И. Лозовой и Г. И. Щукиной; анкетирование по методике А. А. Горчинской и методика с конвертами, разработанная Г. И. Щукиной. Методики были выбраны с учетом требований учебной программы, акцентирующей развитие интереса к чтению и фонематического слуха, и адаптированы под возрастные особенности первоклассников, чтобы обеспечить точность и достоверность результатов. Они дополняли друг друга, позволяя рассмотреть познавательный интерес с разных сторон — от поведения и эмоций до инициативности в учебных ситуациях. Диагностика показала, что интерес большинства учащихся к обучению грамоте был средним (53% в экспериментальной группе, 58% в контрольной) или низким (33% и 32%), а высокий уровень проявляли лишь 13% в ЭГ и 10% в КГ. Наблюдение, анкетирование и методика с конвертами выявили зависимость мотивации от внешних стимулов, таких как занимательные задания или поддержка учителя, что указало на необходимость более мотивирующих методов для развития навыков чтения и письма.

На формирующем этапе, был составлен комплекс ресурсов, с использованием интерактивных платформ («Учи.ру», «LearningApps»), мультимедийных презентаций и видеоуроков, что позволило сделать уроки

динамичными и увлекательными. Особое внимание при подборе ресурсов, уделялось тому, чтобы технологии усиливали наглядность, например, задание «Выбери слог к картинке», на платформе «LearningApps», упражнение сочетало яркие иллюстрации с простыми текстовыми инструкциями; вносили разнообразие и эмоциональную вовлеченность, например, задание «Помоги Мишке собрать слово», на платформе «Учи.ру», где анимированный персонаж помогал выполнять упражнения, связанные с буквами и слогами; все задания дополняли работу учителя, а не заменяли традиционные методы. Ресурсы были ориентированы на деятельностный подход, при котором ребенок не просто усваивает знания, а активно исследует мир букв и слов, участвуя в процессе их открытия. Данный комплекс был апробирован в экспериментальной группе. В отличие от традиционных методов обучения в контрольной группе, эти инструменты обеспечили активное участие детей, усиливая наглядность и игровую составляющую в соответствии с программой начальной школы. Это создало условия для повышения интереса и подготовки к итоговой оценке.

Контрольный этап исследования завершил изучение того, как современные образовательные ресурсы повлияли на познавательный интерес первоклассников к обучению грамоте. Целью этапа было установить, насколько комплекс ресурсов усилил интерес в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, подтверждая их эффективность в начальной школе. Полученные результаты были проанализированы по каждой методике констатирующего этапа исследования. В экспериментальной группе высокий уровень интереса вырос с 13% до 43%, низкий сократился с 33% до 10%. В контрольной группе изменения были незначительными: высокий уровень увеличился с 10% до 13%, низкий остался на 30%. Улучшение учебных результатов, включая более точное чтение слов и аккуратное письмо в ЭГ, показало связь интереса с успехами. Наблюдения выявили рост инициативы в ЭГ: дети задавали вопросы о словах и пробовали читать дома, тогда как в КГ мотивация зависела от учителя.

Экспериментальная работа показала, что современные образовательные ресурсы повышают интерес первоклассников к обучению грамоте, делая уроки привлекательными и результативными. Эти данные могут стать основой для рекомендаций учителям начальной школы, помогая внедрять цифровые инструменты для усиления мотивации в обучении.

Заключение. Познавательный интерес представляет собой сложное явление, объединяющее интеллектуальную, эмоциональную и волевую сферы, что делает его мощным мотивом учения. Внедрение современных образовательных ресурсов, предоставляет педагогам инструменты для повышения эффективности уроков, улучшения восприятия материала и формирования у школьников устойчивого интереса к учению.

Список цитируемых источников

1. Барнаш, А. В. Развитие познавательного интереса младших школьников в учебном процессе / А. В. Барнаш, С. В. Корецкая, А. Ю. Кратина // Тенденции развития науки и образования. — 2022. — № 84(4). — С. 35—37.
2. Божович, Л. И. Познавательные интересы и пути их изучения: монография / Л. И. Божович. — М., АПН РСФСР, 1955. — 260 с.
3. Титова, Е. Н. Развитие познавательного интереса у младших школьников на основе информационных технологий / Е. Н. Титова // Ребенок в языковом и образовательном пространстве. Сборник материалов XII всероссийской студенческой научной конференции. — Елец, 2022. — С. 199 — 203.
4. Юрьева, М. В. Развитие познавательного интереса у младших школьников на уроках обучения грамоте / М. В. Юрьева, Т. Г. Селихова, А. А. Тарасова // Наука и Образование. — 2021. — Т. 4. — № 2. — С. 45 — 48.

УДК 378

А. М. Василевская, Н. А. Королёва

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

КОМПЬЮТЕРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ СТИХОТВОРЕНИЙ

Введение. Выразительное чтение является искусством исполнительским и как всякое исполнительское искусство, не существует само по себе: оно выполняет свою роль в содружестве с литературой, т. к. представляет собой творческое воплощение произведений художественной литературы в звучащем слове. Важность обучения детей дошкольного возраста выразительному чтению стихотворений заключается в том, что оно способствует воспитанию нравственных качеств у данной категории воспитанников, их творческих и речевых способностей.

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов теории и практики обучения детей дошкольного возраста выразительному чтению, содержится в трудах Е. А. Алябьевой [1], Ю. М. Войтенковой [2], Н. С. Карпинской [3], О. С. Ушаковой и других, где даётся научное обоснование вопросам общей методики стихотворений, определены методы, формы, средства обучения детей дошкольного возраста выразительному чтению стихотворений.

Принципиально новые решения проблемы представляют компьютерные технологии, применение которых помогает активно воздействовать на формирование и развитие навыков аудирования, говорения, чтения, совершенствование устной речи, воспитание творческой, социально-активной личности [4].

Основная часть. Анализирую теоретические аспекты проблематики темы, нами была поставлена следующая цель исследования — разработка и апробация программы «Формирование умения у детей старшего дошкольного возраста выразительному чтению стихотворений средствами компьютерной технологии визуализации» с использованием онлайн-тренажера «Учим стихи просто», способствующей, по нашему мнению, эффективному обучению детей старшего дошкольного возраста выразительному чтению стихотворений.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГУО «Детский сад №3 г. Ошмяны». Участниками педагогического эксперимента являлись дети старшего дошкольного возраста (5 — 6 лет) в составе двух групп: «Группа №5» в количестве 20 детей и «Группа №6» также в количестве 20 детей.

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа. На констатирующем этапе изучался уровень сформированности навыков выразительного чтения стихотворений детьми старшего дошкольного возраста) с использованием диагностической методики «Диагностика уровня выразительного чтения стихотворений у дошкольников» (по Л. М. Фридман) [5], где ребёнку предлагалось прочесть его любимое стихотворение, обращая внимание на следующие показатели: умение регулировать силу голоса, умение регулировать темп речи, эмоциональная выразительность, интонационная выразительность.

Анализ результатов выполнения детьми диагностических заданий показал, что уровень сформированности навыков выразительного чтения стихотворений примерно одинаков в двух группах: высокий уровень сформированности навыков выразительного чтения стихотворений выявлен у 30% дошкольников в группе №5 и 25% в группе №6. Средний уровень сформированности навыков выразительного чтения стихотворений продемонстрировали дети в группе №5 (25% от общего количества), в группе №6 — 30 %.

Так как низкий уровень сформированности навыков выразительного чтения стихотворений выявлен у 45% от всего количества диагностируемых детей в группе №5, то данная группа была определена как экспериментальная.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования показали, что работа по формированию навыков выразительного чтения стихотворений с воспитанниками в учреждении дошкольного образования проводится, однако требует совершенствования.

С этой целью, на формирующем этапе, нами была разработана и реализована в образовательной работе с детьми экспериментальной группы программа, направленная на формирование навыков выразительного чтения стихотворений у детей старшего дошкольного возраста на основе применения онлайн-тренажера «Учим стихи просто». Всего было проведено 48 занятий по заучиванию детьми старшего дошкольного возраста 16-ти стихотворений. Во время занятий по обучению выразительному чтению детей старшего дошкольного возраста стихотворений на основе онлайн-тренажера «Учим стихи просто», помимо качественной озвучки текста на каждое слово или фразу, его мнемотехника помогала запомнить текст стихотворения данными воспитанниками благодаря образам, которые представлены на картинках (мнемокарточках), и это в свою очередь активировало невербальную память, за которую отвечает правое полушарие головного мозга. В итоге при работе с мнемотехникой дети старшего дошкольного возраста экспериментальной группы развивали сразу два вида памяти и это привело к раскрытию дополнительного потенциала запоминания, которым обладает человеческий мозг.

Контрольный этап исследования завершил изучение того, как разработанная программа на основе компьютерной технологии визуализации повлияла на повышение уровня сформированности навыков выразительного чтения стихотворений у детей экспериментальной группы.

Полученные данные, свидетельствуют о том, что за всё время педагогического эксперимента наблюдается положительная динамика в уровне сформированности навыков выразительного чтения стихотворений детьми старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе, в которой высокий уровень вырос с 30% до 55%, средний уровень показали 35 % от количества диагностируемых детей, а низкий сократился с 45% до 10%. В контрольной группе изменения были незначительными: высокий уровень увеличился с 25% до 30%, средний уровень показали 30 % детей, низкий уровень сформированности навыков выразительного чтения уменьшился с 45 % до 30 %.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что разработанная и реализованная нами программа «Формирование умения у детей старшего дошкольного возраста выразительному чтению стихотворений средствами компьютерной технологии визуализации» по обучению детей старшего дошкольного возраста выразительному чтению стихотворений средствами компьютерной технологии визуализации в экспериментальной группе на основе онлайн-тренажера «Учим стихи просто» способствует повышению эффективности образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста, улучшению навыков выразительного чтения стихотворений у данных воспитанников.

Заключение. Таким образом, проведенный педагогический эксперимент определил эффективность использования компьютерной технологии визуализации как средства обучения детей старшего дошкольного возраста выразительному чтению стихотворений. Умение выразительно читать стихи не природное умение, его можно выработать у детей старшего дошкольного возраста и развить путём постоянной тренировки дикции и голоса. В этом, педагогам дошкольного образования могут помочь современные средства компьютерной технологии визуализации, которые делают процесс обучения интересным, увлекательным для детей и эффективным для взрослых.

Список цитируемых источников

1. Алябьева, Е. А. Как научить ребенка запоминать стихи: метод. пособие / Е. А. Алябьева. — М. : Сфера, 2020. — 96 с.
2. Войтенкова, Ю. М. Особенности изучения поэтических произведений детьми старшего дошкольного возраста / Ю. М. Войтенкова, Г. Ю. Чиркунова // Научное сообщество студентов XXI столетия. — 2020. — № 11 (71). — С. 98 — 104.
3. Карпинская, Н. С. Художественное слово в воспитании детей (ранний и дошкольный возраст) / Н. С. Карпинская. — М.: Педагогика, 2020. — 148 с.
4. Платоненкова, В. Н. Использование ИКТ в воспитательно-образовательном процессе УДО / В. Н. Платоненкова // Молодой ученый. — 2023. — № 18 (485). — С. 319 — 327.
5. Фридман, Л. М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей / Л. М. Фридман. — М. : Издательство Института Психотерапии, 2004. — 478 с.

УДК 378

Ю. Н. Василько

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНОГО ЗАМЫСЛА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Дошкольный возраст является уникальным периодом в развитии и становлении личности. В этот период происходит интенсивное развитие памяти, внимания, мышления, речи. Формируются такие личностные качества, как самостоятельность, инициативность, творчество, компетентность, коммуникабельность. Ребёнок усваивает ряд новых знаний об окружающей действительности. В дошкольном возрасте дети от природы очень любознательны, они являются маленькими исследователями.

Исследовательская деятельность определяется как форма активности детей, направленная на изучение нестандартного объекта или разрешение нетипичной ситуации, предполагает решение творческой (исследовательской) задачи с заранее неизвестным решением и реализует основные этапы, характерные для исследования в научной сфере. Данная деятельность нормируется исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории (имеющейся информации) по проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы (А. И. Савенков).

При проведении исследования дети должны уметь выполнять действия, реализуя следующие этапы (А. И. Савенков): выделение и постановка проблемы (выбор темы исследования); выработка гипотез, предположений; поиск и предложение возможных вариантов решения проблемы; сбор материала (информации); анализ, обобщение полученных данных, выводы; подготовка материалов исследования к защите (сообщение, доклад, макет и др.); защита — презентация результатов исследования [1, с. 14].

Именно в конструктивной деятельности у детей приобретается опыт в исследованиях, экспериментировании. Кроме того, конструктивная деятельность нужна для развития и коррекции пространственных представлений, образного мышления, речи, моторики, творческого воображения, фантазии детей. Поэтому так важно, чтобы конструктивная деятельность планомерно, систематически включалась в жизнь ребенка.

Основная часть. Конструирование — вид продуктивной деятельности дошкольника, направленной на получение определённого, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению, так и придуманного самими детьми.

Под детским конструированием принято понимать создание разных конструкций и моделей из строительного материала, деталей конструктора, изготовление поделок из бумаги, картона, различного природного и бросового материала. По своему характеру оно более всего сходно с изобразительной деятельностью и игрой, в нем также отражается окружающая действительность.

Созданные постройки, поделки дети используют в основном в игре, в качестве подарка, украшения помещений, участка и т.п., что приносит им большое удовлетворение.

Конструирование относится к числу тех видов деятельности, которые имеют моделирующий характер. Оно направлено на моделирование окружающего пространства в самых существенных чертах и отношениях. Такая специфическая направленность конструирования отличает его от других видов деятельности [2, с. 7].

Конструктивная деятельность — это практическая деятельность, направленная на получение определённого, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению. Характерной особенностью процесса конструирования является воссоздание и преобразование (комбинирование) пространственных представлений (образов), что способствует практическому познанию свойств геометрических тел и пространственных отношений.

Так же в процессе конструирования осуществляется развитие сенсорных и мыслительных способностей детей. Дети приобретают не только конструктивно-технические умения (сооружать отдельные предметы из строительного материала — здания, мосты и т. д. или делать из бумаги различные поделки — ёлочные игрушки, кораблики и т. д.), но и обобщённые умения — целенаправленно рассматривать предметы;

сравнивать их между собой и расчленять на части; видеть в них общее и различное; находить основные конструктивные части, от которых зависит расположение других частей; делать умозаключения и обобщения.

Конструктивная деятельность является также средством нравственного воспитания дошкольников. В процессе этой деятельности формируются такие важные качества личности, как трудолюбие, самостоятельность, инициатива, упорство при достижении цели, организованность. Совместная конструктивная деятельность детей (коллективные постройки, поделки) играет большую роль в воспитании первоначальных навыков работы в коллективе — умения предварительно договориться (распределить обязанности, отобрать материал, необходимый для выполнения постройки или поделки, спланировать процесс их изготовления и т. д.) и работать дружно, не мешая друг другу.

Наконец, конструктивная деятельность имеет большое значение и для воспитания эстетических чувств, развития творчества. При знакомстве детей с современными зданиями и с некоторыми доступными для их понимания архитектурными памятниками развивается художественный вкус, умение восторгаться архитектурными богатствами и понимать, что ценность любого сооружения заключается не только в соответствии его практическому назначению, но и в его оформлении — простота и чёткость форм, выдержанность цветовых сочетаний, продуманность украшения и т. д. [3].

Конструированию отводится значительное место в работе с детьми всех возрастных групп. Дети первой младшей группы знакомятся с основными деталями конструктора, способами их скрепления. У малышей формируется умение соотносить результаты собственных конструктивных действий с образцом взрослого. При работе с детьми третьего года жизни педагоги решают четыре основные задачи: вызвать у детей интерес к конструированию из различных видов конструктивного материала; способствовать развитию у детей целенаправленного конструирования; знакомить детей с простейшими способами конструирования (накладывать одну деталь на другую, приставлять детали друг к другу и др.); побуждать детей к практическому использованию выполненных ими построек. В средней группе детского сада дошкольники закрепляют навыки работы с конструктором, на основе которых у них формируются новые конструктивные умения. В данном возрасте дошкольники учатся не только работать по плану, но и самостоятельно определять этапы будущей постройки, учатся её анализировать. Добавляется такой вид конструирования, как конструирование по замыслу. Конструктивное творчество дошкольников старшей группы отличается содержательностью и техническим разнообразием. Дети 5 — 6 лет способны не только отбирать детали, но и создавать конструкции по образцу, схеме, чертежу и собственному замыслу [4, с. 522].

Выделяются два типа конструирования: техническое и художественное. К техническому типу конструкторской деятельности относятся: конструирование из строительного материала (деревянные окрашенные или неокрашенные детали геометрической формы); из деталей конструкторов, имеющих разные способы крепления; из крупногабаритных модульных блоков. К художественному типу конструирования относятся конструирование из бумаги и из природного материала. Компьютерное конструирование, а также создание конструкций из бросового материала могут носить как технический, так и художественный характер [5, с. 10—11].

Выделяют следующие формы конструирования. Конструирование по образцу (Ф. Фребель) — заключается в том, что детям предлагают образцы построек, выполненных из деталей строительного материала и конструкторов, поделок из бумаги и т. п., как правило, показывая способы их воспроизведения. Конструирование по модели (А. Н. Миренова, А. Р. Лурия) заключается в том, что детям в качестве образца предъявляют модель, в которой очертание отдельных составляющих её элементов скрыто от ребенка. Конструирование по условиям (Н. Н. Поддьяков) — принципиально иное по своему характеру. Задачи конструирования в данном случае выражаются через условия и носят проблемный характер, поскольку способов их решения не даётся. Конструирование по простейшим чертежам, и наглядным схемам было разработано С. Леона Лоренсо и В. В. Холмовской. Авторы отмечают, что моделирующий характер самой деятельности, в которой из деталей строительного материала воссоздаются отдельные функциональные особенности реальных объектов, предоставляет возможности для развития внутренних форм наглядного моделирования. Конструирование по замыслу по сравнению с конструированием по образцу обладает большими возможностями для развития творчества детей, для проявления их самостоятельности; в этом случае ребёнок сам решает, что и как он будет конструировать. В конструировании по теме детям предлагают общую тематику конструкций (например, «Город»), и они сами создают замыслы конкретных построек и поделок, выбирают способы их выполнения, материал. Каркасное конструирование, предложенное Н. Н. Поддьяковым, предполагает первоначальное знакомство детей с простым по строению каркасом как центральным звеном постройки (его частями, характером их взаимодействия) и последующую демонстрацию педагогом различных его изменений, приводящих к трансформации всей конструкции. Моделирование — это процесс изготовления по чертежу модели какого-либо предмета [3].

Средствами, обеспечивающими реализацию конструктивно-модельной деятельности детей, выступают различные виды конструкторов: конструкторы без крепления (кубики, блочные строительные наборы); блочные конструкторы с деталями-соединителями (конструкторы с болтовым соединением, шарнирный конструктор). Среди всего многообразия детских конструкторов можно разделить их на виды по способу крепления, по материалу изготовления и по форме [4, с. 523].

Заключение. Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод, что исследовательская деятельность способствует формированию у дошкольника таких умений, как

умение видеть проблемы; задавать вопросы; осуществлять поиск информации, используя различные средства; осуществлять фиксацию полученной информации; выступать с докладом перед взрослым и сверстниками. Конструирование активизирует мыслительные процессы дошкольника, рождает интерес к творческому решению поставленных задач, формирует изобретательность, самостоятельность, инициативность, стремление к поиску нового и оригинального. Данный вид детской деятельности используется во всех возрастных группах. Развитие детского конструирования происходит поэтапно: от простого к сложному. Усложняются формы и средства конструирования в каждой возрастной группе.

Список цитируемых источников

1. Дыбина, О. В. Ребенок в мире поиска. Программа по организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников / О. В. Дыбина, В. В. Щетинина, Н. Н. Поддяков. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ТЦ Сфера, 2017. — 128 с.
2. Арзуманян, Г. Н. Развитие конструктивно-модельной деятельности у детей дошкольного возраста за счет использования LEGO и аналоговых блочных конструкторов / Г. Н. Арзуманян. — Новороссийск : 2021. — 38 с.
3. Развитие конструктивно-модельных действий у детей старшего дошкольного возраста — URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/01/31/razvitiye-konstruktivno-modelnyh-deystviy-u-detey-starshego-doshkolnogo> (дата обращения: 26.03.2025)
4. Современные подходы к формированию конструктивных умений у детей дошкольного возраста в детском саду — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-formirovaniyu-konstruktivnyh-umeniy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-detskom-sadu/viewer> (дата обращения: 26.03.2025).
5. Парамонова, Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Л. А. Парамонова, — М. : Академия, 2002. — 192 с.

УДК 378.14

А. Л. Велько

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ИГРОВОЙ МЕТОД КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. В текущей образовательной парадигме совершенствование речевых умений у учеников начальных классов выдвигается в число приоритетных целей. Речь — это не просто инструмент коммуникации, но и фундамент для результативного обучения на последующих этапах. В эпоху стремительных общественных и образовательных трансформаций привычные образовательные приемы зачастую демонстрируют недостаточную эффективность в формировании у ребят требуемых речевых способностей [1, с. 226-231].

Игровые методы в образовании прогрессивно используются для развития речевых навыков. Они основаны на заинтересованности, мотивации и общении, повышая эффективность обучения. Игры помогают детям запоминать слова и грамматику, четко выражать мысли, взаимодействовать и развивать креативность.

Внедрение игрового подхода формирует комфортную и психологически безопасную среду, в которой ученики могут свободно делиться своими переживаниями и идеями. Игры способствуют развитию не только речевых способностей, но и социальных, эмоциональных и когнитивных навыков, что превращает их в универсальный инструмент в сфере образования.

Основная часть. Игровой метод обучения — это педагогический подход, который основан на использовании игр как средства обучения и развития. В данном контексте игра рассматривается не только как развлечение, но и как структурированный процесс, в ходе которого учащиеся взаимодействуют друг с другом, решают задачи и осваивают новые знания и навыки. Игровой метод способствует активному вовлечению детей в учебный процесс, что делает обучение более эффективным и увлекательным.

Использование игр в обучении имеет долгую историю. В Древнем Риме и Греции игры использовались как средство воспитания и обучения детей. В средние века игры и соревнования стали частью образовательного процесса в монастырских школах и университетах.

С начала XX века, особенно с развитием педагогической психологии, интерес к игровым методам обучения возрос. Педагоги, такие как Монтессори и Фребеля, начали применять игровые элементы в своих методах, подчеркивая важность игры для развития детей. В 1960-х и 1970-х годах игровые методы стали активно использоваться в разных образовательных системах, что привело к их интеграции в современные учебные планы [2, с. 123—144].

Сегодня игровые методы продолжают эволюционировать, адаптируясь к новым технологиям и требованиям образовательной среды. С появлением цифровых технологий и интерактивных платформ игра стала доступной в новых форматах, что расширяет возможности для обучения.

Игровое обучение основывается на нескольких ключевых принципах [3, с. 91—135]:

1. Активное участие. Игры требуют от детей активного вовлечения в процесс, что способствует лучшему усвоению материала и развитию критического мышления.

2. Стимуляция интереса. Игровой метод делает процесс обучения более увлекательным, что повышает мотивацию учащихся и желание учиться.

3. Социальное взаимодействие. Игры способствуют взаимодействию между детьми, что развивает их коммуникативные навыки и умение работать в команде.

4. Ситуационная практика. Игры создают ситуации, близкие к реальной жизни, что позволяет детям применять полученные знания на практике и развивать навыки решения проблем.

Игровой метод обучения, как и другие подходы к развитию речи, обладает значительными преимуществами, которые делают его эффективным инструментом в образовательном процессе. Во-первых, он значительно повышает мотивацию и вовлеченность учащихся, превращая обучение в увлекательное и интересное занятие. Игры не только стимулируют активное участие в учебной деятельности, но и создают атмосферу соревнования и сотрудничества, что способствует более глубокому усвоению материала [4, с. 212—295].

Во-вторых, игровые методы способствуют развитию социальных навыков, обучая детей взаимодействию, обсуждению идей и работе в команде. Эти навыки важны не только в учебе, но и в повседневной жизни, так как формируют уважение к чужому мнению и умение слушать собеседника.

Эмоциональное вовлечение, создаваемое играми, также играет ключевую роль в формировании положительного отношения к обучению. Дети, испытывающие радость и удовлетворение от процесса, становятся более мотивированными к получению новых знаний и навыков, что в свою очередь способствует их дальнейшему развитию.

Наконец, разнообразие форматов игровых методов позволяет адаптировать их под различные темы и образовательные цели, что делает их универсальным инструментом для интеграции в учебный процесс. Адаптивность и гибкость игрового метода открывают новые горизонты для обучения, учитывая интересы и уровень учащихся.

Игровой метод обучения развивает речевые навыки и личность ребенка, формируя положительное отношение к учебе и жизни. Он эффективен для формирования фонетических, лексических и грамматических навыков у младших школьников. Игры помогают правильно произносить звуки, осваивать новые слова и грамматику, а также активно использовать информацию в различных ситуациях, способствуя лучшему усвоению материала.

Примеры эффективных игр для развития речи [5, с. 160]:

1. Словесные игры, такие как «Слова на букву» или «Ассоциации», помогают детям развивать словарный запас и фонетические навыки. В таких играх дети учатся быстро находить слова, что развивает их мышление и реакцию. Например, игра «Слова на букву» может быть использована для закрепления лексики по определённой теме, а «Ассоциации» помогают связать новые слова с уже известными.

2. Ролевые игры позволяют детям погрузиться в различные ситуации и роли, что способствует развитию их коммуникативных навыков и уверенности в себе. Например, игра «Магазин» или «Врач и пациент» помогает детям практиковать речь в контексте реальных жизненных ситуаций, учит их задавать вопросы, делать предложения и вести диалог. Это не только развивает речевые навыки, но и формирует умение взаимодействовать с окружающими.

3. Настольные игры, такие как «Монополия» или «Кто я?», могут быть адаптированы для развития речевых навыков. Они способствуют не только расширению словарного запаса, но и развитию логического мышления и навыков общения. Например, в игре «Кто я?» дети учатся задавать вопросы и делать выводы, что помогает развивать их аналитические способности и уверенность в общении.

Игровые методы обучения способствуют не только развитию речевых навыков, но и креативного мышления. Игры часто требуют от детей находить нестандартные решения, придумывать новые идеи и подходы, что развивает их творческие способности. Кроме того, успешное участие в играх повышает уверенность детей в своих силах, что положительно сказывается на их самооценке и мотивации к обучению [6, с. 360—363].

Хотя игровой метод обучения имеет множество преимуществ, существует ряд проблем и ограничений, которые могут затруднить его реализацию в образовательном процессе:

- 1) трудности в выборе игр, вовлечении всех детей и ограниченность пространства;
- 2) ограничения в адаптации игр под разные программы и уровни знаний;
- 3) необходимость подготовки педагогов и методического обеспечения для игровых занятий.

Несмотря на существующие проблемы и ограничения, игровой метод остается одним из наиболее эффективных способов развития речевых навыков у младших школьников. Для успешной реализации этого подхода необходимо учитывать возможные трудности, адаптировать игры под образовательные стандарты и обеспечивать подготовку педагогов. Это позволит максимально использовать потенциал игрового обучения и сделать его более доступным для всех учащихся.

Заключение. В современном образовательном процессе игровая методика обучения необходима для развития речевых навыков младших школьников, так как обеспечивает активное участие, мотивацию и интерактивное взаимодействие. Игры помогают осваивать и применять знания в жизненных ситуациях, повышая эффективность обучения и формируя социальные, эмоциональные и когнитивные навыки. Несмотря на трудности адаптации и подготовки педагогов, преимущества игрового метода очевидны: развитие лексики, грамматики, креативного мышления, уверенности в себе и умения работать в команде. Внедрение игровых методов делает обучение увлекательным и доступным для всех учащихся.

Игровой метод обучения представляет собой универсальный подход, который может быть успешно интегрирован в образовательные программы, способствуя всестороннему развитию личности ребенка и формированию положительного отношения к обучению. Важно продолжать учитывать этот подход, адаптируя его к современным технологиям и потребностям учащихся для обеспечения качественного образования.

Список цитируемых источников

1. Колесова, О. В. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи учащихся / О. В. Колесова, С. К. Тивикова, Е. И. Фокина // Перспективы науки и образования. — 2018. — № 3 (33). — С. 226—231.
2. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. — М., 2006. С. 123 — 144.
3. Смолкин, А. М. Методы активного обучения: науч.-метод. Пособие / А. М. Смолкин — М.: Высш. шк., 1991. — С. 91 — 135.
4. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — С. 212 — 295.
5. Якимова, М. Н. Педагогика М. Монтессори в современной системе непрерывного образования / М. Н. Якимова — Новокузнецк: ИПК, 2005. — 160 с.
6. Теоретические аспекты развития речевых умений младших школьников / А. В. Пирогова, Г. Х. Зарипова // Материалы XVII региональной студенческой научной конференции, 02 — 03 апреля 2015 г., Нижневартовск — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. ун-та, 2015. — С. 360 — 363.

УДК 373.2

А. А. Витко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Модернизация системы образования является одним из главных направлений и условий развития общества. Данный процесс придает современным системам образования такие инновационные черты, как динамичность, вариативность, разнообразие организационных форм и содержания. Главной задачей современной системы образования является раскрытие способностей каждого ребёнка, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном информационном обществе, основными чертами которого являются высокий уровень рационализации и алгоритмизации деятельности, умение использовать информационные технологии, обучение в течение всей жизни. Дошкольное образование является начальным звеном непрерывного образования, направленное на обеспечение условий для самореализации ребёнка и его социализации. Математическому образованию в этом процессе отводится особая роль, так как математика относится к весьма значимым для современного общества областям знаний, накопленным, и широко используемым человечеством. Математическое образование является средством интеллектуального развития ребёнка, расширяющим возможности его успешной адаптации к процессам информатизации общества.

Обновление образования должно начинаться с системы дошкольного образования, так как, по мнению многих психологов (Л. И. Божович, А. Л. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.), дошкольный возраст — это возраст, в котором у ребёнка не только интенсивно развиваются все психические функции, но и происходит закладка общего фундамента познавательных способностей, интеллектуального потенциала личности, её культуры.

Посредством математического образования уже в дошкольном возрасте могут быть заложены предпосылки успешной социальной адаптации личности к ускоряющимся процессам информатизации и технологизации общества, основы необходимой современному человеку математической культуры: математическое образование способствует развитию критического мышления, логической строгости и алгоритмичности мышления, которые во многом определяют успешность и результативность деятельности ребёнка в познании мира вне и внутри себя [1].

Основная часть. Математическое образование — важнейшая составляющая непрерывного учения человека на протяжении всей его жизни, необходимая для освоения практически всех областей знаний, особенно естественно — научных, технических и экономических [2].

Изучение психолого-педагогической литературы, практики работы дошкольных учреждений, убеждают в необходимости исследования вопроса организации процесса математического развития детей дошкольного возраста, разработки и внедрения инновационных технологий. Область математического развития, которая складывается у детей до школы, становится фундаментом для дальнейшего математического образования и влияет на успешность ребенка в школе.

Важными условиями качественного усвоения математических представлений являются внимание, сосредоточенность, познавательная активность детей. Кейс – технология позволяет побудить и поддерживать

у дошкольников интерес к овладению знаниями, т.к. произвольности процессов обусловлена проявлением интереса ребенка к деятельности. Данный метод обладает следующими особенностями:

- акцент образования переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на взаимодействие воспитанника и педагога;
- результатом применения метода являются не только знания, но и навыки практической деятельности;
- технология метода: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые обучающимся нужно получить;
- достоинство метода: не только в получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей, жизненных установок, своеобразного мироощущения;
- преодолевается классический дефект традиционного образования, связанный с «сухостью», не эмоциональностью изложения материала.

Кейс-технология способствует преобразованию обучающей деятельности, придавая ей характер занимательности. В процессе обучения у детей развиваются эмоционально-мыслительные процессы, заставляющие наблюдать, сравнивать, рассуждать, убеждать, обосновывать правильность выполненных действий.

Кейс-технология по математическому развитию направлена на развитие и формирование:

- умственных, сенсорных и речевых способностей;
- аналитических умений: классифицировать, анализировать, представлять свой взгляд на решение проблемы;
- навыков коммуникативного взаимодействия;
- практических умений;
- социальных умений (оценивать поведение детей, умение слушать, прислушиваться к чужому мнению).

Основное предназначение кейс-технологии — научиться воспринимать информацию, развивать способность анализировать и решать различные проблемы.

В процессе работы изучили психолого-педагогические взгляды на проблему математического развития детей дошкольного возраста, рассмотрели основные этапы математического развития, определили значимость математического развития в процессе становления личности ребенка в целом.

Изучив теоретические вопросы по проблеме, приступили к исследованию уровня математического развития детей дошкольного возраста.

Целью эмпирического исследования является изучить особенности и возможности математического развития детей дошкольного возраста при использовании кейс-технологий.

Для выявления уровня математического развития детей дошкольного возраста использовалась диагностическая методика А. В. Белошистовой и З. А. Михайловой.

Результаты первичной диагностики показали, что у детей недостаточно сформировано математическое развитие. У детей возникли трудности с классификацией геометрических фигур, величины по одному-двум свойствам, форму определяют, ориентируясь на эталон. На основе сравнения предметов, чисел выделяют количественные отношения, но с помощью взрослого, действия выполняют в заданной последовательности. Способы деятельности, связи изменения и неизменности не устанавливают, объяснить сущность действий не могут. При ориентировке на плоскости или бумаге путают правую, левую стороны, в работе с бумагой в клетку необходима прямая помощь взрослого. Знают основные геометрические фигуры, но понятие «четырёхугольник» — не сформировано. Допускают ошибки и при определении дня недели, части суток. Самостоятельности и творчества не проявляют.

Для детей дошкольного возраста, принимавших участие в исследовании использовались следующие методы кейс-технологии:

- ситуационно-ролевая игра (создание в виде инсценировки правдивой социально-психологической ситуации с последующей оценкой поступков, поведения участников);
- кейс-стади (групповой анализ представленной ситуации, разработка разных вариантов проблем, поиск их практического решения, оценка предложенных алгоритмов, выбор лучших);
- метод дискуссии (обмен мнениями в соответствии с правилами).

Использование кейс - технологий помогает повысить интерес детей к изучаемому материалу, развивает у них такие качества, как социальная активность, коммуникабельность, умение слушать и грамотно излагать свои мысли. Главное предназначение кейс-технологии — развивать способность исследовать различные проблемы и находить их решение, то есть, научиться работать с информацией. [3]

Кейс-технология способствует преобразованию обучающей деятельности, придавая ей характер занимательности. В процессе обучения у детей развиваются эмоционально-мыслительные процессы.

После проведения повторной диагностики повысился уровень математического развития.

Таким образом, результаты диагностики на контрольном этапе исследования, показали, что уровень математического развития в экспериментальной группе детей дошкольного возраста значительно выше как в сравнении с результатами этой же группы на констатирующем этапе исследования, так и в сравнении с результатами контрольной группы. Это позволяет нам сделать вывод о том, что использование кейс-технологий способствует развитию математических способностей у детей дошкольного возраста.

Заключение. В результате проведенной исследовательской работы пришли к выводу, что показатели экспериментальной группы значительно выше как в сравнении с результатами этой же группы на констатирующем этапе исследования, так и в сравнении с результатами контрольной группы. Это позволяет нам сделать вывод о том, что использование кейс-технологий позволяет эффективно развивать математические способности у детей дошкольного возраста. Данный факт подтверждает успешность использования кейс-технологий.

Список цитируемых источников

1. Белошистая, А. В. Обучение математике в ДОУ / А. В. Белошистая. — М.: Айрис-пресс, 2005. — 320с.
2. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики. Курс лекций для студентов дошкольных факультетов высших учебных заведений / А. В. Белошистая. — М: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. — 400 с.
3. Белоус, А. Н. Развитие интеллектуально-познавательной сферы у детей дошкольного возраста: пособие для педагогов, педагогов-психологов дошкольных учреждений / А. Н. Белоус. — М.: Айрис-пресс, 2002. — 144с.

УДК 373.24

Л. Б. Внук

*Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребенка №1 г. Могилева»,
Могилев, Республика Беларусь*

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РЕБЕНОК И ПРИРОДА» УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Экологическое образование детей дошкольного возраста является первой ступенью системы непрерывного экологического образования, его совершенствование – это важнейшая социально значимая задача, направленная на формирование у воспитанников бережного отношения к окружающей среде и природопользованию. Задачи экологического образования детей дошкольного возраста определены в учебной программе дошкольного образования в образовательной области «Ребенок и природа» [1]. Для их реализации в учреждении дошкольного образования необходимо создание определенных условий: экологизация развивающей предметно-пространственной среды, развитие профессиональной компетентности педагогических работников, социальное партнерство с родителями воспитанников, другими учреждениями в данном направлении.

Основная часть. Значимым фактором для организации экологического образования воспитанников государственного учреждения образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева» является то, что оно находится в экологически благоприятном микрорайоне города Могилева. Недалеко от учреждения проходит лесополоса, располагается государственное лесохозяйственное учреждение «Могилевский лесхоз».

На территории учреждения имеются разнообразные виды деревьев и кустарников, цветочные клумбы, контейнерное озеленение территории, оформление цветников регулярного стиля (клумбы, рабатки, бордюры, партеры, модульные цветники); оформление цветников ландшафтного стиля (миксбордер, альпийская горка). На территории учреждения создана экологическая тропа, куда вошли объекты экологической направленности.

Значимыми объектами для экологического образования детей дошкольного возраста являются огород, оформленный в современном стиле, метеоплощадка, включающая информационные стенды «Чистая планета» и «Календарь погоды», солнечные часы, флюгер, ветряной рукав, ловец облаков, осадкомер, прибор для измерения снежного покрова, метеобудка с измерительными приборами; отель для насекомых, за которыми наши воспитанники с интересом наблюдают; клумбы с непрерывным цветением из растений, которые служат источником пищи для бабочек; уголок леса; экологический островок с туями; декоративный кустарник барбарис, места гнездовий птиц.

Также педагогический коллектив имеет опыт разработки и реализации ландшафтных проектов и в течение многих лет является победителем городского смотра конкурса озеленения, благоустройства и цветочно-декоративного оформления «Цвети, родной Могилев!», является участником Международного образовательного проекта «Зеленые школы».

Для организации познавательной практической деятельности воспитанников приобретено современное дидактическое оборудование и материалы; книги, энциклопедии, плакаты экологического содержания. Уникальное оборудование для наблюдений за насекомыми: студия «Жужжания», безопасные домики для насекомых, горки для муравьев. С помощью наушника-микрофона можно услышать звуки насекомых; а чаши с трехкратной лупой, позволяют рассмотреть их строение.

На метеостанции воспитанники приобретают не только навыки использования приборов метеоплощадки, но у них формируются представления о взаимосвязях живой и неживой природы, формируется умение устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы. С помощью барометра отмечают перемены, происходящие в воздухе. Барометр напоминает часы, с обозначениями переменной погоды: слева туча с дождем, а справа солнце. Воспитанники определяют показания барометра, делают прогноз погоды

на текущий день: дождливой или ясной погоды и сообщают информацию педагогам и детям других групп. Результаты своих наблюдений ребята отмечают на информационном стенде «Календарь погоды», а также на индивидуальных карточках. В конце месяца или сезона воспитанники анализируют полученную информацию, делают выводы: какая погода была в течение месяца, сезона; как она менялась, сколько дней было ясных, пасмурных, дождливых или ветреных. Наблюдая за переменами в природе, обсуждают, какие изменения происходят в жизни животных и растений. Это помогает воспитанникам сопоставить явления, наблюдаемые через определенные промежутки времени, понять сезонные изменения в природе и цикличность природных процессов. Стенд-сортировщик «Чистая планета» позволяет формировать представления воспитанников о том, зачем нужно сортировать мусор, как сохранить чистоту природы.

Также педагогическими работниками разработаны экологические блокноты по темам «Птицы», «Насекомые», «Цветы», «Деревья и кустарники», в содержание которых включена информация об объектах животного и растительного мира, доступная для понимания и воспроизведения детьми дошкольного возраста, с использованием QR-кодирования (загадки и стихотворения о растениях, насекомых, определитель птиц по голосу). Каждая страница «Экологического блокнота» содержит фотографию и интересные факты о природном объекте, а также схему, с помощью которой можно закрепить полученные воспитанниками представления.

Для изучения различных природных объектов, обобщения и структурирования информации о них, предлагаем воспитанникам ориентироваться на карты-схемы: для объектов живой природы (внешний вид, где обитает, чем питается, что умеет делать); объектов неживой природы (свойства, изменение свойства, где находится, где и как используется).

Для систематизации и закрепления представлений, полученных в ходе наблюдений и практической деятельности в природе, педагогические работники нашего учреждения используют различные средства визуализации, такие как интеллект-карты, кроссес, сторителлинг.

Для ознакомления с общими свойствами объектов и явлений природы, изучения взаимосвязей и взаимозависимости между ними, эффективно используем метод проектов. Исходя из интересов и потребностей детей, содержания учебной программы определяются их темы. Результатами проектов стали тематические праздники и развлечения, театрализованная деятельность, организация выставок детских рисунков на экологическую тематику.

С целью активного вовлечения родителей в образовательный процесс педагогическими работниками учреждения была создана игротека, включающая в себя дидактические игры и игровые упражнения, ребусы, викторины экологического содержания. Воспользоваться материалами игротеки можно посредством QR-кода. Также активное участие родители принимают в челленджах, экологических акциях. Своеобразной формой рекламы стала электронная газета группы, которую создают педагогические работники. Содержание газеты определяется темой недели и содержит такие разделы как «Новости группы», «Внимание! Конкурс!», «Обучение и воспитание», «Почтовый ящик», «Фотогалерея».

Интересной формой работы с родителями стал адвент-календарь, который мы повесили в каждой средней и старшей группе за месяц до Нового года. Родителям вместе с детьми ежедневно предлагалось выполнить несложные задания по образовательной области «Ребенок и природа», которые педагогические работники вкладывали в кармашки календаря.

Заключение. Таким образом, созданная в учреждении экологическая развивающая предметно-пространственная среда, использование эффективных форм и методов работы, социальное партнерство с родителями позволяет успешно решать задачи экологического образования, формировать у воспитанников ценностное отношение к природе, экологически грамотное поведение.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2023. — 380 с.

УДК 376.42

Т. И. Ганевич

Учреждение образования «Государственный Лидский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», Лида, Республика Беларусь,

ВОЛОНТЕРСТВО КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

Введение. На современном этапе развития общества актуальной является проблема своевременной социализации и интеграции детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) в общество, формирования толерантного отношения к ним со стороны здоровых сверстников, организации инклюзивного пространства для воспитания, обучения и развития детей вне зависимости от наличия или отсутствия заболевания. Дети с разными возможностями, с нарушениями развития и без них, должны жить и взаимодействовать

в едином социуме. Социализация детей с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями развития чрезвычайно затруднена в связи с отсутствием у них навыков межличностного общения в среде здоровых детей, несформированностью потребности в таком общении, неадекватной самооценкой, негативным восприятием других людей. Социализация детей с ОПФР предполагает вовлечение их в такую общественно значимую деятельность, которая будет обогащать познавательный, социальный и коммуникативный потенциал, что сформирует важные компетенции, необходимые в жизни.

Основная часть. Одним из значимых факторов социализации обучающихся учреждения образования «Государственный Лидский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (далее — ЦКРОиР), направлений по формированию толерантного отношения к детям с инвалидностью является работа по организации волонтерской деятельности.

Участники волонтерского движения позволяют создавать инклюзивную среду для детей, площадки для творчества, общения, спорта и отдыха, преодоления страхов и избавления от комплексов в компании ребят с разным уровнем умственных, физических и психических возможностей. Участие детей-инвалидов с другими детьми в массовых мероприятиях, в совместной творческой деятельности, художественной самодеятельности является базой для гармоничного физического и нравственного развития, их социализации. Для здоровых людей общение с такими детьми — тоже своеобразная школа жизни [1]. Они учатся воспринимать их как равных, учатся милосердию и состраданию.

Кроме того, участие в волонтерской деятельности помогает обычным детям понять и почувствовать каждодневные проблемы своих сверстников, на личном опыте убедиться в том, что каждый человек является, безусловно, ценной личностью, независимо от степени его умственного и физического развития.

Волонтерский проект «Лучики добра» реализуется в учреждении образования на протяжении 10 лет совместно с отрядом «Милосердие» государственного учреждения образования «Средняя школа № 4 г. Лиды» (далее — СШ № 4 г. Лиды). Целью проекта является формирование активной гражданской позиции молодежи через организацию и проведение культурно-развлекательных мероприятий с обучающимися ЦКРОиР.

Деятельность волонтеров организуется через проведение различных благотворительных акций, праздничных мероприятий, игровых программ с обучающимися центра, например:

- акции «Мой подарок другу», приуроченная ко Дню инвалида, «Чудеса под Рождество» по сбору канцелярских принадлежностей, игрушек, книжек и другие;
- спортивно-игровая программа «Дружно, весело и интересно!»;
- участие в проведении игровой развлекательной программы, приуроченной ко Дню инвалида;
- Рождественские встречи;
- помощь в подготовке выступления и участие в республиканском фестивале художественного творчества «Вяселкавы карагод».

Ежегодно в мае на базе СШ № 4 г. Лиды проводится районное спортивное мероприятие по развитию двигательной активности детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии «Усе разам», в первые дни июня — мероприятие, посвященное Дню защиты детей.

В рамках волонтерской деятельности налажено сотрудничество с государственными учреждениями образования «Средняя школа № 1 г. Лиды», «Средняя школа № 6 г. Лиды имени Н.Б.Куконенко», «Средняя школа № 9 г. Лиды имени А.В.Ничипорчика» и другими.

«Пусть все мы разные, но все мы равны!» под таким девизом в государственном учреждении «Дворец культуры города Лиды» с апреля 2007 года работает любительское объединение для детей с ограниченными возможностями «Серебристый лучик», основным приоритетом которого является самовыражение и развитие творческих способностей у детей с инвалидностью посредством организации культурно-досуговой деятельности. Обучающиеся ЦКРОиР также зарегистрированы в объединении и принимают в его деятельности активное участие.

Заседания любительского объединения посвящены здоровому образу жизни, искусству общения, занятиям по творческому развитию личности, семейному отдыху. В течение года сотрудники дворца культуры в рамках реализации плана заседаний любительского объединения «Серебристый лучик» проводят театральные постановки, концертно-развлекательные и игровые программы. Например, культурно-досуговая программа «Мы дарим вам свой яркий мир», конкурсno-развлекательная программа «Новогодние забавы», спектакль «Оранжевый Ёжик» и другие.

Наряду с этим проводятся выставки творческих работ и рисунков, выполненных участниками любительского объединения «Серебристый лучик», обучающиеся ЦКРОиР также посещают мероприятия на базе дворца культуры.

С сентября 2024 года началась работа по проекту «Волонтерская школа социального взаимодействия «Волонтеры без границ» совместно с Лидским колледжем учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Участниками проекта являются обучающиеся ЦКРОиР и студенты Лидского колледжа, целью которого является формирование у молодежи активной гражданской позиции и внутренней готовности добровольно помогать тому, кто нуждается в помощи, создание благоприятной эмоциональной атмосферы и организация коллективной творческой деятельности. В отчетном периоде проведены следующие мероприятия:

- акция «Дом там, где есть счастье» (в рамках Недели родительской любви) – изготовление открытки для своих любимых родителей;

- челлендж «Открой сердце для добра», приуроченный ко Всемирному дню ребенка;
- арт-концерт «Вместе мы согреем мир в лучах добра»;
- познавательно-развлекательное мероприятие «Масленица» и др.

Заключение. Таким образом, проведение совместных мероприятий и общение обучающихся ЦКРОиР и их сверстников способствует формированию у детей-инвалидов соответствующих норм поведения и позитивного отношения к ним окружающих людей, помогает им в преодолении социально-психологической изолированности, ребенок получает возможность реализовать свой творческий потенциал, получить новые знания, новые яркие эмоции, найти друзей, что, безусловно, содействует успешному процессу их социализации. С другой стороны, участие ребят в волонтерском движении способствует воспитанию таких качеств личности как милосердие, сочувствие, сопереживание, участливость, стремление оказать посильную помощь и желание творить добро.

Список цитируемых источников

1. Хусаинова, О. И. Наше сотрудничество с организациями и волонтерами в рамках проекта «Добрые сердца». — URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2024/07/07/6-dogovora-o-sotrudnichestve-i-planu-raboty> (дата обращения: 05.05.2025).

УДК 373.24

Л. В. Голенская

*Государственное учреждение образования «Детский сад № 32 г. Лиды»,
Лиды, Республика Беларусь*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДНОМ ГОРОДЕ У ВОСПИТАННИКОВ 5—6 ЛЕТ

Введение. В настоящее время актуальной проблемой подрастающего поколения является патриотическое воспитание. Если мы не научим ребёнка любить свой город, свою страну, то кто же будет беречь, охранять, преумножать её богатства, кто будет радоваться её достижениям и жить её тревогами? Судьба Родины в наших руках. Родина такова, какой мы её делаем [2]. Дошкольное детство – база для формирования последующего жизненного опыта и личности, так как именно в этот период формируются главные личностные качества и необходимые социальные навыки. В дошкольном возрасте начинает формироваться чувство патриотизма: любовь и привязанность к Родине, преданность ей, ответственность за неё, желание трудиться на благо, беречь её богатства. Базовым этапом формирования у детей любви к Родине следует считать накопление ими социального опыта жизни в своём городе, приобщение к миру его культуры. Любовь к Отчизне начинается с любви к своей малой Родине — месту, где человек родился [1].

Основная часть. Кондрыкинская Л. А. рассматривает воспитание патриотизма в тесной связи с воспитанием у ребёнка привязанности, преданности, ответственности по отношению к своей Родине, ответственности за его малые дела и поступки [3]. С. А. Козлова, С. В. Кожокар и другие педагоги отмечают, что начинать воспитание патриотических чувств необходимо с отношения к себе как к личности, к семье, к ее традициям, к родной культуре. Постепенно понятие «родной дом» расширяется. Это уже и родной город, родной край, Родина — страна, гражданином которой ребёнок является [4].

Наблюдая за поведением детей, а также по результатам бесед с родителями, можно сделать вывод, что формированию представлений о родном городе в практике семейного воспитания уделяется явно недостаточное внимание, в связи с чем у воспитанников часто отсутствуют как элементарные знания (знание домашнего адреса, названий близлежащих улиц, представления о достопримечательностях города), так и представление о том, как заботиться об окружающем мире.

В воспитании патриотизма, формировании представлений о родном городе у воспитанников 5—6 лет ключевую роль может играть метод проектов, так как он позволяет охватить максимальное количество направлений и форм работы с детьми.

Для формирования представлений о родном городе у детей старшего дошкольного возраста был разработан и реализован проект «Лиды — мой родной город». Проект реализовывался в течение 2024/2025 учебного года с воспитанниками старшей группы № 4 ГУО «Детский сад № 32 г. Лиды».

Реализация включала несколько этапов: выявление уровня имеющихся у детей представлений о родном городе, определение сроков проекта, участников, разработка проекта, создание развивающей предметно-пространственной среды группы.

В ходе реализации проектной деятельности использовались разнообразные формы работы с детьми.

Так для стимулирования познавательного интереса воспитанников проводились занятия по образовательной области «Ребенок и общество»: «Где живу сегодня я», «Предприятия Лидчины», «Машина времени», «Лиды трудовая, Лиды героическая» и т.д. Беседы: «Откуда наш род», «Наши добрые поступки», беседа (с опорой на фотографии) «За что я люблю свой город?», «Как прошли выходные?», «Каких птиц мы встречали?» и др.

Важное значение отведено игровой деятельности. Дидактические игры «Заколдованный город», «Сложи герб Лиды», «Башня Лидского замка», «Реклама продукции нашего города», «Помоги туристу», настольная игра «Район, в котором мы живём», словесные игры «Фотограф», «Лида — самая...», «Товарный поезд», «История одного города», «Архитекторы» способствовали закреплению представлений об исторических и культурных объектах города, о промышленности города; такие игры, как «Правильно — неправильно», «Деревья, кусты, цветы», «Кто в лесу живёт, что в лесу растёт», лото «Растения парка, растения леса» способствовали знакомству детей с природными экосистемами и объектами ландшафтной архитектуры Лиды.

Стимулирование пробуждения умственных способностей детей происходило в познавательной практической деятельности и позволяло формировать представления о природных экосистемах («Лес», «Водоём») и объектах ландшафтной архитектуры «Парк», «Сквер» в процессе наблюдений, просмотра мультимедийных презентаций «Неповторимая красота родной природы», виртуальное путешествие в прошлое «Мой город — историческое прошлое», «Предприятия нашего города», моделирования «Луг», «Болото», «Огород», экскурсий и целевых прогулок. Работа с лэпбуком «Цветы» способствовала закреплению знаний о разнообразии цветов, ценностному отношению к профессии озеленителя и стремлению делать свой город ярче. Целевые прогулки по экологической тропе «Зелёный детский сад» расширяли представления о растениях экологической тропы, воспитывали эстетическое отношение к природе ближайшего окружения, ответственность за её состояние.

В процессе экспериментальной деятельности дети также познакомились с природой ближайшего окружения, учились беречь природные ресурсы «Зимой деревья спят», опыты с опавшими листьями, «Очистка воды», познакомились со способом выращивания овощей «Посадим огород».

Экскурсионная деятельность стала наиболее действенным способом по формированию представлений о родном городе. Экскурсия в историко-художественный музей способствовала обогащению представлений детей о городе: происхождении его названия, знаменитых улицах, значимых исторических событиях, воспитанию гордости за своих соотечественников; в ходе прогулок по микрорайону рассматривали дома и строения (церковь, школа, дошкольный центр развития, торговый центр, воинская часть), железную дорогу, автобусные остановки, памятники архитектуры, природные объекты, выявляли представления о происхождении и назначении объектов; экскурсии к памятнику «Воинам-авиаторам, павшим в боях за Родину», к Кургану Бессмертия, к экспонату самолёта СУ-7 БКЛ (проект «Мой родной город») формировали представления об историческом прошлом города, о знаменитых земляках, способствовали развитию уважительного отношения к героическому прошлому своего народа.

Одной из важных форм стали трудовые акции. Акция «Мы чистим мир» направлена на воспитание желания участвовать в социальных событиях города, содействовала формированию ответственности за состояние природы ближайшего окружения; трудовая акция «Чистый дворик — чистый домик» развивала умения поддерживать порядок на территории детского сада, убирать участок от мусора.

Детям 5 — 6 лет оказалось вполне по силам следить за чистотой территории, за выключением лампочек, за экономией воды, а также решали вопросы сортировки мусорных отходов дома и в дошкольном учреждении.

Заключение. Работа над проектом позволила сформировать представления об исторических и культурных объектах города, представления о промышленности города, воспитанники научились рассказывать о достопримечательностях города, овладели представлениями о природных экосистемах и объектах ландшафтной архитектуры Лиды. В результате проделанной работы воспитанники приобрели опыт практической деятельности: научились использовать простейшие способы экономии воды, применять изученные правила в жизни, бережно относиться к природе и предметам рукотворного мира.

Представленные результаты свидетельствуют о том, что использование проектной деятельности положительно влияет на формирование представлений о родном городе у детей 5—6 лет. Плановая и систематическая деятельность педагогов, направленная на формирование у детей 5—6 лет представлений о родном городе посредством проектной деятельности, способствует не только развитию представлений о родном городе, его достопримечательностях, интереса к его прошлому, но и закладывается основа будущего: стремление беречь и преумножать духовное и материальное наследие.

Список цитируемых источников

1. Алешина, Н. В. Знакомим дошкольников с родным городом : конспекты занятий / Н. В. Алешина. — М. : Сфера, 1999. — 111 с.
2. Маленькие граждане большой страны : программа патриотического воспитания детей дошкольного возраста «Спадчына» / авт.-сост. Л. В. Дубовская ; под ред. В. М. Теленченко. — 2-е изд. — Мозырь : Содействие, 2008. — 220 с.
3. С чего начинается Родина (опыт работы по патриотическому воспитанию в ДОУ) / под ред. Кондрыкинской Л. А. — М.: Сфера, 2003. — 192 с.
4. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальным миром / С. А. Козлова, С. В. Кожокар, С. Е. Шукшина, А. Ш. Шахманова. — М.: ИНФА, 2016. — 146 с.
5. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО, 2023. — 380 с.

А. С. Гриб
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Введение. Формирование эстетической культуры детей дошкольного возраста является важной задачей воспитания. Назначение воспитания заключается в формировании личности путем ее приобщения к культурным ценностям, усвоении ею фундаментальных основ отечественной и мировой культур. На основании этого формированию эстетической культуры в настоящее время уделяется огромное внимание, как в учреждениях дошкольного образования, так и в учреждениях общего среднего образования. Проникновение в суть понятия «эстетическая культура» является, по нашему мнению, отправной точкой для сложного, но управляемого процесса эстетического развития.

Исследователь, П. А. Ежова утверждает, что дошкольный возраст является важнейшим этапом развития и воспитания личности и наиболее благоприятным периодом развития художественно-творческих способностей детей [1, с. 63].

Формирование эстетической культуры детей дошкольного возраста способствует развитию высших психических функций, что раскрывается в исследованиях Ю. К. Бабанского [2] и В. А. Сластенина [3].

Цель статьи — раскрыть эстетическую культуру детей старшего дошкольного возраста как педагогическое явление.

Основная часть. Эстетическое воспитание детей является очень важным этапом на пути формирования общества и личности. В процессе совершенствования эстетическое начало возвышает самого человека, украшает его обыденность и повседневность. На развитие эстетического начала большое влияние оказывает характер общественных отношений, а также уровень развития и духовное состояние общества, а главное развитие его культуры. Ценность воспитания в личности детей дошкольного возраста с каждым годом преимущественно увеличивается. В современных реалиях от каждого из педагогических работников необходимо усиление творческой инициативы, присоединение к просвещенности социума, новые взгляды миропонимания, выражение человеческой оригинальности.

Дошкольный возраст охватывает возрастной период от 3 до 7 лет. Восприятие ребенка дошкольного возраста становится многоплановым [4, с. 112].

Советский ученый в области педагогики, доктор педагогических наук, профессор В. А. Сластенин рассматривал формирование эстетической культуры как «процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности». Ученый отмечает, что данный процесс «предусматривает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, воспитание эстетической чуткости и вкуса» [3, с. 157].

Советский педагог и исследователь Ю. К. Бабанский уделял особое внимание формированию эстетических вкусов, взглядов и представлений личности и подчеркивал их роль в развитии эстетической культуры в целом. Под формированием эстетической культуры ученый понимал «процесс, имеющий целенаправленный характер, где принимают совместное участие педагог и его обучающиеся» [1, с. 43].

Доктор педагогических наук, профессор М. А. Верб понимает эстетическую культуру как «интегральное личностное образование, совокупность качеств, свойств, проявлений, позволяющих человеку полноценно воспринимать прекрасное и участвовать в его создании». Сущность эстетической культуры он видит «в присвоенном наборе стереотипов отношения к красоте, в готовности и способности к эстетическому восприятию и творчеству» [5, с. 55].

На основе анализа психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод, что к педагогическим условиям, обеспечивающим эффективность процесса формирования эстетической культуры мы относим:

- учет индивидуальных и личностных особенностей детей;
- поэтапное формирование эстетической активности детей;
- нацеленность учебно-воспитательного процесса на развитие культурного и творческого потенциала дошкольников;
- усиление теоретической составляющей эстетического просвещения, обеспечивающей формирование системы эстетических знаний и готовности к освоению ценностей эстетической культуры общества;
- создание эстетической среды;
- научно-методическое обеспечение (научные и учебно-методические издания, методические рекомендации, разработки) процесса формирования эстетической культуры дошкольников;
- наличие подготовленных специалистов (учителей, методистов, руководителей творческих объединений), способных развивать художественно-эстетические взгляды, умения и навыки активного участия детей в художественно-эстетической деятельности, включения их в различные виды социально-культурной деятельности.

Именно посредством эстетического воспитания воспитатель дошкольного образования формирует у детей старшего дошкольного возраста желание, решимость и умение вносить элементы прекрасного во все стороны существования, а также по мере возможностей проявлять себя в искусстве. Считаем, что эстетическая культура детей старшего дошкольного возраста включает в себя определенную степень эстетического развития чувств, сознания, поведения и деятельности. Данные компоненты эстетической культуры человека также выступают в роли показателя эстетического интеллекта детей. Исходя из сказанного, можно сформулировать задачи эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста:

- воспитание у детей старшего дошкольного возраста чувства прекрасного и приобщение к художественному творчеству;
- развитие творческого мышления во всех сферах жизнедеятельности;
- понимание значимости искусства в жизни каждого человека;
- воспитание эстетической потребности, эстетического отношения к действительности, стремление преобразить мир в лучшую сторону;
- познание прекрасного в жизни, природе, в нравственном облике поведения человека.

Анализируя исследования ученых различных областей науки, можем заключить, что в настоящее время проблематика эстетической культуры детей дошкольного возраста остается актуальной и продолжает исследоваться. Определения, выявленные в процессе исследования, характеризуют эстетическую культуру с разных сторон: как часть культуры общества, отражающую его способность обеспечивать развитие эстетических отношений и единство эстетических знаний, убеждений, чувств; как опыт, с помощью которого человек учится воспринимать прекрасное, опираясь на общепринятые правила. Эстетическая культура сочетает в себе сохранение передаваемых из поколения в поколение определенных вкусов, норм, идеалов. Специфика эстетической культуры заключается в ее непосредственной связи с эволюцией общества, что влечет обновление содержания основных эстетических категорий. Рассматривая содержание эстетической культуры, целесообразно говорить о формировании нового склада мировосприятия, мироощущения и мирооценки, которые могут стать фундаментом ценностных оснований внутреннего мира личности.

Заключение. Формирование эстетической культуры — это долгий и сложный процесс, который может протекать в любом возрастном периоде. Но следует начинать в дошкольном возрасте, показывая многогранный мир чувств и эмоций, желательно совмещать это с развитием эстетических интересов и потребностей, вследствие чего, при правильном формировании понятия «красота», а у ребенка выстроится правильный эстетический вкус, что связано с возрастными особенностями детей.

Список цитируемых источников

1. Ежова, П. А. Эстетическая культура, ее сущность и структура / П. А. Ежова // Актуальные исследования. — 2021. — №1 (28). — С. 63—65.
2. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. — М. : Просвещение, 2017. — 114 с.
3. Педагогика / сост.: В. А. Сластенин. — М. : Академия, 2014. — 576 с.
4. Кулагина, И. Ю. Психология развития и возрастная психология : Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина. — М. : Сфера, 2016. — 494 с.
5. Верб, М. А. Эстетическое воспитание / М. А. Верб // Начальная школа. — 2011. — № 1. — С. 54—58.

УДК 376.37

С. В. Гринь, Л. А. Рихлицкая

*Бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида № 400»,
Омск, Российская Федерация*

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ ЗАПУСКЕ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I УРОВНЯ

Введение. Жизнь детей 21 века проходит в совершенно новой среде: изобилие гаджетов, электронных игр и игрушек, имитирующих реальность. У взрослых меньше времени на общение с ребенком, и часто дефицит этого общения родители заменяют покупкой новомодных игрушек, развлечений, которые перегружают и без того хрупкую нервную систему малыша. Отсутствие, ограничение или неправильная организация общения зачастую приводит к недоразвитию речи. Группа безречевых детей неоднородна. Однако, для всех этих детей характерны: отсутствие мотивации к речевой деятельности, недостаточность базовых представлений о значениях предметов и явлений окружающей действительности, несформированность коммуникативной регулирующей, планирующей функций речи [1].

И поэтому, в большинстве случаев, пособия и игры, доставшиеся нам по наследству от предыдущего поколения логопедов и авторов методик, к сожалению, малоинтересны сегодняшним детям. И тот самый «сюрпризный момент» с внезапным появлением медвежонка из-под стола удержит внимание малыша всего на 5 секунд [2].

Основная часть. Целью запуска речи у детей ОНР I уровня является формирование коммуникативных навыков.

Для достижения данной цели, мы ставим перед собой следующие задачи:

- 1) создать условия для речевой инициативы ребенка;
- 2) формировать у ребенка мотивацию к речевой деятельности;
- 3) развивать понимание речи;
- 4) обогащать внутренний и внешний словарь ребенка;
- 5) формировать у ребенка внутренний план высказывания.

Так как интерес у ребёнка быстро угасает, мы предлагаем на занятиях с неговорящими детьми часто менять вид деятельности (короткие игры, задания, которые создают ситуацию успеха) и использовать различные стимульные материалы.

Специфика обучения неговорящих детей предполагает индивидуальный подход, поэтому игры и упражнения необходимо умело комбинировать в зависимости от механизма нарушения, уровня языковой способности [3].

Индивидуальное занятие должно иметь четкую структуру.

1. Ритуал начала занятия.

Предполагает вызывание интереса, настрой на занятие, установление контакта между педагогом и ребенком. Например, можно взять цветные перышки и погладить ребенка по щеке; предложить подуть на зажженную свечу.

2. Упражнения на развитие слуховой памяти, слухового внимания, различение неречевых шумов, понимания речи.

На этом этапе формируем базу для дальнейшего понимания обращенной речи. Например, «Где шуршит бумага», «Как пыхтит тесто», «Поймай осу».

3. Упражнения для развития предпосылок к речевому дыханию.

На этом этапе используются упражнения для выработки ритмичности дыхания, формирования правильного направленного выдоха. Например, «Покачай кораблик», «Задуй свечку», «Спрячь мышку в норку».

4. Артикуляционная гимнастика.

На этом этапе ведется работа по формированию произвольных движений речевой мускулатуры, для развития подвижности языка и губ. Например, «Сказка о веселом язычке», лабиринты, игры-бродилки, кубик.

5. Развитие мелкой и общей моторики

Так как двигательные и речевые центры в коре головного мозга расположены рядом, то стимулирование двигательного центра, а именно совершенствование точных движений пальцев, рук, ног, тела у ребенка способствуют более активному развитию его речи на этом этапе. Для этого мы используем различные шнуры, мячики, бизборды, балансборды [4].

6. Игры, стимулирующие речь.

На этом этапе используются игры для развития мотивационной основы речи, формирования имитационных способностей (сначала моторной, потом речевой), введение в активный словарь первых слов, фраз. Например: с молоточком («тук-тук»), с пипетками («кап-кап»), «Покорми обезьяну» («ам-ам»).

7. Ритуал окончания занятия.

Этап завершения занятия. Он направлен на эмоциональную разгрузку и стимулирование желания ребенка на дальнейшее взаимодействие с педагогом. Например:

«Глазки работали? — Да! Да! Да!»

«Ушки работали? — Да! Да! Да!»

«Губки работали? — Да! Да! Да!»

«А язычок? — Да! Да! Да!»

«Вместе мы кричим: Пока! Пока!»

Ритуал начала и окончания — это неизменные действия, которые повторяются всякий раз, когда занятия начинаются и заканчиваются. У ребенка в таком случае формируется ощущение порядка, плановости игры, чувство времени, снижается уровень тревожности, активизируется внимание [5].

Заключение. Таким образом, особенностью запуска речи у детей является опора на предметно-практическую деятельность. Обучая детей с ОНР I уровня, следует максимально упрощать речевой материал, проводить множество манипуляций с предметами, соотнося их со звуками, слогами, звукоподражаниями, создавая яркие запоминающиеся ситуации, моменты.

Список цитируемых источников

1. Батяева, С. В. Севостьянова, Е. В. Альбом по развитию речи для самых маленьких. — РОСМЭН, 2022.
2. Кулькова, Н. Н. Запускаем речь у неговорящих детей. — Феникс, 2023. — 118 с.
3. Лынская, М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. — Парадигма, 2012 — 128 с.
4. Решетко, М. А. Сто игр для запуска речи. — Феникс, 2023. — 126 с.
5. Ткаченко, Т. А. Система логопедической работы с неговорящими детьми. — Феникс, 2023. — 105 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗАКОНАХ ДЕКОРАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЛОМОПЛЕТЕНИИ

Введение. Будущее Беларуси зависит от подрастающего поколения: его ценностных ориентиров, мышления и поведения. Особое значение в воспитании детей придается воспитанию эстетического чувства, чувства прекрасного, гармоничное отношение личности к культуре искусства белорусского народа. Любовь к ней формируется постепенно в процессе накопления знаний об общественной жизни, труде людей во благо государства, природе, народных традициях, искусству. Чтобы понять душу белорусов, через историю, культуру своих земляков приобщить детей к общечеловеческим ценностям, необходимо знать свои корни, свое прошлое и настоящее. Важно приобщать ребёнка к культуре своего народа, искусству, традициям, поскольку обращение к отеческому наследию воспитывает уважение, гордость за землю, на которой живёшь. Детям необходимо знать и изучать культуру своих предков. Именно акцент на знание истории народа, его культуры поможет в дальнейшем с уважением и интересом относиться к культурным традициям других народов.

Основная часть. Декоративная деятельность как вид изобразительного искусства раскрывают огромный потенциал в человеке, высокое чувство любви к родной земле, искусству народа, традициям крестьянского соломоплетения, понимание труда как основы жизни. Декоративная деятельность в соломоплетении — одно из древнейших ремёсел, как ценнейший материал широко используется в обучении и воспитании детей, приобщении их к исконно белорусским традициям народа. Оно как игра, развлечение, занятие, но в то же время через него по-другому видят окружающий мир.

Декоративная деятельность не только формирует любовь к традициям своего народа, но и способствует развитию личности в духе творчества, эстетического взгляда на рукотворный мир человека и природы.

С детства прививается эстетика человеку, а прежде всего в семье и в детском саду, потому что там начинается формироваться художественное восприятие. Без формирования у детей дошкольного возраста представлений о законах декоративной деятельности в соломоплетении нет понимания традиций, живого искусства народа. «Кто я? Откуда?» — рано или поздно дети задают эти вопросы, и на них нужно отвечать. Но так получается, что мы сами, взрослые, мало можем вспомнить о своих бабушках и дедушках, не говоря уже о более далеких родственниках. А много ли мы знаем о традициях крестьянского соломоплетения? Что мы можем передать в духовное наследие детям? Как будут сохраняться лучшие традиции и обряды? Чем будут дети гордиться и с кого брать пример? Как воспитать сыновей и дочерей трудолюбивыми, добрыми, знающими и понимающими традиции, обряды и обычаи? Эти вопросы задают и ищут на них ответы и родители, и педагоги.

Сегодня многие ученые, практики единодушны в том, что необходимо возвращаться к народной педагогике, к национальным традициям в присоединении к национальной и общечеловеческой культуре. Исследователи детского изобразительного творчества, искусствоведы, А. В. Бакушинский, П. П. Блонский, Т. Н. Доронова, А. А. Грибовская, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, А. П. Усова, Н. Б. Халезова, Т. С. Шацкий, Т. Я. Шпикалова и др., отмечали важную роль народного искусства в целях воспитания детей. По их мнению, знакомство с произведениями народного декоративно-прикладного искусства способствует воспитанию патриотических чувств, приобщает к миру прекрасного, побуждает в воспитанниках ярчайшие представления о Родине, о ее культуре, и поэтому их нужно включать в педагогический процесс. Обряды крестьян, связанные с трудовым календарём, дали содержание многообразным формам народного творчества: словесному музыкальному и изобразительному. Именно через изобразительное искусство ребёнок знакомится с миром через художественные образы в соломоплетении, в познании пластических возможностей материала и новых художественных приёмов его использования.

Символика соломы, связанная с основополагающей идеей народной аграрной обрядности — идеей плодородия, породила многообразные формы народной фантазии в обращении с этим материалом. Обрядовое творчество с соломой, неотъемлемое от трудовых навыков и теснейшим образом связанное со своей материальной и духовной культурой земледельцев, заложило основу соломоплетения, сформировала основные ремесленные и художественно-образные приёмы этого вида народного декоративно-прикладного искусства. Восприятие, оценка и освоение соломки как декоративного материала основывается на определённых эстетических представлениях. Оно включает в себя не только понимание ценности, но и любовь к этому природному и в тоже время взращённому в труде материалу, умение видеть красоту его золотистого цвета, светоносность и блеск, которые с родни солнечному свету и цвету. Именно эти качества соломки, соединённые в ней природой с пластическими особенностями, любовно и умело выявлены в лучших произведениях народного искусства соломоплетения.

Декоративно-прикладное искусство обладает огромной силой эмоционального воздействия на воспитанников и является хорошей основой для целостного развития ребёнка. Народное искусство красочно, доступно детскому восприятию по содержанию и форме, раскрывает ребёнку красоту и природу окружающего

мира: образы животных и птиц, орнаменты росписи игрушек, посуды, узоры вышивки, и ткачества. Декоративно-прикладное искусство помогает формировать художественный вкус, учит видеть и понимать прекрасную окружающую нас действительности.

Занятия по изобразительной деятельности являются одной из форм организации детской деятельности, они знакомят воспитанников с народными промыслами, создают атмосферу для эмоционального восприятия декоративно-прикладного искусства (переживания впечатлений) посредством пользования средств художественной литературы, и музыкального искусства, обеспечение доступности восприятия произведений декоративно-прикладного искусства (соответствие интересу, возрасту и опыту воспитанников), осуществление индивидуального подхода.

Это определяет необходимость использования на занятии реальных предметов декоративно-прикладного искусства: тканые и вышитые скатерти, полотенца и одежда, традиционная белорусская посуда; расписные игрушки; изделия из соломки, льна, лозы, (куклы, звери, птицы, декоративные тарелки, корзины, изделия из дерева, украшенные резьбой, росписью, соломкой (шкатулки, подносы).

Тактильно-чувственный метод, по признанию многих исследователей, эффективен и оказывает особое влияние на эмоциональное состояние ребёнка, так как у него появляется желание внимательнее рассматривать и изучать народных мастеров, высказывать своё мнение, создавать красивые руками.

При восприятии изделий и предметов декоративно-прикладного искусства необходимо научить воспитанников их «читать», т. е. акцентировать внимание на вид декоративно-прикладного искусства (керамика, ткачество, вышивка, игрушка), назначение (для практического применения в быту, для украшения быта), на средства художественной выразительности (цвет, композиция, форма, ритм) и способы декорирования (повтор, чередование, симметрия).

Все показы способов выполнения элементов белорусского орнамента и других росписей следует вести медленно, точными движениями, сопровождая соответствующим пояснением, которое в свою очередь, должно быть доступным и кратким.

Важно чтобы во время объяснения или показа способов действия активизировал внимание воспитанников, побуждая осмысливать, запоминать то, о чём он говорит. Воспитанникам необходимо предоставлять возможность повторять, проговаривать те или иные названия, приёмы росписи (например, как называется роспись, игрушка, изделие, какие элементы орнамента используются в росписи). Объяснение не должно занимать более 5 минут.

Следующая особенность художественно-эстетического воспитания в дошкольном возрасте связана с изменениями, происходящими в сфере познавательных процессов школьника. Формирование художественных и эстетических идеалов у детей, как части их мировоззрения, — сложный и длительный процесс. «Педагогическая суть процесса формирования художественных и эстетических идеалов у детей с учетом их возрастных особенностей состоит в том, чтобы с самого начала, с раннего детства, формировать устойчивые содержательные идеальные представления о прекрасном, об обществе, о человеке, об отношениях между людьми, делая это в разнообразной, изменяющейся на каждом этапе новой и увлекательной форме», — отмечает в своей работе О. В. Корчинова [1, с. 34].

К концу дошкольного возраста ребенок может переживать элементарные эстетические чувства и состояния. Ребенок радуется красивому банту на голове, любит игрушкой, поделкой и т. д. В этих переживаниях сначала отчетливо выступает прямая подражательность взрослому, в виде сопереживания. Ребенок повторяет за мамой: «Как красиво!» Поэтому, общаясь с маленьким ребенком, взрослые должны подчеркивать эстетическую сторону предметов, явлений и их качеств словами: «какая красивая поделка», «как нарядно одета кукла» и так далее [2, с. 34].

Поведение взрослых, их отношение к окружающему миру, к ребенку становится для малыша программой его поведения, поэтому очень важно, чтобы дети видели вокруг себя как можно больше доброго и красивого.

Подрастая, ребенок попадает в новый коллектив — детский сад, который берет на себя функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни. Вопросы художественно-эстетического воспитания в детском саду начинаются с тщательно продуманного оформления помещения. Все, что окружает ребят: парты, столы, пособия — должно воспитывать своей чистотой и аккуратностью.

Еще одним из главных условий является насыщенность здания произведениями искусства: картинами, художественной литературой, музыкальными произведениями. Ребенок с раннего детства должен быть окружен подлинными произведениями искусства.

Большое значение в художественно-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста имеет народное декоративно-прикладное искусство. Воспитатель должен знакомить детей с изделиями народных мастеров, тем самым прививая ребенку любовь к Родине, к народному творчеству, уважение к труду.

Ведущая педагогическая идея заключается в создании необходимых условий для повышения уровня эстетического восприятия у детей дошкольного возраста посредством декоративно-прикладного искусства.

Ознакомление детей с народным искусством опирается на принцип общей дидактики — систематичности и последовательности, индивидуального подхода в обучении и художественном развитии детей, связи с жизнью, наглядности. Народное искусство — фактор гармонического развития личности. Посредством знакомства с таким искусством происходит обогащение внутреннего мира ребёнка, у детей пробуждаются

патриотические чувства. Искусство народных умельцев хранит и передаёт потомкам национальные традиции и выработанные народом формы эстетического отношения к действительности.

Когда говорят о декоративно-прикладном искусстве в дошкольной организации, особое внимание обращают на предметы традиционных видов народного декоративно-прикладного искусства. Поистине, изделия народных мастеров, такие, как резьба и роспись по дереву, лаковая миниатюра и чеканка, стекло и керамика, тканые, кружевные и вышитые изделия, народная игрушка — это проявление таланта, искусства и неиссякаемого оптимизма мастеров из народа. Великолепные образцы народного искусства помогают воспитывать у детей уважение и любовь к культуре своего народа, своему краю [3, с. 35].

В учебнике дошкольной педагогики под редакцией В. И. Логиновой и П. Г. Саморуковой, эстетическое воспитание определено как «систематическое целенаправленное воздействие на личность с целью ее эстетического развития, т.е. формирование активной личности, способной оценивать и воспринимать прекрасное в труде, общественных отношениях с позиции эстетического идеала общества, а также потребности в эстетической деятельности, преобразовании действительности «по законам красоты» [4, с. 48].

Только эстетически развитый человек будет испытывать постоянную необходимость в воспитывающем и формирующем личность влиянии большого искусства. Практически единственная возможность решить серьезные воспитательные задачи становления целостной личности, личности творчески направленной, владеющей опытом созидательного, гармоничного, эстетического отношения к миру, представляет собой интегрированный художественный цикл: литература, музыка, изобразительное искусство. Эти предметы, в силу специфики их содержания, способны оказывать гуманное и духовное воздействие на внутренний мир растущего человека.

Заключение. Таким образом, эстетическое воспитание понимается не как развитие у ребенка отдельных качеств (художественных способностей), а становление целостной личности на основе ее эстетического опыта, где соприкосновение со сферой эстетического приводит к глубоким позитивным изменениям личности.

Список цитируемых источников

1. Корчинова, О. В. Декоративно-прикладное творчество в детских дошкольных учреждениях / О. В. Корчинова. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. — 194 с.
2. Явор, Л. Н. Декоративно прикладное искусство (для воспитанников 4 — 5 лет) / Л. Н. Явор. — Минск : Беларусь, 2022 — 80 с.
3. Казакова, Т. Г. Развивайте у дошкольников творчество / Т. Г. Казакова. — М.: «Просвещение», 1985. — 236 с.
4. Васильева, М. А. Программа воспитания и обучения в детском саду / М. А. Васильева. — М.: «Мозаика-Синтез». — 2005. — 126 с

УДК 372.3

О. В. Доргевиц

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ С ПРИРОДОЙ В ПРОЦЕССЕ КВЕСТ-ИГР

Введение. Экспериментальное исследование было организовано и проведено на базе Государственного учреждения образования «Детский сад № 11 г. Борисова» с целью проверки гипотезы о том, что использование квест-игр способствует эффективному формированию у детей дошкольного возраста умений взаимодействовать с природой. В исследовании приняли участие две группы детей среднего дошкольного возраста (4—5 лет) по 20 человек в каждой. Одна группа была определена как экспериментальная, в которой была внедрена программа квест-игр. Вторая контрольная группа (20 человек) — группа, в которой программа не применялась, а образовательный процесс осуществлялся в традиционной форме. Обе группы были схожи по возрастным и психологическим характеристикам, что обеспечило объективность результатов исследования. Выбор данного возраста обусловлен тем, что в этот период у детей активно формируются основы экологического сознания, развивается познавательный интерес к окружающему миру и закладываются навыки бережного отношения к природе.

Цель экспериментального исследования — выявить эффективность разработанной программы квест-игр для формирования у детей дошкольного возраста умений взаимодействовать с природой.

Задачи экспериментального исследования:

1. Провести диагностику исходного уровня сформированности умений взаимодействовать с природой у детей в экспериментальной и контрольной группах.
2. Разработать и внедрить программу квест-игр, направленную на формирование экологических умений у детей дошкольного возраста.
3. Провести сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп после реализации программы.
4. Оценить эффективность использования квест-игр в процессе экологического воспитания дошкольников.

Исследование проводилось в три этапа:

- констатирующий этап: диагностика исходного уровня сформированности экологических умений у детей в обеих группах.
- формирующий этап: разработка и внедрение программы квест-игр в экспериментальной группе.
- контрольный этап: повторная диагностика уровня сформированности экологических умений у детей в обеих группах и анализ результатов.

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовался комплекс методов, включающий теоретические, эмпирические и статистические методы.

1. Теоретические методы:

- анализ психолого-педагогической литературы по проблеме экологического воспитания детей дошкольного возраста.
- изучение научных подходов к использованию квест-игр в образовательном процессе.
- систематизация и обобщение теоретических данных для разработки программы квест-игр.

2. Эмпирические методы:

- наблюдение за поведением детей в природной среде. Фиксировались, как дети взаимодействуют с природными объектами (растениями, животными, водой, почвой), а также их отношение к природе (бережное или небрежное).

– беседы с детьми. Для выявления уровня знаний детей о природе и их отношения к экологическим проблемам проводились индивидуальные и групповые беседы.

– диагностические задания. Для оценки уровня сформированности экологических умений детям предлагались задания, такие как: сортировка карточек с изображением правильных и неправильных действий в природе. Игра «Что будет, если...», где дети должны были предсказать последствия своих действий. Однако на вопрос «Что будет, если бросить мусор в реку?» многие затруднялись ответить.

3. Статистические методы:

- количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе диагностики.
- сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах исследования.
- оценка динамики изменений в уровне сформированности экологических умений у детей.

Для оценки уровня сформированности умений взаимодействовать с природой у детей были выделены следующие показатели: когнитивный, эмоционально-ценностный и практический. На основе этих показателей были разработаны диагностические задания и методы оценки, которые позволили получить объективные данные об уровне сформированности экологических умений у детей.

1. Когнитивный критерий — отражает уровень знаний детей о природе, их понимание экологических проблем и способов их решения.

Высокий уровень: ребёнок обладает глубокими знаниями о природе, понимает экологические проблемы и способы их решения. Пример: ребёнок может объяснить, почему нельзя рвать цветы в лесу, и знает, как помочь животным в холодное время года.

Средний уровень: ребёнок имеет базовые знания о природе, но затрудняется в объяснении экологических проблем. Пример: ребёнок знает, что мусорить нельзя, но не может объяснить, почему это вредно для природы.

Низкий уровень: ребёнок демонстрирует поверхностные знания о природе, не понимает экологических проблем. Пример: ребёнок не знает, как ухаживать за растениями, и не понимает, зачем нужно беречь природу.

2. Эмоционально-ценностный критерий — отражает отношение детей к природе: бережное, заботливое или безразличное.

Высокий уровень: ребёнок проявляет бережное и заботливое отношение к природе, осознаёт её ценность. Пример: ребёнок переживает, если видит сломанное дерево, и старается помочь животным.

Средний уровень: ребёнок проявляет избирательное отношение к природе (бережёт только то, что ему нравится). Пример: ребёнок заботится о домашнем питомце, но не обращает внимания на мусор в лесу.

Низкий уровень: ребёнок демонстрирует безразличное или небрежное отношение к природе. Пример: ребёнок рвёт цветы или ломает ветки деревьев, не задумываясь о последствиях.

3. Практический критерий — отражает наличие у детей навыков взаимодействия с природой: умение ухаживать за растениями, животными и соблюдать правила поведения в природе.

Высокий уровень: ребёнок умеет ухаживать за растениями и животными, соблюдает правила поведения в природе. Пример: ребёнок правильно поливает цветы, кормит птиц и убирает за собой мусор после прогулки.

Средний уровень: ребёнок выполняет простые действия по уходу за природой, но не всегда осознанно. Пример: ребёнок поливает растения, но делает это нерегулярно или неправильно.

Низкий уровень: ребёнок не умеет ухаживать за природой, не соблюдает правила поведения. Пример: ребёнок не знает, как ухаживать за растениями, и оставляет мусор на улице.

Основная часть. С целью определения уровня сформированности умений взаимодействовать с природой была проведена диагностика. Для этого использовались следующие включающие методики:

1. Наблюдение за поведением детей в природной среде. Наблюдение проводилось в естественных условиях: во время прогулок на территории детского сада, виртуальных экскурсий в парк и других мероприятий, связанных с природой. Нами было зафиксировано, как дети взаимодействуют с растениями, животными, водой, почвой, а также их отношение к природным объектам (бережное или небрежное). Пример: во время прогулки

в лес дети из обеих групп проявляли интерес к растениям и животным, но их действия часто были неосознанными. Например, девочка из экспериментальной группы сорвала цветок и сказала: «Он красивый, я хочу его домой». Мальчик из контрольной группы бросил камень в пруд, не задумываясь о последствиях для обитателей водоёма.

Результаты наблюдения: большинство детей проявляли интерес к природе, но их действия часто были неосознанными и не всегда бережными. Некоторые дети рвали цветы или ломали ветки деревьев, не задумываясь о последствиях. Навыки ухода за растениями и животными слабо развиты. Дети не всегда понимали, как правильно поливать растения или чем кормить животных. В целом, отношение к природе у большинства детей было поверхностным, без глубокого понимания важности бережного отношения к окружающей среде.

2. Беседы с детьми.

Для выявления уровня знаний детей о природе и их отношения к экологическим проблемам проводились индивидуальные и групповые беседы. Вопросы были составлены с учётом возрастных особенностей детей 4—5 лет и направлены на выявление их представлений о природе, экологических проблемах и способах взаимодействия с окружающей средой. Примеры вопросов и ответов: «Как ты думаешь, зачем нужно беречь природу?» Ответ: «Чтобы было красиво» (Аня, 4 года, экспериментальная группа). «Что ты сделаешь, если увидишь мусор в лесу?» Ответ: «Пройду мимо, это не мой мусор» (Саша, 5 лет, контрольная группа). «Как нужно ухаживать за растениями?» Ответ: «Их надо поливать, но я не знаю, как часто» (Маша, 4 года, экспериментальная группа).

Результаты бесед: большинство детей могли назвать основные правила поведения в природе (например, «не мусорить», «не рвать цветы»), но не всегда понимали, зачем это нужно. Ответы детей были поверхностными, без глубокого осмысления. Некоторые дети затруднялись ответить на вопросы, связанные с уходом за растениями и животными, что свидетельствовало о недостатке знаний и опыта.

3. Диагностические задания

Для более объективной оценки уровня сформированности экологических умений детям предлагались диагностические задания, которые включали как практические, так и теоретические элементы.

Задание 1: Сортировка карточек с изображением правильных и неправильных действий в природе. Детям предлагались карточки с изображением различных ситуаций (например, мальчик поливает цветы, девочка рвёт цветы, дети кормят птиц, мальчик бросает мусор в реку). Задача детей — разделить карточки на две группы: «правильные» и «неправильные» действия.

Результаты: большинство детей правильно сортировали карточки, но объяснения их выбора были поверхностными. Например, дети говорили: «Это плохо, потому что так нельзя», но не могли объяснить, почему это плохо. Пример: Кира, 5 лет (экспериментальная группа), прокомментировала карточку с изображением девочки, рвущей цветы: «Так нельзя, потому что цветы завянут». Некоторые дети затруднялись с сортировкой, особенно если действия на карточках были неочевидными (например, сбор ягод в лесу).

Задание 2: Игра «Что будет, если...». Детям задавались вопросы, направленные на прогнозирование последствий своих действий в природе. Например: «Что будет, если не поливать цветы?», «Что будет, если бросить мусор в реку?», «Что будет, если сломать дерево?»

Результаты: дети могли предсказать простые последствия, например: «Цветы завянут», «В реке будет грязно». Пример: Даша, 4 года (контрольная группа), на вопрос «Что будет, если не поливать цветы?» ответила: «Они засохнут». Однако многие дети не понимали долгосрочные последствия своих действий. Например, на вопрос «Что будет, если бросить мусор в реку?» большинство затруднялись ответить. Некоторые дети затруднялись с ответами, особенно если вопрос требовал абстрактного мышления.

Результаты диагностики показали, что в обеих группах уровень сформированности экологических умений был примерно одинаковым.

Результаты сформированности когнитивного компонента в контрольной группе следующие:

- высокий уровень показали 2 человека (10%), которые продемонстрировали знания о природных процессах и способны объяснять причинно-следственные связи в экосистемах.

- средний уровень выявлен у 11 человек (55%), которые обладают фрагментарными знаниями о природе, но испытывают затруднения при объяснении экологических взаимосвязей.

- низкий уровень зафиксирован у 7 человек (35%), чьи знания носят поверхностный характер и ограничиваются узнаванием отдельных природных объектов.

Эмоционально-ценностные компоненты показали следующие результаты:

- высокий уровень у 13 человек (15%) проявился в устойчивом бережном отношении к природе, активном проявлении эмпатии к живым объектам.

- средний уровень у 10 человек (50%) характеризуется ситуативным проявлением заботы о природе, зависимостью от внешних стимулов.

- низкий уровень у 7 человек (35%) выражается в безразличном или потребительском отношении к природной среде.

По результатам практического компонента на рисунке видны следующие результаты:

- высокий уровень 2 человек (10%) дети самостоятельно применяют экологические навыки в повседневной деятельности.

- средний уровень 9 человек (45%) выполняют практические действия при напоминании взрослого.

- низкий уровень у 9 человек (45%) отсутствие устойчивых навыков взаимодействия с природой.

Проанализировав результаты сформированности умений взаимодействия с природой в контрольной группе, выявили, что наибольшие затруднения дети испытывают:

- в прогнозировании последствий своих действий для природы (70% ошибок в заданиях «Что будет, если...»);
- в систематизации экологических знаний (только 25% смогли правильно классифицировать природные объекты);
- в переносе знаний в практическую деятельность (40% детей не применяли полученные знания в реальных ситуациях).

Очень низким уровнем сформированности оказались практические навыки, что свидетельствует о преобладании теоретического подхода в существующей системе экологического воспитания.

Анализ полученных результатов в экспериментальной группе показал следующее.

Когнитивный компонент продемонстрировали на высоком уровне 3 человека (15%), которые показали системные знания о природных взаимосвязях; способность анализировать экологические ситуации; понимание последствий человеческой деятельности для природы.

Средний уровень выявлен у 10 человек (50%), которые обладают базовыми знаниями о природе; могут назвать основные правила поведения в природе; испытывают затруднения при объяснении сложных экологических процессов.

Низкий уровень зафиксирован у 7 человек (35%), чьи знания носят фрагментарный характер; ограничиваются узнаванием отдельных природных объектов; не подкреплены пониманием экологических закономерностей.

Эмоционально-ценностный компонент на высоком уровне показали 4 человека (20%), которые проявляют устойчивый интерес к природе; демонстрируют бережное отношение к окружающей среде; выражают сопереживание живым объектам.

Средний уровень у 9 человек (45%) с ситуативным проявлением интереса к природе; избирательным бережным отношением; зависимостью эмоциональных реакций от внешних стимулов.

Низкий уровень у 7 человек (35%), для которых характерно безразличное отношение к природным объектам; отсутствие выраженной эмоциональной реакции на экологические проблемы; потребительское отношение к природным ресурсам.

Практический компонент на высоком уровне зафиксирован у 2 человек (10%), которые самостоятельно применяют экологические навыки; иницируют природоохранную деятельность; демонстрируют устойчивые привычки бережного отношения.

Средний уровень у 8 человек (40%), которые выполняют экологические действия по указанию взрослого; проявляют навыки ухода за природой при наличии внешней мотивации; нуждаются в напоминании о правилах поведения в природе.

Низкий уровень у 10 человек (50%) с отсутствием устойчивых практических навыков; трудностями в самостоятельном применении экологических знаний; необходимостью постоянного контроля со стороны взрослых.

По результатам наибольшие трудности наблюдались в переносе знаний в практическую деятельность. 60% детей испытывали сложности при выполнении заданий на прогнозирование экологических последствий. Только 25% участников смогли аргументировать необходимость природоохранных действий. Эмоциональные реакции чаще проявлялись к знакомым природным объектам (75% случаев).

Заключение. Таким образом, результаты диагностики показали, что в обеих группах уровень сформированности экологических умений находится на среднем и низком уровнях. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по формированию у детей бережного отношения к природе и навыков взаимодействия с окружающей средой. Высокий уровень по всем критериям демонстрирует незначительное количество детей (10–20%), что подтверждает актуальность разработки и внедрения программы квест-игр.

Список цитируемых источников

1. Дьяченко, В. К. Игровые технологии в дошкольном образовании / В. К. Дьяченко. — М.: МАКС Пресс, 2005. — 148 с.
2. Никитина, С. В. Квест-игры как метод экологического воспитания дошкольников / С. В. Никитина. — М.: Академический проект, 2020. — 135 с.

УДК 378.2

Н. Н. Дыдышко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПЛАКАТ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Введение. На сегодняшний день невозможно представить учреждение образования без современных информационных технологий. Каждый ребенок с самого рождения начинает познавать различную технику, начиная с обычного смартфона, который всегда находится у взрослого под рукой, заканчивая роботом-пылесосом, который мама просит включить. Поэтому образовательный процесс в учреждении образования должен быть не только качественным, но еще информационным, интерактивным, для того чтобы получаемая информация легко усваивалась.

Основная часть. Одной из наиболее интересных интерактивных технологий является интерактивный плакат. Это инновация позволяет с большей эффективностью реализовать процесс обучения в учреждении образования. Интерактивный плакат может содержать информацию как для педагога учреждения образования (инструкции, заметки к слайдам, подсказки при назначении гиперссылок), так и для учащихся (обучающие видео, мультфильмы, интерактивные игры, фото и картинки с озвученной информацией и т. д.).

Как считал Я. А. Коменский, основатель принципа наглядности обучения, «... всё должно быть представлено внешним чувствам, насколько это возможно, а именно: видимое — зрению, слышимое — слуху, обоняемое — обонянию, вкушаемое — вкусу, осязаемое — осязанию, если же что-нибудь может быть одновременно воспринято несколькими чувствами, то и представлять этот предмет одновременно несколькими чувствам» [1]. К. Д. Ушинский, раскрывая преимущества наглядного обучения, отмечал, что «... дитя, если можно так выразиться, мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насиловал бы детскую природу, кто захотел бы заставить ее мыслить иначе. Таким образом, облекая первоначальное ученье в формы, краски, звуки, — словом, делая его доступным возможно большему числу ощущений дитяти, мы делаем вместе с тем наше ученье доступным ребенку и сами входим в мир детского мышления» [2, 3].

Согласно Б. Д. Затынайченко, «интерактивный плакат — электронное образовательное средство нового типа, которое обеспечивает высокий уровень задействования информационных каналов восприятия наглядности учебного процесса» [4]. По М. В. Тюменцевой и О. И. Чикуновой, «презентация, центральный, основной слайд которой содержит краткую тематическую информацию и средства интерактивного управления, позволяющие переходить к различным фрагментам информации, углубляющим и расширяющим первоначальные сведения, другим слайдам и возвращаться обратно по желанию пользователя» [3].

Интерактивный плакат — это цифровой плакат, который включает в себя элементы взаимодействия, такие как гиперссылки, видео, аудио и игры. Интерактивные плакаты можно использовать в качестве эффективного инструмента для развития мышления обучающихся.

Интерактивные средства обучения обладают значительными преимуществами по сравнению с классическими. При регулярном использовании интерактивного плаката на учебных занятиях повышается мотивация и вовлеченность, так как интерактивные плакаты более привлекательны и увлекательны, чем традиционные статичные плакаты. Это может повысить мотивацию и вовлеченность обучающихся, что приводит к лучшему усвоению материала. Они позволяют обучающимся взаимодействовать с материалом в своем собственном темпе и сосредоточиться на областях, которые им больше всего необходимы. Это может помочь персонализировать обучение и сделать его более эффективным для всех учащихся. Интерактивные плакаты часто включают в себя вопросы, головоломки и другие задания, которые требуют от обучающихся критически мыслить о материале. Это может помочь развить их навыки анализа, синтеза и оценки. Так же интерактивные плакаты используют мультисенсорные подходы к обучению, которые могут улучшить память и запоминание. Например, обучающиеся могут видеть, слышать и взаимодействовать с материалом, что помогает им лучше его усвоить. Несомненным преимуществом является использование интерактивных плакатов для поощрения сотрудничества и взаимодействия между обучающимися. Например, обучающиеся могут работать вместе, чтобы решить проблемы или выполнить задания, представленные на плакате [5].

Интерактивные плакаты могут быть использованы на различных этапах обучения:

- Для представления нового материала: учитель может создать интерактивный плакат для введения в тему, включая ключевые понятия, вопросы для обсуждения и увлекательные факты.

- Для повторения и закрепления: плакаты могут быть использованы как средство для повторения пройденного материала — содержат задачи и вопросы, которые студенты должны решить.

- Для проектов и исследований: обучающиеся могут создавать свои собственные интерактивные плакаты в рамках проектной деятельности, подбирая информацию, изображения и мультимедийные материалы по выбранной теме.

При создании и разработке интерактивного плаката необходимо опираться на следующие дидактические требования:

- учет возрастных особенностей детей, их уровня подготовки;
- достоверность предоставляемой информации, опора на учебную программу;
- доступность и грамотность предоставляемой информации;
- структурирование информации в соответствии с логикой представления;
- нелинейная структура (переход к любой части плаката);
- интерактивность;
- качественные графические, аудио, видеоматериалы;
- продуманный дизайн, тщательно подобранная цветовая гамма.

Заключение. Таким образом, интерактивный плакат как современное средство обучения включает в себя множество компонентов, способствующих активному вовлечению учащихся в процесс и созданию более увлекательной образовательной атмосферы. Правильное использование этой технологии может значительно повысить эффективность обучения, а также развить у студентов навыки критического мышления и способности к самообразованию.

Список цитируемых источников

1. Коменский, Я. А. Великая дидактика. — Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. — М.: Уч.пед.издат., 1955.
2. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. / Ред.коллегия: С. Ф. Егоров, И. Д. Зверев и др. — М.: Педагогика, 1990. — Т.5, 6.
3. Тюменцева, М. В. О структуре интерактивного плаката / М. В. Тюменцева, О. И. Чикунова // URL : <http://www.rae.ru/forum> 2011/95/143. (дата обращения: 03.04.2025).
4. Затынайченко, Б. Д. Использование интерактивного плаката как средства тематического погружения в мультимедийную среду обучения [Электронный ресурс] / Б. Д. Затынайченко // http://gigschool09.narod.ru/opyt/opyt_zat/oz1.html. (дата обращения: 03.04.2025).
5. Турковская, Н. В. Интерактивные технологии как средство взаимодействия между участниками образовательного процесса / Н. В. Турковская, Ю. А. Сподарева // Приоритетные направления развития науки и образования : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 1 (8) — С.195—198.

УДК 378.14

Е. А. Ефимик

Государственное учреждение образования «Детский сад № 41 г. Лиды»,
Лиды, Республика Беларусь

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ЗНАКОМСТВО С КНИГОЙ

Введение. Воспитание основ экологической культуры является необходимым условием воспитания подрастающего поколения. Под экологической культурой подразумевается формирование осознанно-бережного отношения к окружающему миру, живой и неживой природе, к людям, к материалам природного происхождения. Осознанный характер отношения проявляется в том, что ребёнок, зная о своих потребностях, лучше понимает потребности других живых существ, может практически сохранить, поддержать или создать для них нужные условия; может сочувствовать, сопереживать тем, кто испытывает в этом потребность. Он способен видеть красивое и некрасивое в окружающем мире, адекватно оценивать свое отношение и отношение окружающих людей к живой и неживой природе.

Если проанализировать детскую литературу вообще, то в основном у каждого автора найдется произведение, где затрагивается тема природы. И одной из особенностей детской литературы является то, что природа отображается в ней различными художественными средствами. «Будучи научной по своему содержанию, природоведческая книга для детей должна быть одновременно и художественной» [1, с.58]. Художественная литература считается одним из видов искусства, именно поэтому она позволяет воздействовать не только на сознание ребёнка, но и на его чувства.

Литература о природе развивает у ребят чувство прекрасного, формирует эстетические чувства, пробуждает любовь ко всему живому миру. Образное описание пор года, пышного цветения садов, разноцветия лугов, причудливых деревьев и всевозможных красок природы помогает формировать эстетическое отношение ребёнка к природе, любить её.

Основная часть. Главными задачами воспитания основ экологической культуры — развитие интереса к объектам и явлениям природы, к характерным проявлениям живой и неживой природы в разные сезоны, к потребностям растений, животных, человека.

Важным методом воспитания основ экологической культуры является слово, его правильное использование в различных формах работы с детьми. Словесный метод связан, прежде всего, с чтением художественной литературы и включает в себя: само чтение литературного текста, вопросы к тексту, пояснения воспитателя, пересказ детей, беседа о прочитанном [1, с. 44]. Дети слушают литературные произведения о природе, разыгрывают сказки, стихотворения, вместе с воспитателем создают к ним иллюстрации. Такие разные формы деятельности позволяют ребёнку понять новую информацию и понять недоступные для наблюдения явления природы, их взаимосвязи между собой. Для воспитания у детей ценностного отношения к природе, эстетического и эмоционального отклика на ее объекты в системе экологической работы с детьми используют детскую природоведческую книгу.

Детская природоведческая книга — это книга о природе, которая является для детей источником научно-достоверных знаний. В ней писатели-природоведы знакомят детей с природой, используя жанры познавательной сказки и реалистического рассказа. Их произведения не только дают детям знания, но и учат их наблюдать. Одним из первых писателей-природоведов для детей был В. В. Бианки. В своих произведениях он сохраняет особенности народной сказки и в этой форме дает детям научные знания о природе. Содержание книг В. Бианки научно достоверно, оно помогает детям познавать природу во всем ее многообразии. Писатель-природовед, Е. Чарушин, любит наблюдать за животными. Рассказы Е. Чарушина производят сильное впечатление, так как он сам их иллюстрирует. «Слушание и обыгрывание его рассказов, сказок, рассматривание авторских иллюстраций, а затем собственная изобразительная деятельность детей поможет ввести их в мир «отражённой природы», мир искусства» [2, с. 23]. Интерес к книге у ребёнка проявляется рано.

И впоследствии, по мере взросления, его нужно развивать и углублять. Для этого в учреждении дошкольного образования используются разные произведения: сказки, рассказы, стихотворения белорусских Э. Агняцет, Я Колас, русских и зарубежных писателей. Детская природоведческая книга способствует обогащению, расширению имеющихся знаний у детей о природе; формированию у детей материалистического миропонимания, основы представления о мире природы [3].

Чтение художественного произведения для детей дошкольного возраста помогает воспитателю дошкольного образования обогащать их знаниями, развивать умение глубже всматриваться в окружающий мир, искать ответы на многие вопросы.

Художественная литература о природе глубоко воздействует на чувства детей. Книги, как правило, содержат оценку происходящего. Знакомясь с их содержанием, дети переживают ход событий, мысленно действуют в воображаемой ситуации, испытывают волнение, радость, страх. Это помогает воспитывать этические представления: любовь и бережное отношение к природе.

К выбору книги для чтения детям следует относиться очень серьезно, ответственно. Прежде всего, нужно использовать литературу, рекомендованную учебной программой дошкольного образования. Важно отбирать высокохудожественную литературу.

Детскую природоведческую литературу полезно использовать во всех возрастных группах. Общее для всех возрастных групп требование к методике использования книг — сочетание чтения с непосредственным наблюдением в природе.

В каждой возрастной группе методика использования книги о природе имеет свою специфику. Для слушания книги детей первой младшей группы лучше разбить на подгруппы, а во второй младшей читать можно всем детям сразу. Воспитатель дошкольного образования выбирает небольшое произведение с таким расчетом, чтобы его можно было прочитать в течение занятия. Рекомендуется неоднократное повторение чтения художественного произведения.

В средней и старших группах природоведческая книга используется для расширения, уточнения представлений детей о природе, углубления их.

Чтение художественной литературы может сопровождать наблюдение в природе. Это помогает детям полнее ощутить красоту природы, а также выразительность, точность языка, осмыслить увиденное.

Чтение природоведческой книги используется и как самостоятельный способ ознакомления с природой.

После чтения художественных произведений организуется беседа об одной или нескольких прочитанных книгах. Цель беседы — помочь детям глубже осознать явления природы, обобщить и систематизировать знания о прочитанном.

Заключение. Таким образом, природоведческая книга помогает воспитателю дошкольного образования объяснить детям суть экологических проблем, причины их появления, даёт возможность дошкольникам осмыслить окружающий мир и взаимосвязь всего живого в нём. В доступной и увлекательной форме дети усваивают основы экологической культуры, осознают взаимосвязь человека с природой, учатся ответственному отношению к живой и неживой природе. Природоведческая литература, как и любая художественная литература, рекомендованная для чтения детям, служит могучим, действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания детей, она оказывает огромное влияние на развитие и обогащение детской речи.

Список цитируемых источников

1. Казаручик, Г. Н. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждения дошкольного образования с белорус. и рус. яз. обучения / Г. Н. Казаручик. — Минск: Нац. ин-т образования, 2014. — 71с.
2. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. / С. Н. Николаева. — М: Издательский центр «Академия», 2001. — 184 с.
3. nsportal.ru. Образовательная социальная сеть. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/okruzhayushchiy-mir/ispolzovanie-prirodovedcheskoy-literatury-v-rabote-s> — (дата обращения: 05.01.2024).

УДК 373.24

Ю. И. Жинко

Государственное учреждение образования «Детский сад № 32 г. Лиды»,
Лиды, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОЙ ПРИРОДЕ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Введение. Формирование ценностного отношения к природе и экологического сознания у детей — это одна из ключевых задач педагогов в учреждениях дошкольного образования. Важно, чтобы дети с раннего возраста осознавали свою связь с природой и понимали, как их действия влияют на окружающий мир.

Эту проблему можно рассматривать как одну из вечных задач, возникших в результате исторического развития цивилизации. Уже древнегреческие философы поднимали вопросы о воспитании духовности

у каждого индивида. Неудивительно, что сократовские размышления о смысле жизни, добре, красоте и истине стали основополагающими для множества гуманитарных наук. Сегодня вновь возникает необходимость в поиске путей, средств и методов возвращения к абсолютным ценностям, а именно к «сократовскому триединству Истины, Добра и Красоты». Эти ценности жизни отражают наследие всего человечества и представляют собой его многовековое культурное достояние. Несмотря на наличие множества исследований, рассматривающих воспитательные аспекты экологической работы с детьми дошкольного возраста, процесс формирования у них ценностного отношения к природе как элемента личностного развития остается недостаточно изученным. Вопросы формирования ценности природы во всех ее аспектах, особенно ценности жизни, остаются достаточно актуальными на сегодняшний день. Исследования специалистов из различных научных областей и анализ практики образовательных учреждений свидетельствуют о том, что у современных детей дошкольного возраста преобладает потребительское отношение к природе. Проблемы природопользования и охраны окружающей среды практически не становятся частью их личностных ценностей, не является частью нравственных убеждений.

Основная часть. В работу с детьми среднего дошкольного возраста целесообразно включать метод проектов. У детей 4—5 летнего возраста формируется умение рассуждать по аналогии, анализировать, сравнивать, делать выводы и устанавливать причинно-следственные связи [1]. Стимулирование познавательной активности, пробуждение любознательности и интереса ребенка к окружающему миру способствует развитию высших психических функций. Использование в данном случае метода проектов, как зоны ближайшего развития ребенка, позволяет не только развивать психические функции, но и учит способам самостоятельного поиска, быстроте реакции, работе в коллективе сверстников, а также помогает интегрировать знания, полученные в ходе проекта в жизнь.

Метод проектов — это активная образовательная технология, направленная на самостоятельную исследовательскую деятельность детей с целью решения конкретной практической или познавательной задачи. Основными особенностями метода проектов в работе с детьми являются: Целенаправленность — проект всегда имеет конкретную цель или проблему для решения. Самостоятельность — дети самостоятельно планируют и организуют свою деятельность. Практическая направленность — результат проекта должен иметь практическое значение. Коллективная работа — часто проекты выполняются в группах, что развивает коммуникативные навыки. Интеграция знаний — в процессе работы дети используют знания из разных областей.

Преимущества метода проектов заключается в следующем: повышение мотивации к обучению; развитие навыков самостоятельной работы и ответственности; способствует развитию коммуникации и сотрудничества, умения применять теоретические знания на практике.

В формировании у детей дошкольного возраста ценностного отношения к родной природе мы также использовали метод проектов.

Целью нашего проекта «Природа родного края» стало формирование у воспитанников от 4 до 5 лет и их законных представителей чувства сопричастности ко всему живому, гуманное отношение к окружающей среде и стремление проявлять заботу о сохранении природы родного края посредством поэтапного решения задач. Проект краткосрочный и рассчитан на три недели.

Задачи проекта:

1. Систематизировать и обобщить представления о природе родного края;
2. Развивать познавательный интерес к объектам окружающего мира через практическую деятельность;
3. Развивать представления о взаимосвязях растений и человека;
4. Развивать умения и навыки правильного взаимодействия с природой;
5. Формировать бережное, ответственное, эмоционально-доброжелательное отношение к миру природы, к живым существам, в процессе общения с ними;
6. Воспитывать любовь к природе родного края, восприятие её красоты и многообразия.

Работа над проектом осуществлялась в четыре этапа. На первом этапе с целью выявления уровня сформированности представлений о природе родного края проводилось анкетирование законных представителей воспитанников. С детьми проводились наблюдения в природе, беседы на следующую тематику: «Как изменилась природа весной?», «Почему зеленеют листья?» (наблюдения), «Что такое Красная Книга Республики Беларусь?», «Зачем беречь природу?», «Как мы можем позаботиться о природе?» (беседы).

На втором этапе проводилась работа по двум направлениям: разработка проекта, которая включала Сбор информации, литературы, дополнительного материала по теме проекта, составление плана реализации проекта; взаимодействие с семьями воспитанников, которое включало: взаимодействие в соответствии с планом проекта «Природа нашего края», проведение консультаций, бесед, размещение актуальной информации в родительских уголках.

Третьим этапом послужила систематическая работа над реализацией проекта. На заключительном, четвертом этапе проекта подтвердились итоги реализации проекта.

В таблице 1 частично представлен план мероприятий со всеми участниками образовательного процесса по реализации проекта «Природа нашего края».

Т а б л и ц а 1 — План мероприятий к проекту «Природа родного края»

Тема и содержание мероприятия	Участники
Анкетирование законных представителей воспитанников «Определяющее отношение родителей к эколого-краеведческому воспитанию дошкольника»	Законные представители воспитанников, воспитатель дошкольного образования
Беседа «Что нас окружает?» Цель: развивать представления об окружающем мире, его красоте	Воспитатели дошкольного образования, дети
Просмотр слайдовой презентации «Мы друзья леса» Цель: обобщать имеющиеся представления о живой природе. Дидактические игры: «Что где растёт?», «С какой ветки детки?», «Найди по описанию» и т. д.	Воспитатели дошкольного образования, дети
Развлечение «День природы! День Земли!» Цель: закреплять представления о природе родного края, о бережном и заботливом отношении к природе; развивать творческие способности, смекалку, сообразительность; воспитывать ценностное отношение к родной природе	Воспитатели дошкольного образования, дети, Законные представители воспитанников
Прослушивание, слушание музыки о природе и животном мире. Закрепление голосов животных и природных шумов (шум леса, голоса птиц, зверей). Игры «Узнай по голосу птиц», «Птицы нашего края»	Воспитатели дошкольного образования, дети

Заключение. В результате проведенной работы определены положительные тенденции в приобщении детей среднего дошкольного возраста к природным богатствам родного края.

Благодаря проектной работе, воспитанники стали внимательнее относиться к природе, замечать даже небольшие изменения объектов наблюдения, научились анализировать, контролировать, оценивать свое поведение в природе, разрешать возникшие проблемы.

Наблюдения в природных условиях помогли нам решить в комплексе ряд задач: формировать у детей знания о природе, учить их наблюдать, размышлять, развивали наблюдательность, воспитывали эмоционально и эстетически.

Рассматривание дидактических картинок, иллюстраций, открыток, альбомов о природе дали возможность подробно рассмотреть природу, длительно сосредоточить на них внимание, подводит ребят к пониманию зависимости изменений в жизни растений и животных от изменения погодных условий.

Овладение способами практического взаимодействия с окружающей средой обеспечивало становление мировоззрения ребёнка, его личностный рост, активизировало у него познавательную активность.

Анкетирование родителей группы показало, что родители довольны проделанной работой. Совместные мероприятия сблизили детей, родителей и воспитателей группы.

Проектная деятельность в процессе формирования ценностного отношения к родной природе помогает систематизировать, конкретизировать и поэтапно формировать знания воспитанников.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО, 2023. — 380 с.
2. Воронкевич, О. А. Добро пожаловать в экологию / О. А. Воронкевич. — Санкт-Петербург: «Детство-Пресс», 2010.
3. Николаева, С. Н. Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду — М., 2010.
4. Петрикевич, А. А. Метод проектов в образовании дошкольников: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / А. А. Петрикевич. — Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2008.

УДК 378.14

І. І. Захарэвіч

Установа адукацыі "Грабская сярэдня школа" Іўеўскі раён Гродзенская вобласць, Рэспубліка Беларусь

ТЭАТРАЛІЗАВАНЫЯ ГУЛЬНІ І ІХ СТАНОЎЧАЯ РОЛЯ Ў РАЗВІЦЦІ ДЗЕЯСЛОЎНАГА СЛОЎНІКА ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

Уводзіны. Усім нам добра вядома аб тым, што мова бывае для кожнага дарослага і дзяці не толькі цікавай, але і вельмі значнай часткай для таго, каб пры яе дапамозе знаёміцца і вывучаць навакольны свет. Таму яшчэ яна становіцца добрым і важным сродкам разумення і пазнання становаўчых і адмоўных зносін паміж дарослымі і дзецьмі. Важна памятаць аб тым, што для кожнага чалавека мова з'яўляецца той важнай умовай выхавання і навучання не толькі ў часы яго дзяцінства і юнацтва, але і на працягу ўсяго далейшага жыцця.

Аднак усім нам жыццё яшчэ напамінае аб тым, што ў "звычайных" у сваім інтэлектуальным і фізічным развіцці дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту могуць сустракацца і розныя моўныя парушэнні. Агульнае недаразвіццё мовы III ўзроўня, як паказвае практыка, выходзіць на першы план сярод іншых моўных парушэнняў, якія сустракаюцца сярод дзяцей названай катэгорыі. Для такога моўнага парушэння характэрны некаторыя адхіленні пры фарміраванні розных бакоў маўлення, якія, галоўным чынам, маюць сваё дачыненне складаных лексічных і граматычных адзінак. Яно характарызуецца наяўнасцю разгорнутай фразы, але яна бывае слаба дыферэнцыраванай, развіццё фанематычных працэсаў не адпавядае ўзроставай норме.

Асноўная частка. Практыка засведчыла нам таксама і пра тое, што ў такіх дзяцей знаёмства з дзеясловам адбываецца вельмі складана. Вось таму іх навучанне ўменню ўжываць дзеясловы ў сваёй мове была і назаўсёды застанецца ў працы настаўнікаў-дэфектолагаў і выхавальнікаў дашкольных навучальных устаноў складанай тэмай. Аб гэтым у свой час аўтару гэтых радкоў шмат разоў давялося пачуць ад вучоных-дэфектолагаў К. Г. Ярмілавай, Л. А. Зайцавай, А. М. Калінінай, Т. Л. Ляшчынскай.

Жыццёвыя назіранні засведчылі нам аб тым, што настаўнікам-дэфектолагам варта ў сваёй працы спрабаваць больш сваёй увагі звяртаць на навуковую і метадычную літаратуру па пытаннях станаўлення і развіцця мовы дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту, абагульняючы вынікі для таго, каб потым выказаць свае думкі і ўласныя прапановы па станаўчаму вырашэнню пытанняў, якія ў пэўны час выклікалі цікавасць і хваляванне не толькі сярод бацькоў іх выхаванцаў, калегаў па працы, але і ў іншых дарослых, якія звярталіся за дапамогай.

Па дадзеных А. М. Гвоздзевы, ў слоўніку чатырохгадовага дзіцяці дзеясловы складаюць 27,4% ад агульнага слоўніка. У працэсе ўспрымання і выкарыстання слоў, якія маюць агульныя элементы, ў свядомасці дзіцяці адбываецца дзяленне слоў на адзінкі (марфемы). Калі дзіця не валодае гатовым словам, яно "выходзіць" яго па вызначаных, ужо засвоеных раней правілах, што выяўляецца ў дзіцячым словатворчасці. Дарослыя заўважаюць і ўносяць карэктывы ў самастойна створанае дзіцем слова, калі гэтае слова не адпавядае нарматыўнай мове. У выпадку, калі створанае слова супадае з існуючым у мове, навакольным не заўважаюць словатворчасці дзіцяці. Дзіцячая словатворчасць з'яўляецца адлюстраваннем сфарміраванасці адных, і ў той жа час недастатковай сфарміраванасці іншых моўных абагульненняў. Механізм дзіцячай словатворчасці звязваецца з фарміраваннем моўнага абагульнення, са з'явай генералізацыі, з станаўленнем сістэмы словаўтварэння [1, с. 69].

Жыццёвыя абставіны нам засведчылі аб тым, што сярод дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту цяжасці, якія сустракаюцца пры авалоданні імі дзеяслоўным слоўнікам, адмоўна спрыяюць развіццю іх зносін з навакольным светам, таксама назіраецца стрымліванне далейшага развіцця не толькі вуснай, але і пісьмовай мовы, што гэта стане значнай перашкодай пры авалоданні імі праграмы агульнаадукацыйнай школы. Вось таму развіццё дзеяслоўнага слоўніка і стане адной з асноўных задач навучання і выхавання дзяцей са звычайным інтэлектуальным развіццём, але ў якіх таксама яшчэ назіраецца і агульнае недаразвіццё мовы III ўзроўня.

Т. Б. Філічавай і Г. У. Чыркінай [2, с. 88] вызначаны лексічныя асаблівасці пры агульным недаразвіцці мовы (трэцяга ўзроўню):

- разыходжанне ў аб'ёме пасіўнага і актыўнага слоўніка;
- назву дзеянняў замяняюць словамі, блізкімі па сітуацыі і зрокавым прыкметам ("прышывае" — "шые");
- нярэдка, правільна паказваючы на малюначках названыя дзеянні, ў самастойнай мове іх змешваюць;
- з шэрагу прапанаваных дзеянняў дзеці не разумеюць і не могуць паказаць, як цыраваць, распарваць, пералятаць, падскокваць, куляцца.

Сустракаюцца розныя мераванні фармулёўкі агульнага паняцця "тэатралізаваная гульня". Напрыклад, І. В. Вечканавай, А. А. Карабанавай прапаноўвалі наступнае вызначэнне тэатралізаванай гульні: гэта працэс разыгрывання сюжэтнай задумкі літаратурнага твора, які грунтуецца на дзеяннях выканаўца вызначанай ролі, мэтай якіх з'яўляецца перадача характару і паводзін уяўляемага героя [3, с. 63]. На меркаванне Л. У. Арцёмавай, характэрнай асаблівасцю для тэатралізаваных гульняў з'яўляецца тое, што яны "развіваюцца па загадзя падрыхтаваным сцэнарыям, ў аснове якога змест казкі, верша, твора, апавядання". Аўтар прыходзіць да высновы, што "гатовы сюжэт як бы вядзе за сабой гульню" [4, с. 54].

Нам практыка засведчыла аб тым, што выкарыстанне на занятках тэкстаў з вершаў дапамагае значна хутчэйшай актывізацыі працы дзяцей, спрыяе паступоваму развіццю іх моўнага апарата. Вершаваныя радкі станаўча ўплываюць на фарміраванне выразнай вуснай і пісьмовай мовы, на развіццё эмацыянальнага водгуку на тое, што пачулі, робячы цікавымі не толькі гульні, але пытанні і заданні, якія прапануюцца настаўнікамі-дэфектолагамі.

Дыялогі ад імя вельмі цікавай, на думку дзяцей, асобы дапамагаюць ім, як паказвае практыка, хутчэй і значна лепш пачынаць сваю працу на занятку. На наступным этапе з верша варта паспрабаваць ствараць у даступнай форме маленькі спектакль, каб з дапамогай невялікіх эцюдаў разыграць разам з бацькамі, іншымі блізкімі для іх дарослымі і аднагодкамі, якія на дадзены момант не маюць моўных парушэнняў. Назіранні засведчылі аб тым, што важна, каб заняткі па тэатралізаванай дзейнасці ўключалі ў сябе не толькі разыгрыванне невялікіх казак і сцэнак, але і ролевыя дыялогі па ілюстрацыях з любімых дзецьмі мультыплікацыйных фільмаў, імправізацыі з дапамогай настаўнікаў-дэфектолагаў на тэмы з жыцця дзяцей, дапамога пры фарміраванні ўменні паслядоўна і зразумела выказваць думкі, пажаданні і прапановы навакольным:

- фарміраванне не толькі лексічнага, але і граматычнага ладу мовы;
- развіццё навыкаў гутарковай і вобразнай мовы;
- дапамога ў развіцці дыялагічнай і маналагічнай мовы;
- развіццё інфармацыйнага і выразнага боку мовы.

Практычныя назіранні паказваюць, што настаўнікам-дэфектолагам важна памятаць, каб пасля завяршэння кожнага праведзенага занятка, адбываліся вельмі маленькія, але ўсё ж крокі наперад у развіцці маўлення ў іх выхаванцаў, варта працягваць ісці наступнымі напрамкамі:

- увядзенне ў тэму занятка, для паспяховага выканання мэты заняткаў, якія паставілі перад яго пачаткам настаўнікі-дэфектолагі, стварэнне эмацыйнага настрою ў сваіх выхаванцаў;

- тэатралізаваная дзейнасць (у даступных для дзяцей, якія прысутнічаюць на занятку, формах), дзе кожнае дзіця з дапамогай настаўнікаў-дэфектолагаў вучыцца выкарыстоўваць хоць і вельмі невялікія, але ўсё ж свае творчыя магчымасці;

- на працягу правядзення ўсяго занятка эмацыйная падтрымка сваіх выхаванцаў з боку настаўнікаў-дэфектолагаў для таго, каб паступова забяспечыць у іх жаданне і паспяховасць да тэатралізаванай дзейнасці не толькі ў час аднаго занятку, але і на наступных.

Заклучэнне. У кожнага "асаблівага" дзіця з звычайным інтэлектуальным і фізічным развіццём назіранне за тэатралізаванай гульнёй і ўдзел у ёй, як засведчыла нам практыка, заўсёды выклікае вялікае задавальненне і радасць. Гэта кажа аб яе становішчы ролі для пазнання і разумення дзецьмі рыс характараў людзей і адносін з навакольным светам.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Вершинина, Е. В. Сформированность способов словоизменения глаголов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. В. Вершинина, Т. В. Волокитина // Научный альманах. — 2016. — №2. — С. 68 — 72.
2. Ластовкина, И. В. Результаты исследования глагольного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи / И. В. Ластовкина Специальное образование. Материалы XII Международной научной конференции. 2016 — С. 87—90.
3. Полозова, О. В. Развитие речевого творчества у детей с системными нарушениями речи в театрализованной игре / О. В. Полозова // Голос и речь., 2012 — №2. — С.61— 68.
4. Бессонова, Т. П. Дидактический материал по обследованию речи детей. — Ч.11: Словарный запас и грамматический строй / Т.П. Бессонова, О. Е. Грибова. — М: АРКТИ, 1997. — 64 с.

УДК 373.016

К. А. Иванищук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

МНЕМОТЕХНИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. В условиях модернизации системы образования особую актуальность приобретает поиск эффективных методов формирования орфографической грамотности у младших школьников. Традиционные подходы к обучению правописанию, основанные на механическом заучивании правил, демонстрируют свою недостаточную эффективность, что подтверждается устойчивым процентом орфографических ошибок у учащихся начальных классов.

Преобладание образного мышления и эмоционально-чувственного восприятия информации в младшем школьном возрасте требует применение мнемотехнических приёмов, позволяющих преобразовывать абстрактные орфографические правила в наглядные образы и ассоциации.

Основная часть. В. А. Любич даёт следующее определение понятию «мнемотехника»: «Мнемоника (греч. Μνημονικα — искусство запоминания) (мнемотехника) — совокупность приёмов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путем образования искусственных ассоциаций» [1, с. 14].

В младшем школьном возрасте у учащихся наблюдается преобладание образной памяти, которая включает зрительные и слуховые аспекты. Это происходит потому, что учащиеся лучше запоминают информацию, связанную с яркими образами, насыщенными эмоциями и наглядными впечатлениями. Такие элементы, как красочные иллюстрации или интерактивные занятия, способствуют долговременному запоминанию. По мере развития учебного процесса у школьников активно развивается и словесно-логическая память. Они начинают успешно осваивать не только конкретные объекты, но и абстрактные понятия, что требует более глубокого анализа и осмысленного подхода к обучению. В условиях быстрого изменения и накопления знаний, эффективное использование памяти становится ключевым фактором для успеха в учебной деятельности. Следовательно, применение методов мнемотехники на уроках русского языка в начальной школе не только помогает решить образовательные задачи, но и упрощает весь процесс обучения, делая его более доступным для учащихся с разным уровнем подготовки. В этой связи изучение и внедрение эффективных мнемотехнических приёмов становится особенно актуальным, так как они способствуют лучшему усвоению грамматических норм и орфографических правил.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГУО «Средней школы №17 г. Барановичи». В исследовании приняли участие 60 учащихся четвертых классов, разделённых на контрольную и экспериментальную группы по 30 человек в каждой.

Исследование состояло из трёх последовательных этапов. На констатирующем этапе была проведена диагностика исходного уровня орфографических умений по двум ключевым направлениям: спряжение глаголов и образование форм прошедшего времени. Формирующий этап предполагал внедрение созданной системы мнемотехнических приёмов в экспериментальной группе. На контрольном этапе осуществлялась оценка эффективности применённых методик.

Результаты констатирующего этапа выявили существенные трудности в усвоении орфографических норм. Анализ выполненных работ показал, что более половины учащихся (55%) ошибочно определяли спряжение глаголов. Аналогичные проблемы наблюдались при классификации других глаголов: 43,3% учащихся неправильно определяли спряжение глагола «строить». Особые сложности вызывало образование форм прошедшего времени — 40% учащихся допускали ошибки в формах среднего рода.

В экспериментальной группе была реализована система мнемотехнических приёмов, включающая шесть специально разработанных интерактивных игровых ресурсов. Основной принцип методики заключался в визуализации орфографических правил через создание устойчивых ассоциативных связей. Например, в игре «Пришельцы» глаголы первого и второго спряжения представлялись как разные виды космических существ, которых необходимо было правильно распределить по соответствующим ангарам.

Для запоминания родовых окончаний глаголов прошедшего времени использовалось цветовое кодирование. Синий цвет ассоциировался с мужским родом (-л), розовый — с женским (-ла), жёлтый — со средним родом и множественным числом (-ло, -ли). Персонажи-помощники («Синий рыцарь», «Розовая фея», «Жёлтый дракон») включались в игровые сюжеты, что способствовало эмоциональному вовлечению учащихся и более глубокому запоминанию учебного материала.

Результаты контрольного этапа продемонстрировали значительную положительную динамику в экспериментальной группе. Наиболее показательным стало сокращение количества ошибок в определении спряжения глаголов с 55% до 15%. Аналогичные улучшения наблюдались и в других аспектах: ошибки в образовании форм прошедшего времени сократились с 40% до 10%, а доля учащихся с высоким уровнем сформированности орфографических умений увеличилась с 35% до 75%.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило эффективность применения мнемотехнических приёмов в формировании орфографических умений у младших школьников. Разработанная система интерактивных игровых ресурсов, основанная на принципах визуализации и ассоциативного запоминания, показала следующие преимущества:

- соответствие возрастным особенностям восприятия информации младшими школьниками;
- повышение мотивации и эмоциональной вовлечённости учащихся;
- формирование устойчивых орфографических навыков;
- развитие метапредметных умений анализа и систематизации.

Полученные результаты открывают перспективы для дальнейшего исследования возможностей применения мнемотехники в образовательном процессе, в том числе для разработки цифровых образовательных ресурсов.

Список цитируемых источников

1. Любич, В. А. Мнемотехника как система запоминания новых слов на уроках русского языка в школе / В. А. Любич // Русский язык в школе. — Москва, 2015. — № 8. — С. 13—18.

УДК 376.37

О. В. Иванова, А. В. Тихонова

Бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида №400»,
Омск, Российская Федерация

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА, ИМЕЮЩЕГО ПРОБЛЕМЫ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Успех коррекционно-оздоровительной работы с детьми, имеющими нарушения речи, во многом зависит от слаженности в работе педагогического коллектива и семьи воспитанников. Закрепление в домашних условиях лексико-грамматических категорий, не подкреплённых игровыми упражнениями, является монотонным, утомительным процессом, в результате чего ребенок не всегда охотно выполняет задание логопеда. Поэтому грамотно составленные домашние задания помогут предотвратить эту ситуацию, что и определяет актуальность данной проблемы.

Для эффективного закрепления полученных на фронтальных занятиях знаний, умений и навыков, и привлечения родителей к выполнению заданий логопеда мы разработали комплекс домашних заданий для

детей 4—5 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) на основе требований адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжёлым нарушением речи (ТНР) [1, 2] и материала, предложенного Филичевой Т. Б. и Чиркиной Г. В., а также Бардышевой Т. Ю., Теремковой Н. Э. [3, 4].

Выполняя предложенные упражнения, родители получают более доступную информацию о том, что должен знать и уметь их ребенок по каждой лексической теме. Дети имеют возможность в игровой форме выполнять задания в тетради под руководством взрослого, составив вместе алгоритм выполнения.

Комплекс содержит упражнения, в которых закрепление лексико-грамматических категорий сочетается с развитием других функций: внимания, памяти, мышления, фонематических процессов, общей и мелкой моторики. Система упражнений основана на принципе постепенного усложнения. В процессе работы дети овладевают различными речевыми умениями и навыками, переносят их в свободное речевое общение. Таким образом, у них улучшается речь, исчезают проявления общего недоразвития речи.

Рассмотрим пример домашнего задания по лексической теме «Домашние животные и их детеныши». Упражнение «Назови и раскрась!» направлено на активизацию предметного словаря. Ребенок называет домашних животных, закрепляет обобщающее понятие «домашние животные», совершенствует графические навыки, раскрашивая предметные изображения животных.

Упражнение с мячом «У кого кто?» активизирует словарь детенышей домашних животных, совершенствует общую моторику детей. Например: «У кошки — котенок».

Упражнение «Один-много» преследует развитие навыка употребления глаголов и имен существительных единственного и множественного числа. Например: «Кошка лакает — кошки лакают».

Упражнение «Кто как голос подает?» закрепляет навыки звукоподражания и образования глагольных форм. Например: «Кошка говорит «мяу» — кошка мяукает».

Упражнение «Расскажи-ка!» направлено на обобщение знаний и активизацию связной речи. По плану-схеме ребенок составляет описательный рассказ о любимом домашнем животном, где говорит о внешнем виде, особенностях питания, детенышах и пользе, которую приносит человеку это животное.

Таким образом, разумно подобранные домашние задания позволяют повысить интерес к логопедическим занятиям, успешно усвоить лексико-грамматические категории, то есть усвоить нормы родного языка.

Список цитируемых источников

1. Бардышева, Т. Ю. Тетрадь логопедических заданий. Средняя группа / Т. Ю. Бардышева, Е. Н. Моносова, — М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2009. — 120с.
2. ФАОП ДО для ТНР Сборник нормативных документов для детского сада/ под ред. Н. В. Верещагиной — СПб.: Детство-пресс, 2023. — 112с.
3. Теремкова, Н. Э. «Логопедические домашние задания для детей 5 — 7 лет с ОНР» Альбомы 1 — 3 / Н. Э. Теремкова, — М.: Издательство Гном. 2017. — 32 с.
4. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина — М.: Айрис-пресс 2008. — 224 с

УДК 378.14

А. Ю. Калимуллина

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ

Введение. Бережное отношение к природе является важной обязанностью каждого ответственного гражданина, включая как взрослых, так и детей. Театрализованная деятельность является одной из нетрадиционных форм экологического воспитания детей. Поэтому наряду с традиционными формами работы, необходимо приобщать дошкольников к экологическому образованию посредством экологического театра.

Основная часть. Под бережным отношением к природе детей дошкольного возраста следует понимать его действенную и сознательную связь с объектами природы по ее сохранению, восстановлению и развитию в процессе активной практической деятельности на основе целостного понимания универсальной значимости природы и многообразия ее ценностей [1, с. 15]. Бережное отношение к природе предполагает в себе целенаправленное развитие нравственных чувств, и овладение навыками и привычками морального поведения [2, с. 115]. По мнению Г. Н. Казаручик компонентами бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста являются: когнитивный компонент: представления о ценности природы и природных ресурсов для человека и общества; эмоционально-мотивационный компонент: эмоционально-чувственное восприятие природных объектов и природных ресурсов, оценочные суждения; действенный компонент: потребность взаимодействия с природой и стремление беречь природные ресурсы [3, с. 14].

Экологический театр — один из самых доступных видов деятельности дошкольников, он позволяет решать актуальные проблемы, которые связаны с нравственным и художественным воспитанием, развитием у детей памяти и воображения, мышления, фантазии и инициативности. Экологический театр помогает сформировать у детей выразительность речи и коммуникативные способности, развивает музыкальные и творческие способности [4, с. 56]. Экологический театр — это театрализованное действие экологической направленности, которые имеют своей целью формирование творческой экологически грамотной личности посредством театральной деятельности. Экологический театр позволяет детям познавать мир не только умом, но и сердцем [5, с. 2].

Экспериментальное исследование уровня сформированности умений и навыков бережного отношения к природе у детей от 5 до 6 лет средствами экологического театра осуществлялась в три этапа на базе ГУО «Детский сад №7 г. Ивацевичи». Для участия в эксперименте было отобрано 40 детей старшего дошкольного возраста. Для выявления уровня сформированности бережного отношения к природе нами были использованы следующие диагностические методики: «Экологический светофор», «Секретный разговор», «Забота о природе» (Цветкова И. В.). Определение исходного уровня сформированности представлений и умений заботливого отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста осуществлялось нами на основе следующих компонентов: когнитивный, перцептивно-аффективный и деятельностный компонент. Экспериментальное исследование было проведено в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего этапа экспериментального исследования состояла в выявлении исходного уровня сформированности представлений и умений бережного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. В ходе исследования на констатирующем этапе нами был выявлен исходный уровень сформированности представлений и навыков бережного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. В старшей группе №1 высокий уровень установлен у 6 (30%) воспитанников, средний уровень — 10 (50%) воспитанников, низкий уровень — 4 (20%) воспитанников. В старшей группе №2 высокий уровень установлен у 4 (20%) воспитанников, средний уровень — 9 (45%) воспитанников, низкий уровень — 7 (35%) воспитанников. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности представлений и умений бережного отношения к природе у воспитанников старшего дошкольного возраста в обеих группах. Результаты исходной диагностики доказывают необходимость проведения на формирующем этапе разработки и апробации программы использования экологического театра как средства формирования у детей старшего дошкольного возраста заботливого отношения к природе. В связи с тем, что в старшей группе №2 установлены более низкие показатели в сравнении со старшей группой №1, данная группа была определена в качестве экспериментальной.

В ходе формирующего этапа исследования была разработана и частично апробирована в экспериментальной группе программа «Через театр — к зеленой планете». Реализация мероприятий программы выполнялась поэтапно и строилась с учетом следующих принципов: осмысленность, безопасность, разумность, системность и гласность. В содержание программы были включены наблюдения, чтение художественной литературы, пересказ и составление экологических сказок, различные виды игры (дидактические игры, игры-имитации, режиссерские игры) посредством реализации художественно-речевой, художественной, игровой и опытно-экспериментальной деятельности. На заключительном этапе программы была осуществлена разработка сценария и премьерный показ спектакля «Лесное приключение».

По окончании формирующего этапа нами проведен контрольный этап эксперимента, цель которого состояла в изучении динамики уровня сформированности представлений и умений бережного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. На данном этапе нами использовались диагностические задания, примененные на констатирующем этапе. На контрольном этапе нами в контрольной группе высокий уровень установлен у 5 (25%) воспитанников, средний уровень — 10 (50%) воспитанников, низкий уровень — 5 (25%) воспитанников. В экспериментальной группе высокий уровень установлен у 10 (50%) воспитанников, средний уровень — 7 (35%) воспитанников, низкий уровень — 3 (15%) воспитанников. Для сравнительного анализа данных, полученных в ходе исследования, был осуществлен расчет U-критерия Манна-Уитни. Расчетные данные ранговой корреляции представлены в Приложении П. Результат: $U_{\text{Эмп}} = 107$, критические значения $p \leq 0.01 = 114$, $p \leq 0.05 = 138$, соответственно полученное эмпирическое значение $U_{\text{Эмп}}$ находится в зоне значимости. Таким образом, можно утверждать, что в контрольной группе результаты диагностики воспитанников фактически не изменились, в экспериментальной группе результаты диагностики изменились существенно, то есть наблюдается положительная динамика уровня сформированности представлений и навыков бережного отношения к природе, что подтверждает тот факт, что экологический театр способствует формированию у воспитанников старшего дошкольного возраста бережного отношения к природе.

Заключение. Бережное отношение к природным ресурсам — это компонент экологического образования, который необходимо формировать и развивать у дошкольников. Экологический театр — это новая нетрадиционная форма экологического воспитания детей, которая открывает возможности творческого поиска в процессе познавательных костюмированных театральных постановок, результатом которой является формирование у дошкольников дополнительных экологических знаний и бережного отношения к природе. Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы убедительно доказывают, что использование экологического театра позволяет детям гораздо тоньше чувствовать и воспринимать окружающий мир, осознанней думать о последствиях взаимодействия с природой.

Список цитируемых источников

1. Маханева, М. Д. Экологическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста : методическое пособие / М. Д. Маханева. — М. : АРКТИ, 2004. — 320 с.
2. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях : теория и практика / Н. А. Рыжова. — М. : Карапуз, 2009. — 227 с.
3. Казаручик, Г. Н. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста / Г. Н. Казаручик. — Минск : Нац. ин-т образования, 2014. — 71 с.
4. Маркова, А. А. Экологический театр в дошкольном возрасте / А. А. Маркова, И. А. Масленникова // Вестник науки. — 2022. — № 6 (51). — С. 55 — 57.
5. Сиверская, Е. С. Использование театрализации в экологическом воспитании дошкольников / Е. С. Сиверская, И. М. Дубовицкая, Н. С. Зинзивер // Вопросы дошкольной педагогики. — 2019. — № 10 (27). — С. 1-4.

УДК 373.24

В. М. Калиновская

*Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г Могилева»,
Могилев, Республика Беларусь*

УСПЕШНЫЙ СТАРТ К ШКОЛЬНОМУ БУДУЩЕМУ

Введение. Одним из основных направлений государственной политики в сфере образования является «обеспечение преемственности и непрерывности уровней основного образования», что должно быть реализовано за счет преемственности целей, задач и содержания образования [1]. Однако сегодня это одна из сложнейших и все еще не решенных проблем.

Целевыми ориентирами современного образования является личность, способная учиться на протяжении жизни, а это значит — функционально грамотная, обладающая рядом компетенций и универсальных умений. В учреждениях дошкольного образования внимание педагогических работников сосредоточено, в первую очередь, на достижение образовательных результатов в освоении образовательных областей в соответствии с задачами и содержанием, регламентированными учебной программой дошкольного образования [2]. Это ограничивает их в отборе содержания, затрудняет в выборе средств и методов работы, направленных на формирование основ функциональной грамотности и универсальных компетенций. Недостаточно внимания уделяется достижению воспитанниками метапредметных результатов, заложенных наравне с личностными и предметными в основу учебных программ по учебным предметам для учащихся I—IV классов. Поэтому уже в первые дни обучения в школе первоклассники сталкиваются с рядом проблем, связанных с отсутствием элементарных общеучебных умений и навыков, среди которых важное место занимают организационные и интеллектуальные умения. Обучающиеся испытывают проблемы в целеполагании, планировании и построении простейших алгоритмов работы, а также в выполнении логических операций: анализа, классификации, систематизации и др.

Эта проблема не решается и в рамках организации работы «субботних школ» для будущих первоклассников, зачастую обеспечивающих только подготовку к освоению предметных знаний, умений и навыков.

Основная часть. Программа объединения по интересам «Информатика без розетки» позволяет целенаправленно совершенствовать образовательный процесс, добиваясь большей эффективности и результативности в подготовке детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. Содержание программы направлено на развитие логического мышления и формирование логических умений без использования компьютера у детей старшего дошкольного возраста как основы пропедевтики к изучению информатики, а также других предметов школьной программы.

Реализация программы предполагает использование методов и приемов, стимулирующих познавательную активность детей, предоставляющих возможности воспитанникам применять логические способы познания, которые позволяют решать различные проблемы, приобретать новый практический опыт. Проблемные задания, предложенные детям, характеризуются определенной степенью сложности, связанной с отсутствием у детей готовых способов их решения и необходимостью самостоятельного познавательного поиска, в результате у воспитанников развивается поисковая деятельность, направленность на достижение цели, а найденные способы решения проблем обобщаются и используются в новых ситуациях. Различные игры и игровые упражнения, направленные на реализацию содержания программы, способствуют формированию навыков командной работы: совместно обсуждать и формулировать цель деятельности, средства достижения, планировать последовательность действий, согласовывать правила деятельности, распределять обязанности. В процессе выполнения предложенных заданий формируется умение обмениваться информацией, объяснять и аргументировать свои действия, слушать собеседников, вступать в диалог, что является важным аспектом подготовки к школьному обучению.

При освоении содержания данной программы формируются метапредметные компетенции, которые создают необходимую основу для усвоения новых знаний и способов учебно-познавательной деятельности в школе. Овладение алгоритмами, как обобщенными способами действий, является необходимым условием успешности и результативности познавательной деятельности.

Так при изучении темы «Знакомство с алгоритмами» у детей формируются умения составлять линейные, циклические и разветвленные алгоритмы, описывая свои действия. Умение работать с алгоритмами становится существенным компонентом деятельности современного человека, составной частью его мышления и культуры. Изучая данную тему в дошкольном возрасте, дети безболезненно переходят к изучению информатики в школе. Наибольший интерес у детей вызывают дидактические игры и упражнения, где они выступают в роли программиста и робота (например, «Путь с препятствиями», «Собери фрукты», «Убираем игрушки» и др.), и составляют алгоритмы, с которыми часто встречаются в повседневной жизни: алгоритм съедания конфеты, алгоритм похода в магазин, алгоритм тренировки и др. («Задание для робота»).

В современном мире мы каждый день сталкиваемся с огромным потоком информации: новости, социальные сети, профессиональная литература, личные сообщения и многое другое. Необходимо не только научиться самим фильтровать и анализировать эту информацию, но и научить этому детей. В рамках изучения тем «Информация», «Действия с информацией», «Кодирование и декодирование информации» дети узнают, что такое информация, как она представляется и обрабатывается, какие способы получения и передачи информации существуют, узнают о принципах кодирования и декодирования информации. Это помогает развивать аналитическое мышление, учит различать важную и несущественную информацию, помогает детям лучше ориентироваться в современном информационном мире.

Логическое и критическое мышление позволяют развивать следующие темы образовательного проекта: «Логическое отрицание», «Истинные и ложные высказывания», «Отрицание по аналогии», «Логическая операция И».

После знакомства с темой «Компьютер — помощник человека», дети изменяют свое мнение о функциональном назначении компьютера. Ведь компьютер — это не просто игры и просмотр мультфильмов. У детей сформируются представления о компьютере как об исполнителе, многообразии компьютеров, возможностях компьютера. Для освоения темы используются следующие дидактические игры и упражнения: «Какие предметы могут быть компьютером», «Отыщи компьютер», «Помощники», «Рассказчики», «Представьте себе», «Робот в будущем».

Чтобы при освоении содержания программы «Информатика без розетки» подготовка к школе была эффективной, необходимо работать в триединстве: педагог — ребенок — родитель.

Для эффективного усвоения материала адаптирую задания в соответствии с уровнем развития детей группы, обязательно использую предложенную атрибутику (кот Алесик, блокноты, ручки, майки, рюкзаки с логотипом, наклейки, карты самооценок), повышающую мотивацию воспитанников. Для эффективной реализации программы вовлекаю родителей посредством предоставления материалов игротехи, проведения совместных детско-родительских встреч по темам программы, организации виртуального родительского клуба, создания челленджей. Обмениваюсь информацией с родителями о достижениях ребёнка, провожу анкетирование, рекомендую интегрировать дидактические игры и упражнения в повседневную жизнь.

Заключение. Практический опыт реализации программы «Информатика без розетки» подтвердили ее эффективность и результативность в подготовке воспитанников к обучению в школе.

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сент. 2022 г. — Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. — 512 с.
2. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск НИО, 2023. — 380 с.

УДК 378.2

Т. В. Камаева

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОЗИЦИОННЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ В РАЗНЫХ ВИДАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. В настоящее время овладение элементарными основами композиции — это важный этап в развитии художественного восприятия. Дети учатся не только рисовать, но и видеть мир по-новому. Они начинают замечать детали, которые раньше могли оставаться незамеченными, и учатся передавать свои впечатления через рисунок. Кроме того, работа с композицией помогает детям развивать такие важные навыки, как внимание, усидчивость и терпение. Создавая художественный образ, они учатся планировать свои действия, принимать решения и оценивать результаты своей работы.

Основная часть. Композиция — это основополагающий элемент, присущий всем видам искусства, от архитектуры до музыки, от литературы до изобразительного искусства. Она служит связующим звеном, объединяющим различные элементы произведения в гармоничное целое. Композиционные начала, такие как баланс, ритм, пропорции и контраст, проявляются в каждом виде искусства по-разному, однако их суть остается неизменной: создать единство и выразить замысел автора.

В своей теории современного изобразительного искусства С. В. Погодина выделяет: «Существуют законы композиции, имеющие объективный характер, овладевая ими, ребенок способен проанализировать любое произведение живописи и достичь выразительности образа в процессе собственного творчества» [1].

В своих методических советах Бабаева Т. И. определяет: «Композиция в изобразительном искусстве связана с необходимостью передать основной замысел, идею произведения и художественный образ, она выступает начальным этапом постижения художественного образа» [2].

Формирование композиционных умений у детей старшего дошкольного возраста представляет собой сложный и многогранный процесс, который напрямую связан с развитием их творческой изобразительной деятельности. Важным аспектом этого процесса является становление художественного образа, который требует от ребенка не только технических навыков, но и способности к самовыражению и интерпретации окружающего мира.

А. А. Мелик-Пашаев считает: «Трудности развития композиционных умений в дошкольном возрасте связаны с тем, что педагогами часто игнорируется функция выражения отношения к изображаемому через создание выразительной формы, в результате чего содержание изображения объединяется, работы теряют воспитательную ценность и перестают приносить радость для ребенка» [3].

Кроме того, комплексное использование разнообразных средств, приемов и методов обучения является важным условием для успешного формирования композиционных умений. Взрослый может применять различные техники, такие как демонстрация примеров, использование наглядных материалов и создание игровых ситуаций, которые стимулируют детское воображение и способствуют развитию художественного мышления.

Как отмечают такие исследователи, как Н. А. Ветлугина, А. И. Савенков, О. А. Куревина, Т. С. Комарова: «Значение изобразительной деятельности в психическом развитии ребенка дошкольного возраста огромно, так как, все виды изобразительной деятельности воспитывают в ребенке способность искать, фантазировать, мыслить неординарно — смело и свободно, при этом идет формирование творческой личности» [4].

Комарова Т. С. в своей работе выделяет следующее: «Не менее важным условием является взаимодействие с родителями и другими педагогами — это взаимодействие должно быть направлено на расширение их знаний и понимания вопросов, связанных с развитием композиционных умений у детей» [5].

Чтобы гармонично соединить творчество и технику, важно создать условия, где:

1. Свобода сочетается с направляющей ролью взрослого.
2. Акцент делается на экспериментирование.
3. Визуальные примеры вдохновляют, а не ограничивают.
4. Интеграция с другими видами деятельности.
5. Возрастные особенности освоения композиции.

При формировании личности ребенка важнейшую роль играют разнообразные виды художественно-творческой деятельности. Рисование, лепка, вырезание фигурок из бумаги и создание конструкций из природных материалов — все это не только развивает творческие способности, но и способствует эмоциональному и интеллектуальному росту ребенка. Эти виды деятельности позволяют детям выразить свои чувства, мысли и впечатления, что является неотъемлемой частью их развития.

В изобразительной деятельности ребенок активно познает окружающий мир, анализирует форму, цвет, величину предметов, их расположение в пространстве. Восприятие становится более целенаправленным и дифференцированным, развивается наблюдательность. Образные представления обогащаются, становятся более яркими и детализированными, что позволяет ребенку создавать более сложные и интересные работы.

Как считает Ветлугина Н. А.: «Комбинирование различных способов и приемов, которое в недавнем прошлом часто отвергалось традиционной методикой, значительно облегчает творческий процесс, дети могут свободно переходить от одного вида деятельности к другому, что способствует развитию их креативности и воображения» [4].

В процессе изобразительной деятельности у дошкольников закладываются навыки самоконтроля. Это умение критически оценивать свои достижения и стремиться к их улучшению является важным шагом в становлении личности.

Заключение. Развитие композиционных умений у детей старшего дошкольного возраста требует комплексного подхода, включающего организацию развивающей среды, целенаправленную образовательную деятельность и активное взаимодействие с родителями. Только при соблюдении этих условий можно достичь значительных результатов в формировании у детей навыков композиции и творчества.

Список цитируемых источников

1. Погодина, С. В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб. пособие для студенческих учреждений среднего профессионального образования / С. В. Погодина. — 4-е изд., стереотип. — Москва : Академия, 2013. — 352 с.

2. Бабаева, Т. И. Методические советы к программе «Детство» / Т. И. Бабаева, З. А. Михайлова. — Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2014. — 123 с.
3. 4. Мелик-Пашаев, А. А. Ступеньки к творчеству / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. — Москва : Бином.Лаборатория знаний, 2012. — 184 с.
4. Комарова, Т. С. Обучение детей технике рисования : учебное пособие / Т. С. Комарова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 2010. — 158 с.
5. Ветлугина, Н. А. Художественное творчество и ребенок / В. А. Ветлугина. — М.: Просвещение, 2015. — 284 с.

УДК 378.14

А. В. Качалко

*Государственное учреждение образования «Детский сад №41 г. Лиды»,
Лиды, Республика Беларусь*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ПРОСТЫХ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ УЧАЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ

Введение. Текстовые задачи в системе обучения математике играют чрезвычайно важную роль. Текстовые задачи — традиционно трудный для значительной части школьников с дизартрией материал. Однако в школьном курсе математики ему придается большое значение, так как такие задачи способствуют развитию логического мышления, речи и других качеств продуктивной деятельности обучающихся [1, с. 64].

Из-за недоразвития речи и психических функций, наиболее тесно связанных с нею, у детей с дизартрией отмечаются некоторые особенности восприятия текстовой задачи.

Из-за трудности при чтении задачи, в восприятии задачи на слух и бедности их словарного запаса возникает непонимание содержания задачи. Из-за неумения анализировать лексико-грамматические связи между словами, предложениями возникает невозможность определить связь между данными и искомым, отсюда трудности в поиске решения задачи.

У детей с дизартрией отмечается недоразвитие внутренней речи, ее регулирующей, планирующей и контролирующей функции, отсюда возникает неумение четко представлять последовательность действий, уметь составлять план решения, придерживаться этого плана, отвлекаясь от несущественных данных, проверять правильность решения.

Нарушения фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи влечет за собой трудности в отчете о решении задачи, в оформлении ответа и т.п. [2, с. 91].

Основная часть. Начальный курс математики раскрывается на системе целесообразно подобранных задач. Значительное место занимают в этой системе текстовые задачи. Для учащихся 1 класса с дизартрией как легких, так и тяжелых форм используются простые текстовые задачи (задачи, решаемые одним арифметическим действием).

Обучение решению простых задач детей с дизартрией начинают с подготовительной работы, которую рекомендуется проводить в следующей последовательности:

- работа по дифференциации вопросов «что это?» и «сколько?»;
- запись конкретных действий с предметами в виде арифметического примера с именованными числами ($5\text{ м} + 1\text{ м} = 6\text{ м}$);
- сравнение текста задачи с серией текстов-повествований;
- определение роли вопроса в текстах-повествованиях и арифметической задаче (сравнение вопросов и ответов);
- анализ текстов (повествование или задача) и доказательство (почему?);
- формирование навыка оценки числовых данных (задачи с пропуском числовых данных).

Подготовительная работа по решению простых текстовых задач помогает учащимся с дизартрией узнать, что такое задача, отличить задачу от повествовательного рассказа, обогащает и расширяет практический опыт учащихся.

Вся работа по обучению решению задач ведется на основе рационального использования разных форм наглядности. При ознакомлении с задачами нового вида рекомендуется использовать полную предметную наглядность или схематический показ данных с помощью кружков, квадратов и др. [3, с.23].

Выделяют следующие этапы работы над арифметической задачей для школьников с дизартрией:

- 1 этап — работа над содержанием задачи;
- 2 этап — поиск плана решения задачи;
- 3 этап — решение задачи;
- 4 этап — формулировка ответа;
- 5 этап — проверка решения задачи;
- 6 этап — работа над решенной задачей.

I. Работа над содержанием задачи. Основное значение этого этапа — понять в целом ситуацию, описанную в задаче; выделить условие и требования; назвать известные и искомые объекты, выделить все отношения (зависимости) между ними.

Последовательность работы над усвоением содержания задачи:

1. Разбор непонятных слов и выражений, которые встречаются в тексте задачи.

2. Чтение текста задачи учителем. Восприятие текста задачи только на слух также затруднено для учащихся с дизартрией, они воспринимают часто только фрагменты задачи, с трудом вычленяют числовые данные. При первом чтении они в основном воспринимают лишь повествовательную часть задачи. Все это свидетельствует о необходимости при восприятии текста задачи использовать не только слуховые, но и зрительные анализаторы, а если возможно, то и кинетические анализаторы.

3. Анализ и краткая запись условия задачи. Производя анализ задачи, вычленяя ее условия, нужно соотносить этот анализ с требованиями задачи.

Известно несколько приемов, которые можно использовать при анализе задачи.

Разобраться в содержании задачи, вычленить условия и требования можно, если задать специальные вопросы и ответить на них: о чем задача, то есть о каком процессе (явлении, ситуации) идет речь в задаче, какими величинами характеризуется этот процесс? Что требуется найти в задаче? Что обозначают те или иные слова в тексте задачи? Что в задаче известно о названных величинах? Что не известно? Что является искомым?

4. Повторение задачи по вопросам.

5. Воспроизведение одним из учащихся полного текста задачи.

II. Поиск решения задачи. В работе с детьми с дизартрией при разборе задачи рассуждения чаще всего проводятся от числовых данных к вопросу задачи, так как учащимся легче к выделенным числовым данным подставить вопрос, чем подобрать два числа (из них могут быть оба числа или одно неизвестным) к вопросу задачи. Однако, начиная с третьего класса следует проводить рассуждения от главного вопроса задачи, так как такой ход рассуждений более целенаправлен на составление плана решения в целом.

III. Решение задачи. Опираясь на предыдущий этап, в процессе которого учащиеся осуществляют поиск плана решения задачи, они готовы устно сформулировать вопросы задачи и назвать действие. После чего учащимся предлагается записать решение.

В 1 классе в начале учебного года учащиеся еще не знают букв, не умеют их писать, поэтому решение задачи записывается соответствующими арифметическими действиями без наименований. Вместо букв учащиеся могут около чисел схематически нарисовать предмет: яблоко (кружок), палочку и т.д.

IV. Формулировка ответа. Форма ответа может быть краткой и полной. Устно ответ всегда проговаривается полностью, так как это заставляет учащихся ещё раз задуматься над тем, что они решали задачу, какое искомое нашли, чему оно равно.

V. Проверка решения задачи.

VI. Работа над решённой задачей. Направлена на осмысление способа решения, его единственность или на выполнение творческих заданий: составить схему решения, придумать аналогичную задачу, изменить условие, данные, вопрос, например: «Как вы рассуждали, чтобы решить задачу? Могло ли быть ответом другое число? Почему? Составьте похожую задачу. Что изменится в условии задачи, если её решение будет задано другим выражением?» [1, с. 74].

Усвоение учащимися с дизартрией всех этапов работы над простой арифметической задачей возможно только в том случае, если учитель при ознакомлении с каждым новым видом задач соблюдает их, при этом постоянно даёт установку: читаем задачу, разбираем задачу, записываем её кратко, ищем решение, записываем решение, даём полный ответ на вопрос задачи, отвечаем на трудный вопрос (или выполняем трудное задание).

Сначала эта работа будет требовать много времени, терпения, но, когда ученики усвоят алгоритм работы над задачей, у них появится математический язык, они будут хорошо рассуждать. Это сэкономит время во всей последующей работе над задачами, появится интерес к предмету.

Заключение. Решение арифметических задач имеет важное значение для формирования у учащихся с дизартрией полноценных математических понятий, для усвоения ими теоретических знаний, определяемых программой, задачи дают возможность связать теорию с практикой, обучение с жизнью.

Процесс решения задач при определенной методике оказывает весьма положительное влияние на умственное развитие школьников. При решении любой задачи ученик выполняет анализ: отделяет вопрос от условия, выделяет данные и искомые числа; намечая план решения, он выполняет синтез, пользуясь при этом конкретизацией (мысленно «рисует» условие задачи), а затем абстрагированием (отвлекаясь от конкретной ситуации, выбирает арифметические действия); в результате многократного решения задач какого-либо вида ученик обобщает знание связей между данными и искомым в задачах, в результате чего обобщается способ решения задач.

Список цитируемых источников

1. Бантова, М. А. Методика преподавания математики в начальных классах : учебное пособие для учащихся школьных отделений пед. училищ / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова; под ред. М. А. Бантовой. — М. : Просвещение, 1984.
2. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1968.

3. Сборник программ для специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении с русским и белорусскими языками обучения. Русский язык. Белорусская мова. Математика. Человек и мир. 1—5 классы. — Минск : НИО, 2008.
4. Дрозд, В. Л. Математика: учебное пособие для 1 класса специальных общеобразовательных школ с русским языком обучения : в 2 частях. Ч. 2 / В. Л. Дрозд, О. Т. Томукевич, И. В. Шеститко. — Минск : «Пачатковая школа», 2015.
5. Калягин, В. А. Логопсихология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — М. : Академия, 2006.

УДК 373.2

Е. Д. Качук

Государственное учреждение образования «Слонимский дошкольный центр развития ребенка»,
Слоним, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Речь является основой для развития общения, художественно-речевой, познавательно-исследовательской, игровой деятельности. Главная задача речевого развития ребёнка дошкольного возраста — это владение нормами и правилами языка, определяемыми для каждого возрастного этапа, и развития их коммуникативных способностей.

В мире современных информационных технологий, мы все больше наблюдаем у детей проблемы в речевом развитии: односложная, состоящая лишь из простых предложений речь, неспособность грамматически правильно построить распространенное предложение, бедность речи, недостаточный словарный запас, плохая дикция и другое. Поэтому проблема развития речи у воспитанников является особенно актуальной.

Основная часть. Одной из наиболее эффективных техник активизации речи детей дошкольного возраста является метод визуализации. Визуализация — это процесс представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их понимания. Проблема развития речи детей дошкольного возраста и способы ее решения рассматривались в исследованиях педагогов, психологов. Б. Г. Ананьев и А. Н. Леонтьев высказывали идеи о тесной связи использования особой наглядности в процессе формирования понятий и развитием внутренних психических процессов обобщения, абстрагирования, систематизации. Необходимость обучения детей дошкольного возраста моделированию и созданию знаковой наглядности в процессе освоения теоретических понятий подчеркивались В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониным. Л. В. Занков исследовал влияние использования графической наглядности на развитие мышления учащихся и овладение ими теоретическими знаниями, способы сочетания наглядности и слова учителя и выявления наиболее эффективные из них для активизации мыслительной деятельности учащихся.

Актуальность визуализации в дошкольном образовании, по мнению ученых, связана с принципом наглядности, как одним из наиболее действенных, лежащих в основе организации образовательного процесса. Визуализация учебного материала, определяющая этот принцип, прошла путь от иллюстрации до моделирования как объект и средство активизации познавательной деятельности. В образовательном процессе в учреждении дошкольного образования используются различные техники визуализации: таймлайн, интеллект-карта, скрайбинг, скетч, кроссенс, инфографика, кластер, интерактивный плакат и др.

В своей работе с детьми дошкольного возраста чаще всего использую такие техники, как моделирование, прием мнемотехники, различные схемы, интеллект-карты, скрайбинг, презентации.

Наиболее доступная техника для детей дошкольного возраста — это мнемотехника, которую использую, начиная со второй младшей группы. В этом возрасте применяю одну — две таблицы в неделю. На первом этапе знакомя детей с таблицей и ее символами. Далее совместно с детьми преобразовываем абстрактные символы в образные. Следующим этапом является перекодирование рассказа или сказки, потешки. Содержанием таблицы может быть графическое или частично графическое с изображением персонажей сказки, явлений природы, предмета. Следует отметить, что схемы на карточке должны соответствовать возрасту и пониманию детей, красочные, вызывающие интерес у ребенка [1].

С целью развития речи воспитанников, использую мнемотехнику как в специально организованной деятельности, так и в нерегламентированной деятельности, индивидуальной работе.

Дети старшего дошкольного возраста способны сами составлять мнемотаблицу, используя ее для творческих рассказов. Использование мнемотехники в работе с детьми дошкольного возраста способствует развитию зрительной памяти, логическому мышлению, обогащению словаря и развитию речи детей.

Технику скрайбинга начинаю апробировать с детьми среднего дошкольного возраста. Скрайбинг дает возможность доступно и понятно донести воспитанникам любой материал. Часто использую скрайбинг для составления пересказов и рассказов. Особенность скрайбинга, по сравнению с другими техниками, заключается в том, что при использовании этой техники развиваются слух, зрение и воображение ребенка, что способствует лучшему запоминанию текста и его пониманию ребёнком.

Необходимо помнить, что мышление детей дошкольного возраста отличается образностью и конкретностью, устный рассказ, сопровождаемый картинками и рисунками, запоминается легче.

При пересказе белорусских народных сказок, использую аппликационный скрайбинг, накладывая на готовый фон изображения героев, в соответствии с содержанием. Часто в предварительной работе или в повседневной деятельности, знакомясь с новым произведением, с воспитанниками создаем (рисуем) героев произведения. Далее — вырезаем и используем в специально организованной деятельности как части аппликационного скрайбинга. Создаем персонажей с помощью предметной аппликации, конструирования из бумаги, природного и бросового материала, используем журналы комиксов, детские журналы с картинками. Используя подобный прием, я добиваюсь от детей умения выбирать героя по своему представлению, видеть его характер, оговаривать его. Часто в индивидуальной работе с детьми использую магнитный скрайбинг. Разнообразие предметов и изображений поддерживает интерес воспитанников к занятию, игре, развивает речь, воображение, память, мышление ребёнка.

В специально организованной деятельности, при организации дидактических и речевых игр отлично подходят интеллект-карты.

Интеллект-карта (mind map) — это визуальный инструмент, представляющий собой схему, в центре которой находится ключевое понятие или тема, а от него расходятся ветви с подтемами, идеями и ассоциациями. Интеллект-карты задействуют оба полушария мозга, стимулируя творческое мышление, ассоциативное восприятие и запоминание информации [2].

Во время составления карты мы с ребятами рассуждаем, пополняем словарный запас, анализируем, синтезируем и обобщаем сведения. Интеллект-карты помогают воспитанникам развивать связную, логичную речь, а также самостоятельно и ясно излагать мысли, выделять главную из них и запоминать изученный материал.

Практика показала, что использование интеллект-карты для детей дошкольного возраста особенно эффективна благодаря следующим преимуществам:

- визуализация: воспитанники лучше воспринимают информацию в виде картинок, цветов и символов. Интеллект-карты делают процесс обучения наглядным и увлекательным;
- ассоциативное мышление: создание связей между понятиями помогает лучше понимать и запоминать информацию, а также развивает их творческое мышление;
- активное участие: воспитанник активно участвует в создании интеллект-карты, что способствует его вовлеченности и повышает интерес к теме;
- развитие речи: озвучивание и обсуждение элементов интеллект-карты стимулирует развитие словарного запаса, грамматического строя речи и умения выражать свои мысли;
- улучшение памяти: визуальное представление информации и ассоциативные связи помогают воспитанникам лучше запоминать и воспроизводить информацию [3].

Заключение. Техники визуализации — это мощный и универсальный инструмент, который может быть эффективно использован для развития речи детей дошкольного возраста. Их использование помогает обогатить словарный запас, развить связную речь, улучшить грамматический строй речи и стимулировать творческое мышление. Главное — помнить о творческом подходе и адаптации к индивидуальным особенностям ребенка.

Список цитируемых источников

1. Теоретические аспекты использования технологии визуализации в современном образовательном процессе учреждения дошкольного образования [Электронный ресурс] — URL: https://docs.google.com/presentation/d/1c6cShhDymFMWammO2_1dRs-VNd9Q_6YFP/edit#slide=id.p17 (дата обращения: 29.04.2025).
2. Акименко В. М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников / В. М. Акименко // Начальная школа плюс до и после. — 2012. — № 7. — С. 34 — 37.
3. Бершадская, Е. А. Применение метода интеллект-карт для формирования познавательной деятельности учащихся / Е. А. Бершадская // Педагогические технологии. — 2009. — № 3. — С. 17–21.

УДК 373.2

А. В. Каюмов

Государственное некоммерческое учебное заведение «Джизакский государственный педагогический университет», Джизак, Республика Узбекистан

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДОПОЛНЕННОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА»

Введение. Внедрение в образовательный процесс высших учебных заведений инновационных технологий обучения на сегодняшний день является актуальной необходимостью.

К инновационным технологиям обучения можно отнести многочисленные современнейшие программно-аппаратные средства, обеспечивающие доступ к информационному контенту посредством электронных образовательных систем (программ), средства сетевой коммуникации, которые особенно важны для

внеаудиторной работы. Они дают возможность применять различные мультимедийные учебные пособия, как в аудитории, на объектах учебно-материальной базы, так и дома. Такие обучающие пособия имеют огромные преимущества по сравнению с традиционными методами обучения. Они создают возможность обеспечить индивидуальный подход. Это важно для обучающихся всех высших учебных заведений именно по учебной дисциплине Физическая подготовка, так как уровень их физической подготовленности абсолютно разный. Следует отметить, что применение таких технологий стимулирует интерес к процессу обучения, мотивируя к результативной работе и преподавателей, и обучающихся.

Основная часть. Инновационные технологии обучения состоят из ряда взаимосвязанных компонентов. Основными из них являются:

1. Современная инфраструктура обучения, которая включает информационную, технологическую, организационную и коммуникационную составляющие, позволяющие эффективно использовать преимущества инновационных форм обучения.

2. Современное содержание, которое должно быть чётко выстроенным, систематизированным, структурированным, научно обоснованным, основанным на опыте военных действий. Содержание должно быть представлено не только текстовыми фазами, но и фото-, видеоматериалами, в виде мультимедийных учебных материалов.

3. Современные средства коммуникации, то есть средства доведения содержания образовательных программ до обучающихся и способствующие развитию навыков познавательной и творческой деятельности для углубления и расширения объёма знаний. Средства коммуникации должны способствовать развитию компетенций, адекватных современным требованиям к специалистам различных военных специальностей.

Современные методы обучения — активные методы формирования компетенций, основанные на широком применении всего арсенала средств образовательных и научных коммуникаций, программно-аппаратных средств, тесном взаимодействии обучающихся с образовательным контентом, вовлечении их в учебный процесс.

Теоретические аспекты применения инновационных технологий обучения можно схематически изобразить следующим образом: выпускник — целесообразность использования — виды инновационных технологий обучения — постулаты инновационных технологий обучения — компоненты инновационных технологий обучения — обучающийся (рисунок 1).

Преимуществом инновационных технологий обучения является то, что, во-первых, их применение создаёт возможность доступа обучающихся к неисчерпаемой базе информации, учебного наглядного материала, а, во-вторых, стимулирует обучающихся к творческой и познавательной деятельности. Во втором случае при использовании инновационных технологий обучения педагог не даёт учебный материал в полном объёме, а побуждает обучающихся к самостоятельному поиску, анализу, систематизации материала, в конечном счёте — к самостоятельному формированию знаний, умений, навыков. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучающегося: активность педагога уступает место активности обучающихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Поэтому инновационные технологии обучения направлены на совершенствование современного процесса обучения.

Основными видами инновационных технологий обучения на сегодняшний день являются технологии проектного обучения, компьютерные технологии и интерактивные технологии обучения.

В свою очередь, интерактивные технологии обучения подразделяются на технологии дополненной реальности и технологии виртуальной реальности.

Дополненная реальность — дополнение существующих объектов информацией либо трёхмерными моделями.

Виртуальная реальность — искусственное моделирование объектов визуализации.



Рисунок 1 — Теоретические аспекты применения инновационных технологий обучения

По нашему мнению, постулаты использования технологий дополненной реальности и виртуальной реальности можно сформулировать так:

1. Игровая визуализация погружает обучающегося в область знаний.
2. Использование технологий не вместо традиционных форм обучения, а в дополнение к ним.
3. Универсальность (любая аудитория, один либо несколько человек, любое время суток, любое упражнение, вообще любая информация, заложенная в базу данных).
4. Снятие информационного барьера между преподавателем и обучающимся.
5. Эффективное достижение результата педагогической деятельности в сфере образования и воспитания.

Изучив возможности технологий дополненной реальности и виртуальной реальности, основываясь на имеющемся опыте их применения, а также проведя анализ повседневной деятельности преподавательского состава кафедр Физической подготовки высших военно-учебных заведений, была определена целесообразность использования технологий дополненной реальности и виртуальной реальности по учебной дисциплине Педагогика.

Целесообразность использования технологий дополненной реальности и виртуальной реальности по учебной дисциплине Педагогика:

1. Резко сокращено в соответствии с актуализированным государственным образовательным стандартом РУЗ количество часов на учебную дисциплину «Педагогика».
2. Происходит сокращение аудиторного времени, то есть времени на работу преподавателя с обучающимися.
3. Самостоятельная работа является основной формой подготовки обучающихся по программам образования всех уровней.
4. Удобство и простота использования гаджетов для просмотра техники выполнения упражнений.
5. В отсутствие преподавателя применение гаджетов является продуктивным способом обучения выполнению теоретических упражнений.
6. Полезно в применении как обучающимися, так и теми, кто проводит обучение.

Предлагаемые технологии дополненной реальности и виртуальной реальности не могут заменить традиционных форм, средств и методов обучения. Они служат для дополнения существующих форм, средств и методов, являются одним из инновационных средств обучения, способствующих качественному усвоению материала, формированию умений и навыков, а, в итоге — формированию компетенций. Спектр использования технологий дополненной реальности и виртуальной реальности очень широк. Технологию дополненной реальности с применением QR-кода можно применять для изучения техники выполнения преодоления препятствий, как в целом всей полосы, так и отдельно по элементам. Вообще технику выполнения любого упражнения можно изучить с помощью данной технологии. Данная технология может применяться при изучении любой учебной дисциплины. Обучающийся, пропустивший одну или несколько лекций, или просто при желании, при наличии только лишь тематического плана, любого документа с указанием перечня лекций, может просмотреть их в любое время, уяснив для себя ту важную информацию, которую хотел довести лектор при проведении занятия.

Можно использовать данную технологию при проведении итоговой государственной аттестации, при сдаче зачетов, экзаменов. Существует опыт применения данной технологии при проведении проверок по физической подготовке. В любой момент возможно при наличии соответствующих видео файлов просмотреть порядок и правильность ответов, выполнений упражнений и, соответственно, правильность выставления оценок.

Естественно, важным условием для возможности применения данных технологий является наличие образовательного контента (видео файлы, графические изображения, рисунки, текстовые файлы и т. д.), который интегрируется в соответствующую образовательную систему (программу).

Заключение. Технологии дополненной реальности и виртуальной реальности — это принципиально новые способы, методы взаимодействия преподавателей и обучающихся, обеспечивающие эффективное достижение результата педагогической деятельности в сфере образования и воспитания. Проведённый анализ позволяет сделать выводы о том, что применение инновационных технологий обучения в образовательном процессе способствует повышению не только успеваемости обучающихся, но и их интереса к образовательному процессу. На наш взгляд, применение технологий дополненной реальности и виртуальной реальности в образовательном процессе с одной стороны, облегчит задачу преподавательскому составу, с другой стороны существенно поможет обучающимся в освоении знаний, формировании умений и навыков и, в целом, благоприятно скажется на подготовке выпускников.

Список цитируемых источников

1. Бондаренко, О. В. Современные инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / О.В. Бондаренко // Электронный журнал «РОНО». — 2012. — № 16 сентябрь. — URL: https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1/vypuski-zurnala/vypusk-16-sentabr-2012/innovacii-poiski-i-issledovania/sovremennye-innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii (дата обращения: 4.04.2018).
2. Казакова, С. А. Мотивация обучения как необходимое условие подготовки конкурентоспособного специалиста. / С. А. Казакова // Сборник материалов Всероссийской научной конференции МГТУ — «МАМИ». — М., 2009. — С. 59 — 61.
3. Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. — Ростов на Дону : [б.и.], 2015. — 380 с.
4. Сорокин В. П. Совершенствование физических качеств военнослужащих с использованием инновационных информационных технологий / В. П. Сорокин, А. М. Андросов, И. Ю. Тимофеев // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. — 2017. — № 2. — С. 30 — 34.
5. Сорокин, В. П. О возможности применения инновационной технологии «перевернутый класс» на занятиях по физической подготовке в высших военных учебных заведениях / В. П. Сорокин, А. М. Андросов, Ю. В. Сорокина // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. — 2016. — № 4. — С. 57— 61.

СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. Воспитание личности является сложной задачей. Перед педагогическими работниками, кроме традиционных вопросов — чему учить и как воспитывать ребёнка в современных условиях, актуальна проблема: как воспитать достойного гражданина, который отвечал бы требованиям общества на нынешнем этапе исторического развития.

Основные структуры личности закладываются в первые годы жизни, а значит, на семью и учреждение дошкольного образования возлагается особая ответственность по воспитанию личностных качеств у подрастающего поколения. Ещё А. Н. Леонтьев рассматривал дошкольный возраст как время фактического становления будущей личности.

Становление самосознания в раннем детстве исследовали Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. С. Мухина, С. Ю. Мещерякова и другие. Исследователи были едины во мнении, что в раннем возрасте ребёнок открывает себя как отдельную персону через телесную осознанность, а также через переживания своего волеизъявления.

Успешное социально-нравственное и личностное развитие воспитанника — проблема наиболее актуальная для учреждения дошкольного образования сегодня. Процесс усвоения индивидом социально-личностного опыта, системы связей и отношений, общественные формы поведения обеспечивает ему благоприятную жизнь в обществе. Именно социально-нравственное и личностное развитие — целенаправленное, систематическое, помогает сформировать высокие нравственные личностные качества [1].

Дошкольный возраст — это важнейший период становления социальной личности, когда развиваются представления о человеке, обществе, культуре. Поэтому очень важно в этот период привить детям чувство любви к родному городу, деревне, чувство бережного и уважительного отношения к природным и культурным ценностям родного края. Таким образом, перед педагогическими работниками учреждений дошкольного образования стоит проблема приобщения детей дошкольного возраста к родному языку, основам истории, культуре своей страны, то есть формирование гражданско-патриотического воспитания, с целью их социально-личностного становления [2].

Основная часть. В начале своей работы на основе первичной диагностики, наблюдений, индивидуальных бесед с детьми старшей группы «Моя семья», «Традиции и праздники моей семьи» и другие, стало известно, что у 57 % детей старшего дошкольного возраста не сформированы представления о себе, как личности, члена своей семьи и гражданина своей страны, у 62 % воспитанников старшего дошкольного возраста не сформированы понятия о правилах и нормах поведения, бережного отношения к традициям своей семьи и народа, личной ответственности за свои поступки.

В процессе взаимодействия с семьями воспитанников (анкетирование, наблюдение) выяснилось, что многие родители уделяют недостаточно внимания воспитанию любви к своей семье, ее традициям, родному краю, своей малой родине, её истории и культуре, развитию умения адекватно ориентироваться в доступном для ребёнка социальном окружении, осознавать самоценность собственной личности и других людей, выражать чувства и отношения к миру в соответствии с культурными и историческими традициями общества.

Реализацию плана мероприятий по формированию у воспитанников старшего дошкольного возраста социально-нравственных и личностных качеств начали с привлечения родителей и детей к участию в общесадовых акциях «Победный май», «Спасибо деду за Победу», «Аллея Победы», «Каждому скворцу по дворцу», «Посади дерево», «Чистим мир» и др., в конкурсах детского рисунка «Моя семья», «Дорогами войны», в изготовлении коллажей «Традиции моей семьи», презентаций «Маршрут выходного дня моей семьи», «Достопримечательности моего города, района, страны» и др.

Совместно с семьями воспитанников была проведена акция «Мы все разные — но мы дружим» с посещением социально-педагогического центра Слонимского района с целью формирования положительного отношения ребёнка к окружающим людям, воспитания уважения и терпимости. Беседа со специалистом центра дала родителям и детям представление об особенностях взаимоотношений, складывающихся у ребёнка с окружающими, от которого во многом зависит процесс формирования личности воспитанника. Было проведено заседание родительского клуба «Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили» с целью формирования у воспитанников чувства личной ответственности в семейных отношениях. При организации тренинга «История каждой семьи — история моей земли» были сформированы представления о значимости семейных традиций и роли каждого члена семьи в сохранении этих событий.

Весомую роль сыграл психологический тренинг с законными представителями несовершеннолетних «Ориентация ребёнка на успех. Цели и условия», с целью повышения самооценки ребёнка, создания комфортной атмосферы для каждого ребёнка в семье, развития его индивидуальности и достижения жизненного успеха.

С целью формирования у детей социально-нравственных и личностных качеств посредством гражданско-патриотического воспитания проводились сюжетно ролевые игры «Семья», «Детский сад», «К нам гости придут», «Экскурсии по Беларуси». Воспитанники знакомились с познавательной художественной литературой в соответствии с возрастом детей, требованиями учебной программы дошкольного образования. Дидактические игры «Цветик-семицветик», «Лото», «Путешествие по карте Беларуси», «Знаменитые земляки», «История моего края», «Слонимоведение» и др., развивали социальные и личностные навыки детей. Участие в физкультурных досугах, музыкальных и театрализованных развлечениях способствовало формированию у воспитанников старшего дошкольного возраста умения устанавливать доброжелательные отношения, чувствовать себя комфортно в любой обстановке, готовность общаться с другими людьми, способность адаптироваться.

Итоговая диагностика и анкетирование законных представителей несовершеннолетних показали, что у родителей воспитанников сформированы представления бережного отношения к традициям своей семьи и народа, навыки воспитания в детях личной ответственности за свои поступки, знание способов развития в каждом ребенке понимания своей значимости в семье и обществе как личности. В каждой семье созданы библиотеки белорусской сказки, в соответствии с возрастом подобрана художественная литература о героическом подвиге белорусского народа и его трудовых буднях. У 84,7% воспитанников старшего дошкольного возраста сформированы представления о себе, как личности, члена своей семьи и гражданина своей страны, навыки поведения и решения конфликтов, уважение и принятие любого ребенка или взрослого человека.

Заключение. Таким образом, проведённая работа по формированию социально-нравственных и личностных качеств у детей старшего дошкольного возраста посредством гражданско-патриотического воспитания, способствовала развитию у детей восприимчивости материала, памяти, мышления, эмоциональной отзывчивости ко всему окружающему, формированию нравственных качеств личности через знакомство с историей и современностью родного города; формированию гражданской позиции и патриотических чувств к прошлому, настоящему и будущему родного края, гордости за свою страну; воспитанию любви и привязанности к своей семье, родному дому, земле, где он родился; осознание себя и окружающих как отдельной личности.

Список цитируемых источников

1. Голубец, О. Патриотическое воспитание дошкольников / О. Голубец, М. Жиличка // Дошкольное воспитание. — 2020. — № 2. — С. 14—23.
2. Коротаяева, Е. В. Формирование образа Родины в художественном восприятии детей старшего дошкольного возраста / Е. В. Коротаяева, М. Л. Кусова // — 2018. — № 11. — С. 48—53.

УДК 378.14

Т. А. Ковчик, Т. В. Шелкова

Государственное учреждение образования «Детский сад № 42 г. Лиды»,
Лиды, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Введение. Познавая мир, ребёнок часто сталкивается с опасностью и становится жертвой своей неопытности и беспечности. У детей, как правило, нет понимания риска, не сформированы навыки безопасного обращения с предметами, отсутствует защитная психическая реакция на угрозу, свойственная взрослому человеку. А чрезвычайной для ребёнка может оказаться любая ситуация, выходящая за рамки его привычного быта.

Основная часть. Дошкольное образование является первой ступенью образовательной системы, в которой важно создать необходимые условия, которые помогут сформировать полноценную личность, подготовленную к предстоящей жизни в социуме, одним из важнейших направлений является безопасность жизнедеятельности.

Часто со стороны взрослого правила безопасного поведения преподносятся ребёнку в виде коротких запретов, либо путём долгих и не всегда понятных ребёнку наставлений, что не только не удовлетворяет любопытство детей, а наоборот вызывает повышенный интерес. Время диктует необходимость современных подходов к процессу формирования безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста. Педагогическое руководство необходимо строить как процесс деятельностного общения, сотрудничества педагогов, детей и родителей. Поэтому, особое внимание надо уделять организации активных видов детской деятельности, в которых они обогатят личный опыт для успешного переноса в реальную жизнь. В этом смысле организация проектной деятельности наиболее целесообразна в формировании безопасного поведения дошкольников. Метод проектов предполагает систематическую разноплановую работу, использование творческих форм и методов обучения, а также просвещение родителей по данной проблеме [1, с. 35].

Как утверждал основоположник теории прогрессивного образования Дж. Дьюи: «Ребёнок прочно усваивает лишь то, что познает самостоятельно, что требует от него познавательных и практических усилий и в дальнейшем имеет применение в жизни». Задача педагога — используя наиболее эффективные средства

обучения и воспитания, не насыщать ребёнка информацией, а развивать у него познавательный интерес, умение добывать знания самостоятельно, чтобы использовать их в различных жизненных ситуациях.

Проектирование как творческий вид деятельности позволяет достичь оптимальных результатов в данном направлении.

Идея проектирования деятельности впервые возникла за рубежом и была связана с развитием образования в двадцатом веке. В ней нашли отражения взгляды многих прогрессивных педагогов и психологов мира, прежде всего идеи Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, Л. С. Выготского. Важным аспектом для развития системы проектно-тематического обучения детей дошкольного возраста стало положение Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития», которое позволяет планировать образовательный процесс таким образом, чтобы предугадывать потребности развития и реальные возможности практики для каждого ребёнка.

Основное назначение проектной деятельности детей состоит в создании комфортной образовательной среды, позволяющей раскрыть потенциальные возможности личности, освоить культуру и окружающий ребёнка мир, применять полученные знания на практике.

Проекты в детском саду носят, как правило, обучающий характер. Дошкольники по своему психическому развитию ещё не способны самостоятельно от начала до конца создать собственный проект. Поэтому обучение необходимым умениям и навыкам является основной задачей педагогов. Чаще всего в дошкольных учреждениях используются следующие виды проектов: творческие, информационные, коммуникативные, ролевые, исследовательские. Так как ведущей деятельностью дошкольников является игра, то предпочтение отдаётся творческим и ролевым видам. По продолжительности проекты могут быть кратковременными, средней продолжительности и долгосрочные [1, с. 78].

В государственном учреждении образования «Детский сад № 42 г. Лиды» с 2023 года реализуется долгосрочный проект «Образовательное пространство детского сада, как обязательный компонент формирования безопасного поведения ребёнка». В рамках данного проекта создана «Комната безопасности» и «Коридор безопасности» (рисунок 1)

Коридор безопасности состоит из 4 направлений безопасности: безопасность в быту, безопасность в природе, безопасность на дороге, пожарная безопасность. Образовательное пространство направлено на решение проблемных ситуаций: открытые люки, встреча с незнакомым человеком, с животными на улице, практическая отработка имеющихся знаний и др.

В коридоре безопасности отражены основные опасные ситуации, которые возникают дома, на улице, на дороге. В работу с детьми включаем героя «Безопасика», он рассказывает, задаёт вопросы, играет с воспитанниками. Для закрепления пройденного материала родителям (законным представителям) предлагаем QR-код с обучающим видеороликом.

В коридоре безопасности создан мини-музей пожарной техники. У детей есть возможность проанализировать, как изменялась и модернизировалась пожарная техника. Также представлен парк воздушных судов МЧС Беларуси, который представлен несколькими видами вертолётов, предназначенных для выполнения поисково-спасательных операций и аэромедицинской эвакуации.

Комната безопасности посвящена пожарной безопасности. Интерьер комнаты, мебель, дизайн стен, дидактические игры и наглядный материал направлен на формирование и закрепление знаний пожарной безопасности.



Рисунок 1 — Образовательное пространство детского сада:
а — коридор безопасности; б — комната безопасности

Заключение. На современном этапе развития образования метод проектов — эффективный и перспективный метод работы с дошкольниками по формированию основ безопасного поведения, позволяющий значительно повысить самостоятельную активность детей, развивать творческое мышление, умение находить ответы на интересующие вопросы.

Список цитируемых источников

1. Петрикевич, А. А. Метод проектов в образовании дошкольников / А. А. Петрикевич. — Издательство: Дом Федорова., — 2008.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Введение. Актуальность исследования обусловлена ролью языка в развитии личности ребёнка в условиях реализации принципа инклюзии в образовании. Трудно переоценить эту роль, поскольку без качественного владения речью, языком, человек не может учиться новому, заниматься наукой и творчеством, просто общаться с окружающими людьми. Инклюзивное образование не только исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но и создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности: использование адаптированных основных общеобразовательных программ, использование специальных методов обучения и воспитания, использование специальных учебников и специальных учебных пособий, дидактических материалов [1].

Дети с особенностями психофизического развития (ОПФР) — это многочисленная категория, разнообразная по своему составу. В нашем исследовании, мы будем диагностировать и проводить коррекционно-педагогическую работу у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР): нарушение устной речи (заикание, дизартрия и афазия), а также детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития (ЗПР).

Основная часть. Методологическую основу исследования составляют положения философии и психологии о языке как важнейшем средстве общения, о взаимосвязи языка и мышления (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. Н. Поддъяков); закономерности развития речи детей дошкольного возраста, определённые лингвистами, психологами, педагогами (А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович, Ф. А. Сохин, К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Е. А. Флерица).

Наше исследование проводилось на базе государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 14 г. Барановичи» и государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 3 г. Барановичи».

Возраст испытуемых 5—6 лет, одинаковое количество мальчиков и девочек. Всех испытуемых мы разделили на 2 группы:

1 группа — контрольная (КГ) (с данной категорией испытуемых проводилась входная и итоговая диагностика, все занятия проводились согласно учебному плану);

2 группа — экспериментальная (ЭГ) (с испытуемыми этой группы проводилась входная и итоговая диагностика, а также упражнения обучающего комплекса по формированию у старших дошкольников с ТНР и ЗПР структуры сложного предложения).

На констатирующем этапе мы изучили первоначальный уровень сформированности навыков построения различных типов сложных предложений у детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательной инклюзии. По результатам диагностики нами был сделан вывод, что дети чаще используют простые предложения, затрудняются в выполнении задания на построение сложных предложений. Особенно тяжело детям далось задание построить сложноподчинённое предложение. Также, при выполнении задания о продолжении начала предложения, дети отвечали односложно, не могли составить полноценную подчинённую часть предложения.

На формирующем этапе мы проводили экспериментальное исследование, позволяющее сформировать у детей навыки построения различных типов сложных предложений. Для успешного проведения экспериментального исследования была разработана авторская технология, направленная на формирование у дошкольников умения строить сложное предложение в условиях реализации принципа инклюзии.

В старшей группе детского сада работа по развитию грамматически оформленной речи занимает большое место, она осуществляется как часть занятия и в связи с другими видами деятельности детей.

Первые занятия, на которых дошкольники учатся выделять слова в предложении и составлять из слов предложения, проводятся с использованием наглядных пособий — картин, игрушек. В дальнейшем все большее место занимают устные упражнения и речевые игры.

Важным этапом работы с детьми из экспериментальной группы стали также занятия по образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения». Данные занятия охватывали различные виды речевой деятельности детей: пересказ сказки и ответы на вопросы по её тексту; составление рассказа по картине; составление рассказа-описания по плану.

В содержание обучающего комплекса включались различные упражнения и игры, направленные на формирование структуры сложных предложений у старших дошкольников с ОПФР. Например, детям необходимо было составить рассказы о животных, используя «красивые слова» — эпитеты. Это настраивало детей на усложнение используемых предложений.

Формированию структуры сложноподчиненных предложений способствовало применение игрового задания, требующего от детей ответа на вопросы (почему, для чего). При этом мы добивались от ребёнка ответов полными предложениями.

Параллельно с этой работой проводились также речевые, дидактические и настольно-печатные игры, которые учили детей группировать, выделять составляющие детали предметов, а также классифицировать их. Широко использовалось чтение художественной литературы, проведение наблюдений на прогулках, целевых экскурсиях, организация театральных и сюжетных игр.

На контрольном этапе — провели повторную диагностику детей контрольной и экспериментальной групп. На данном этапе эксперимента использовалась та же диагностическая методика, что и на констатирующем этапе исследования.

Далее, мы провели сравнительный анализ результатов обеих групп на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Сравнительный анализ уровня сформированности навыков построения различных типов предложений у детей старшего дошкольного возраста показывает, что у испытуемых КГ результаты изменились незначительно.

У испытуемых ЭГ произошло незначительное улучшение результатов на среднем уровне (было 2 человека — стало 5), на низком уровне тоже изменились результаты (было 13 — стало 10 человек). На данный момент следует продолжать работу с детьми данной категории, усовершенствовать их навыки связной речи и помочь им правильно строить предложения, и высказывать свои мысли.

Дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, теоретически имеют хорошие прогнозы развития — у большинства из них возможно выравнивание развития к концу старшей группы. Реальная помощь в значительной мере зависит от качества проводимой коррекционной работы как на занятиях, так и в процессе коррекционных занятий [2].

Нами был выделен ряд методических указаний по формированию у старших дошкольников структуры сложного предложения в условиях реализации принципа инклюзии в образовании:

1. Создавать условия, в которых перед детьми будут возникать коммуникативные задачи.
2. В занятиях надо учитывать возможности ребёнка, иметь в виду, что ему свойственны повышенная утомляемость, истощаемость, что он склонен к апатии, инертности.
3. Всякое перенапряжение вызывает отрицательную реакцию ребёнка на проводимую с ним работу. Поэтому важно уловить момент, когда становятся заметны признаки его утомления или излишнего возбуждения, и, хотя он сам ещё не отказывается от предложенной игры, следует прервать работу, не забыв похвалить ребёнка.
4. При формировании грамматически правильной речи детей различают работу над её морфологической и синтаксической стороной.
5. Совершенствование синтаксической стороны речи детей.
6. Поиск адекватных путей и способов формирования связного речевого высказывания детей с ОПФР должен осуществляться в разных направлениях: в плане совершенствования методики преподавания и в аспекте самого содержания обучения.
7. Речевая практика детей с ОПФР должна строиться таким образом, чтобы потребность высказаться, сообщить определённую информацию, выразить своё мнение, отношение к чему-либо, дать соответствующую оценку происходящему возникала всякий раз в процессе обучения и воспитания.
8. На занятиях можно использовать разнообразные игровые приёмы, проблемные ситуации, предполагающие решение несложных мыслительных задач.
9. Следует больше уделять внимание отработке механизмов внешнего оформления речевого высказывания.
10. Планомерное внедрение инновационных технологий в практику обучения и воспитания детей с ОПФР в условиях реализации принципа инклюзии в учреждениях дошкольного образования.

Заключение. Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что изменения в динамике развития навыков построения различных типов сложных предложений у детей старшего дошкольного возраста с ОПФР есть и в КГ, и в ЭГ, но наиболее отличительными эти изменения стали у детей экспериментальной группы. У старших дошкольников с ОПФР частично сформировано умение правильно согласовывать все части речи; корректно используются предлоги при согласовании слов в предложениях и значимость предлога в этом предложении; лучше строятся грамматические конструкции различного типа, а также качественный и количественный анализ предложений.

Список цитируемых источников

1. Симаева, И. Н. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / И. Н. Симаева, В. В. Хитрюк // Вестн. Балтийск. федерал. уни-та им. И. Канта. — 2014. — № 5. — С. 31—39.
2. Дроздова, Н. В. Методический аспект формирования умений диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. В. Дроздова, А. В. Вепрева // Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., Минск, 27—28 окт. 2016 г. / М-во образования Респ- Беларусь ; редкол. А. М. Змушко [и др.]. — Минск : БГПУ, 2016. — С. 83—85.

Е. Н. Кононович, А. С. Подлесная
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Беларусь

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Речевая деятельность для человека имеет огромное значение для становления личности. Речь является необходимым условием процесса познания: без нее невозможно формирование личности, воспитание, образование, развитие интеллекта. В процессе речевого развития у ребёнка формируется познавательная деятельность, осознание многих процессов и явлений, способность к понятийному мышлению, планированию и регуляции поведения.

Успешно сформированная речевая деятельность является важным фактором для развития и обучения ребёнка в целом. Под сформированной речевой деятельностью понимают грамматически правильную, лексически богатую и фонетически четкую речь [1].

Правильное развитие речи ребенка состоит из фонематического восприятия, произносительной стороны речи и способности ориентироваться в своей речи и в речи окружающих. Одной из самых важных образовательных задач в системе обучения ребенка языку является развитие фонематического слуха.

В педагогической и психологической литературе психологами, педагогами и логопедами используются разные термины для обозначения фонематического слуха: фонематическое восприятие, фонематический слух, речевой слух.

Впервые термин «фонематический слух» ввёл и употребил Д. Б. Эльконин, который понимает его как «фонетическую теорию обучения чтению и письму, которая заключается в том, что письмо и чтение возможны лишь при обработке отдельных фонем» [2]. В исследованиях ученого фонематическим слухом называется «слышание» отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании. Им была разработана методика по обучению чтению и письму. Автор считал, что для благополучного усвоения навыков чтения и письма недостаточно учить детей использовать лишь фонематический слух, а необходимо способствовать их обучению пользоваться фонематическим восприятием в целом.

Разработкой программ и методик по развитию фонематических процессов занимались многие известные психологи, педагоги и логопеды.

Г. А. Каше предложила программу по устранению недостатков произношения у детей дошкольного возраста, в которой работа по формированию фонематических процессов включала развитие фонематического слуха, восприятия и навыков звукового анализа. Работа в программе выстроена в определенной последовательности, с учетом закономерностей развития фонематических процессов, а также возрастных особенностей детей [3].

Т. Б. Филичева разработала программу обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи. Автор считала, что важно проводить работу по развитию слухового внимания и слуховой памяти.

Фонема — это минимальная единица языка, имеющая смысловоразличительную функцию. Всего в русском языке 42 фонемы. Каждый человек хранит их в своей памяти в упорядоченном виде. Фонемы находятся в соотношении друг с другом, каждая из них имеет свои оттенки и противопоставлена другим фонемам по своим акустическим отличиям, которые говорящие определяют на слух.

Фонематический слух — это способность человека воспринимать и различать звуки речи. Сформированность фонематического слуха определяется чётким произнесением звуков, усвоением правильной слоговой структуры слова и овладением грамматическим строем языка, что содействует дальнейшему успешному освоению детьми навыков чтения и письма.

Игровая деятельность является основной развивающей деятельностью дошкольников. В процессе игры дети познают себя, окружающий мир, у них формируются основные понятия человеческих взаимоотношений. Одновременно, игра является основой личностного развития ребенка, всех познавательных процессов — восприятия, мышления, памяти, внимания, речи.

Для обучения через игру созданы дидактические игры, в процессе которых дети просто играют, не подозревая, что осваивают какие-то знания, овладевают навыками действий с определенными предметами, учатся культуре общения друг с другом. Дидактическая игра выполняет такие функции, как совершенствование и закрепление знаний, а также овладение новыми знаниями и умениями. Она делает процесс обучения более лёгким и занимательным.

Фонематический слух у ребенка начинает формироваться с первых месяцев жизни. Развитие фонематических процессов идёт в онтогенезе параллельно с развитием произносительной стороны при овладении звуками речи. У детей младшего дошкольного возраста речь является ранимой функциональной системой и легко подвергается неблагоприятным воздействиям.

Исследовательская работа с детьми младшего дошкольного возраста направлена на дальнейшее стимулирование формирования слухового восприятия, речевого дыхания и голосового аппарата, на уточнение артикуляции,

на воспитание умения правильно и четко произносить слова и фразы. Чтобы правильно организовать работу по формированию правильного звукопроизношения, необходимо иметь четкое представление о том, в какой последовательности происходит усвоение детьми звуков; какие из них на ранних этапах речевого развития выступают в качестве заменителей; каковы причины неправильного или несвоевременного их усвоения.

В младшем дошкольном возрасте имеются все условия для начала успешного освоения звуковой стороной русского языка. В работе по формированию фонематического восприятия выделяют следующие условия: наглядные, словесные и практические. Наиболее эффективными в младшем дошкольном возрасте являются условия: речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, указания, вопрос, образное название звука или звукосочетания, игровые упражнения и дидактические игры и др.

Игровая деятельность обладает большими педагогическими возможностями в формировании фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста. Это связано с тем, что игра является ведущим видом деятельности дошкольников. С целью исследования эффективности развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности была проведена опытно-экспериментальная работа.

Основная часть. Опытно-экспериментальная работа включала в себя следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе были выделены критерии и показатели оценки уровня развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста, определены методики исследования, выявлен исходный уровень развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста посредством выполнения диагностических заданий, произведен анализ и описание результатов диагностики.

На формирующем этапе был разработан и апробирован комплекс игр для развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста.

На контрольном этапе была проведена работа по определению эффективности применения разработанного комплекса игр для развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста.

Для оценки уровня развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста на констатирующем этапе было проведено исследование. Были выделены следующие задачи исследования:

- выделение критериев и показателей оценки уровня развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста;
- подбор диагностического инструментария для выявления исходного уровня развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста;
- организация и проведение диагностики уровня развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста;
- анализ и описание полученных в ходе проведения диагностики данных.

На основе теоретического анализа научно-методической литературы были выделены критерии оценки уровня развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста. Данные критерии представлены в таблице 1.

По каждому диагностическому заданию, направленному на выявление уровня развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста, была введена следующая балльная система оценки (количественные показатели): 3 балла — ребёнок правильно и самостоятельно выполняет задание; 2 балла — ребёнок частично или с помощью взрослого выполняет задание; 1 балл — ребёнок затрудняется в выполнении задания даже с помощью взрослого, либо вовсе отказывается его выполнять.

После проведения диагностики по каждому заданию были получены результаты, которые помогли определить уровень развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста. Полученные результаты были распределены следующим образом:

3—4 балла — низкий уровень: воспитанник требует дополнительных инструкций и помощи взрослого при выполнении диагностических заданий, определяет лишь 1—2 неречевых звука, может определить лишь одно слово со звуком [с], может различить по смыслу лишь 1—2 слова, в состав которых входят звуки, не смешиваемые и смешиваемые в произношении, иногда вовсе отказывается от выполнения задания.

Т а б л и ц а 1 — Критерии оценки уровня развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста

Критерии	Показатели	Способы диагностики
1. Умение ребёнка дифференцировать неречевые звуки	– Различает неречевые звуки (деревянный молоточек, колокольчик, свисток, погремушка, мотор машины, шум ветра, пение птиц, скрип стекла и т. д.)	Диагностическое задание «Отгадай, что звучит», представленное в методике Г. А. Волковой
2. Умение узнавать звук в составе слова, определять наличие звука в слове	– Узнает звук в составе слова; – правильно определяет наличие звука в слове	Диагностическое задание «Есть ли в слове этот звук?», представленное в методике Г. А. Волковой
3. Умение дифференцировать по смыслу слова, в состав которых входят звуки, не смешиваемые и смешиваемые в произношении	– Правильно различает на слух звуки, не смешиваемые и смешиваемые в произношении	Диагностическое задание «Покажи, что назову», представленное в методике Т. А. Ткаченко

5—7 баллов — средний уровень: воспитанник определяет большинство неречевых звуков, самостоятельно определяет половину слов со звуком [с], испытывает некоторые затруднения при различении по смыслу слов, в состав которых входят звуки, не смешиваемые и смешиваемые в произношении, самостоятельно определяет лишь половину слов, в некоторых случаях ему требуется помощь педагога.

8—9 баллов — высокий уровень: воспитанник самостоятельно и быстро определяет все неречевые звуки, самостоятельно и правильно определяет все слова со звуком [с], правильно и точно различает по смыслу слова, в состав которых входят звуки, не смешиваемые и смешиваемые в произношении. Сводные результаты полученных данных по всем заданиям представлены в таблице 2.

Было установлено, что наибольшие трудности у детей вызвало задание на умение узнавать звук в составе слова, определять наличие звука в слове, а также различать на слух звуки, не смешиваемые и смешиваемые в произношении. Многие дети не справились с заданиями самостоятельно, им требовалась помощь педагога в виде подсказок, проговаривания звуков и т.д. Были также дети, которые вовсе не понимали, как выполнять задание, даже после неоднократного объяснения педагога. Они не смогли выполнить предложенные задания, отказывались от их выполнения либо отвлекались на других детей, предметы, виды деятельности.

Работа с детьми была выстроена по дидактическому принципу «от простого к сложному». Сначала проводилась работа по усвоению неречевых звуков, формированию высоты, силы и тембра голоса. Потом по различению слов, близких по звуковому составу, различению слогов, различению звуков и т. д.

Т а б л и ц а 2 — Результаты диагностики уровня развития фонематического слуха в контрольной и формирующей группе на констатирующем этапе

№ п/п	Контрольная группа			Формирующая группа		
	Имя ребенка	Результаты оценки по критерию (в баллах)		Имя ребенка	Результаты оценки по критерию (в баллах)	
	Ева Б.			Каролина Б.		
	Дима Н.			Савелий К.		
	Ефим Р.			Теона Б.		
	Карина З.			Матвей З.		
	Кристина З.			Игорь П.		
	Элеонора Н.			Милана Д.		
	Милена В.			Катя Л.		
	Артем А.			Тимофей Н.		
	Богдан Р.			Кира С.		
	Даниил Г.			Данила Б.		

Заключение. В ходе работы с детьми формирующей группы по разработанному комплексу было установлено, что детям понравилась форма игры, они охотно, с интересом включались в игровую деятельность. Все игры воспринимались ими положительно. В группе не было детей, которые отказывались играть либо были невнимательны, отвлекались на другие виды деятельности, предметы и т.д.

Таким образом, работа по развитию фонематического слуха является важным этапом в речевом развитии детей младшего дошкольного возраста. Она может состоять из огромного количества упражнений, как традиционных, так и игровых. В нашей работе внимание уделялось применению игровой деятельности как наиболее эффективной в работе с детьми младшего дошкольного возраста. Это связано с тем, что на данном возрастном этапе игровая деятельность является ведущей. В процессе апробации комплекса игр было отмечено, что игровая форма привлекла интерес детей к работе по развитию фонематического слуха. Воспитанники активно включались в игры, принимали в них непосредственное участие. Даже те дети, которые на формирующем этапе отказывались выполнять задания, принимали в играх активное участие, что позволило значительно повысить их уровень развития фонематического слуха. Для определения эффективности разработанного комплекса игр на контрольном этапе использовались те же методы диагностики, что и на констатирующем. Показатели формирующей группы значительно возросли и стали выше, чем показатели контрольной группы, которые остались на том же уровне. Было выявлено, что разработанный комплекс игр является достаточно эффективным и успешным: в формирующей группе не осталось воспитанников, чей уровень развития фонематического слуха характеризуется как низкий. В контрольной группе результаты остались практически прежними, а в формирующей, занятия в которой проводились с использованием разработанного комплекса игр, значительно возросли. Статья посвящена актуальным вопросам, связанным с изучением эффективности развития фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

Список цитируемых источников

1. Эльконин, Д. Б. Формирование фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Д. Б. Эльконин, Л. Е. Журова // Сенсорное воспитание дошкольников. — М.: Просвещение, 2010. — С. 213 — 227.
2. Эльконин, Д. Б. Этапы формирования действия чтения : фонемный анализ слов / Д. Б. Эльконин. — М.: Знание, 2008. — 64 с.
3. Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Е. В. Колесникова. — М.: АСТ, 2012. — 143 с.

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВИДАХ ИСКУССТВА

Введение. В настоящее время актуальность использования музейной педагогики в области дошкольного образования обоснована современными тенденциями, где исключительное внимание уделяется развитию эстетического восприятия, креативности и культурной грамотности младшего поколения.

Одним из условий реализации музейно-педагогических программ выступает сотрудничество с семьями воспитанников, их законными представителями. Примером такой работы может выступать образовательный проект, целью которого значится изменение установок родителей на организацию досуга, включение семей с детьми дошкольного возраста в культурную жизнь города, взаимодействие педагогов и родителей в организации экскурсий для детей [1].

Основная часть. Являясь значимой частью культуры мирового сообщества, музеи защищают ее от разрушения и обесценивания.

Можно выделить три основные тенденции развития музеев:

- традиционная — подразумевает включение музеев, сосредоточенных на изучении коллекционных предметов;
- социально-ориентированная — предполагает объединение музеев, которые организуют выставки и ведут деятельность, реализуя потребности и запросы общества;
- информационная — объединяет музеи, ориентированные на возможности интернета и других информационно-компьютерных технологий.

При применении музейной педагогики как инновационного подхода в формировании культурных ценностей у детей дошкольников, берутся во внимание следующие принципы:

- Принцип наглядности заключается в использовании демонстрационного материала соответствующего заданной тематике виртуальных экскурсий;
- Принцип доступности подразумевает соответствие материала возрастным и индивидуальным особенностям детей дошкольного возраста;
- Принцип динамичности предполагает соответствие материала современным исследованиям в определенной области;
- Принцип содержательности предполагает, что материалы должны быть образовательными и воспитывающими, вызывать интерес у детей;
- Обязательное сочетание музейного предметного мира с программой, направленной на активность детей;
- Постепенное ознакомление детей с музейными коллекциями в соответствии с воспитательными задачами на каждом возрастном этапе;
- Гуманизм заключается в отборе экспонатов, они должны способствовать воспитанию бережного отношению к окружающему миру;
- Поощрение детских вопросов и фантазий в процессе восприятия;
- Активная деятельность детей в процессе освоения музейного наследия, отражающая их знания и впечатления в продуктах репродуктивной деятельности (например: рисование, лепка, составление историй);
- Гибкость структуры занятий-экскурсий подразумевает наличие четкого сценария с возможностью импровизации [2].

Для детей разработаны экспериментальные программы, такие как «Предметный мир культуры», «Музей и культура», «Здравствуй, музей». Элементы музейной педагогики были интегрированы в ряд комплексных и частичных программ художественно-эстетического направления для дошкольных учреждений, включая «Истоки», «Радуга», «Красота. Радость. Творчество», «Детская одаренность», «Природа и художник» и другие [3].

Частота организации музейных занятий напрямую становится зависимой от того, насколько близко или далеко от музея расположено учреждение дошкольного образования. То есть, расстояние несёт в себе ключевую роль. Если занятие является значительным в масштабах, разумеется, провести такие мероприятия будет нелегко. В этом случае альтернативным вариантом выступает выездное занятие, которое проводит музейный сотрудник в учреждении дошкольного образования, используя при этом реальные экспонаты или альтернативные предметы, а также мультимедийные презентации виртуальных экскурсий [4].

Для проведения педагогического эксперимента, направленного на выявление эффективности формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о видах искусства средствами музейной педагогики было выбрано государственное учреждение образования «Детский-сад №7 «Колосок» г. Осиповичи».

В экспериментальном исследовании приняли участие воспитанники старшей группы в возрасте 5–6 лет в количестве 20 детей.

В ходе проведения исследования детям старшего дошкольного возраста было предложено три задания для выявления уровня сформированности умений различать виды искусства:

1. Иллюстрированный тест «Угадай вид искусства».

Описание: ребёнку предоставлялись карточки с изображениями различных видов искусства (живопись, скульптура, музыка, театр). Детей просили назвать вид искусства на каждой карточке и рассказать, что они о нем знают.

2. Ассоциации с искусством.

Описание: детям предложены наборы слов, связанные с разными видами искусства (для живописи — «краски», «художник», для музыки — «музыкант», «инструменты»), детям необходимо сопоставить слова с правильным видом искусства и объяснить, почему они делают такой выбор.

3. Беседа «Что ты знаешь об искусстве?»

Результаты исследования показали, что уровень сформированности представлений о видах искусства у детей значительно повысился. На начало исследования 60% детей находились на низком уровне, 25% — на среднем и только 15% — на высоком.

После реализации предложенной программы результаты показали следующую динамику: низкий уровень — 15%, средний уровень — 35%, высокий уровень — 50% участников.

Таким образом, 50% детей достигли высокого уровня сформированности представлений о видах искусства, что свидетельствует об успешности примененных методик музейной педагогики. Дети стали более активно участвовать в обсуждениях, проявлять интерес к различным видам искусства и демонстрировать креативные способности при создании собственных произведений.

Данное исследование лишь подтвердило гипотезу о том, что музейная педагогика является эффективным инструментом для формирования представлений о видах искусства у детей старшего дошкольного возраста. Результаты показывают, что вовлечение детей в деятельность, связанную с искусством, способствует не только развитию осведомленности, но и стимулирует эмоциональную отзывчивость и креативность. Продолжение работы в данном направлении будет способствовать дальнейшему развитию культурных и художественных интересов у детей, что является важным аспектом их общего воспитания и обучения.

Таким образом, анализ результатов исследования, посвященного формированию представлений о видах искусства у детей старшего дошкольного возраста, демонстрирует значительное изменение в уровне осведомленности детей, что ярко выражается по сравнению с начальным этапом.

На старте исследования 60% детей находились на низком уровне знаний о видах искусства, что указывает на необходимость вмешательства и внедрения образовательных программ. После реализации программы результаты значительно изменились. Процент детей с низким уровнем снизился до 15%, что является положительным показателем эффективности проведенной работы.

Процент детей со средним уровнем вырос с 25% до 35%, что также свидетельствует о положительной динамике, не значительной по сравнению с категорией высоких результатов. Наиболее существенным является рост числа детей с высоким уровнем знаний — с 15% до 50%. Это указывает на то, что предложенные методы и подходы действительно способствовали более глубокому пониманию видов искусств.

Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что музейная педагогика является эффективным инструментом для формирования представлений о видах искусства. Вовлечение детей в активные обсуждения и практические занятия с искусством позволяет не только передавать знания, но и развивать у детей эмоциональную отзывчивость и креативные способности. Это подчеркивает важность активного участия детей в процессе обучения, а не просто пассивного восприятия информации.

Заключение. Таким образом, дети в старшем дошкольном возрасте особенно эмоционально чувствительны. Передача искусства через яркие, красочные материалы и интерактивные формы способствует созданию положительных ощущений и интереса.

Использование игрового метода обучения, способствует активизации интереса к искусству и позволяет с легкостью усвоить новые знания.

Пространственные и ролевые игры могут включать элементы театра, музыки и изобразительного искусства.

Дети дошкольного возраста лучше усваивают информацию через практическую деятельность. Мастер-классы по рисованию, лепке, занятия музыкой и хореографией позволяют детям не только наблюдать, но и участвовать в процессе [5].

Применение наглядных материалов, таких как картины, музыкальные инструменты и театрализованные постановки, позволяет детям дошкольного возраста лучше понять различные виды искусства.

Сравнение произведений искусства с тем, что дети дошкольного возраста самостоятельно могут создать и с тем, что наблюдают в повседневной жизни (рисунки, которые они создают, или музыка, которую слушают), помогает сделать знания более доступными и понятными.

Искусство способствует стимулированию фантазии и креативного мышления. Дети дошкольного возраста с легкостью могут интерпретировать работы художников по-своему, что способствует развитию их индивидуальности. Обсуждение произведений искусства в группе или с воспитателем развивает коммуникативные навыки и способности к коллективному взаимодействию.

Список цитируемых источников

1. Аксенова, П. В. Музейная экскурсия как форма экологического воспитания дошкольников / П. В. Аксенова // Самарская Луга: проблемы региональной и глобальной экологии. 2013. — С. 171 — 178.
2. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2012. — 320 с.
3. Борисова, Е.. Развитие творческих способностей старших дошкольников в рисовании / Е. Борисова // Дошкольное воспитание, 2012. — № 3.
4. Артемьева, Т. И. Проблема способностей: личностный аспект / Т. И. Артемьева // Психологический журнал, 1984. №3. — С. 46 — 48.
5. Бухал, Е. Н. Образовательное пространство музея: тенденции развития в начале XXI века / Е. Н. Бухал // «Вышэйшая школа» : навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс, 2021. — № 4. — С. 61 — 64.

УДК 378.14

Д. А. Кульчинская

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Введение. Воспитание здорового ребёнка, полноценное развитие его организма — одна из основных проблем в современном обществе. Усилия медиков при непрерывном росте общего уровня заболеваемости среди дошкольников, в основном, направлены на лечение заболеваний, деятельность же педагогов редко включает методы работы с детьми по формированию у них представлений о здоровом образе жизни. Как считает Л. Н. Волошина, для воспитания здорового ребенка, формирования здорового образа жизни дошкольники являются наиболее перспективной возрастной категорией [1, с. 5].

Здоровый образ жизни — это не только набор знаний, но и стиль жизни, и правильное поведение в различных ситуациях. Основой является собственное стремление ребенка к здоровью.

Признавая здоровье основой развития личности ребенка, следует правильно определить место и роль физической культуры в учреждениях дошкольного образования и семье. Необходимо осознать, что истинность физического воспитания определяется тем, насколько органично оно вплетается в общий педагогический процесс, обеспечивающий физическое, психическое и социальное благополучие ребенка [2, с. 3].

Основной задачей по формированию и закреплению знаний о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста является формирование осознанного отношения к здоровью, личной и общественной безопасности во время пребывания в дошкольных учреждениях и на занятиях по физической культуре.

Основная часть. К старшей дошкольной возрастной группе относятся дети в возрасте 5-7 лет. Данный возраст представляет особенную значимость в индивидуальном развитии ребенка. Ведь именно в этом возрасте закладывается физическое развитие, здоровье, здоровый образ жизни.

Основной целью в учреждении дошкольного образования на занятиях по физической культуре для детей старшего дошкольного возраста является укрепление здоровья, обогащение и накопление двигательного опыта, формирование основ здорового образа жизни, воспитание физической культуры личности [3, с. 135].

Содержание и задачи образования детей старшего дошкольного возраста многогранны. Особое место занимают вопросы сохранения здоровья детей, здорового образа жизни и физического воспитания.

Формирование элементарных представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста основывается на понимании взаимосвязи здоровья и образа жизни с целью формирования поведения, адаптированного к социальным и природным условиям окружающей среды, для сохранения и укрепления здоровья, достижения психологического комфорта и комплексного развития потенциала личности [4, с. 12].

У детей старшего дошкольного возраста имеются все условия для устойчивого формирования представлений о здоровом образе жизни:

- в этом возрасте активно развиваются психические процессы, повышается самооценка и чувство ответственности;

- наблюдаются положительные изменения в физическом и функциональном развитии: дети умеют сохранять и демонстрировать правильную осанку;

- они способны самостоятельно выполнять домашние задания, обладают навыками самообслуживания и проявляют волевые усилия для достижения целей в игре и физической активности.

Физиологическое состояние детей старшего дошкольного возраста существенно влияет на психоэмоциональное состояние, которое, в свою очередь, зависит от их душевного настроя. В связи с этим ученые выделяют несколько ключевых аспектов здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста:

- эмоциональное здоровье: психологическая гигиена и умение управлять эмоциями;

- интеллектуальное благополучие: способность усваивать и использовать новую информацию, чтобы эффективно действовать в меняющихся условиях;

- психическое благополучие: способность ставить перед собой значимые и конструктивные жизненные цели и стремиться к их достижению; оптимистичный настрой.

В старшем дошкольном возрасте отношение к здоровью претерпевает значительные изменения благодаря накоплению личного опыта. При определённом обучении дети начинают связывать понятие «здоровье» с соблюдением гигиенических норм. Во второй половине дошкольного периода они начинают ассоциировать физическое воспитание с укреплением здоровья и, как и взрослые, ставят его на первое место в своем понимании физического компонента. Тем не менее, несмотря на имеющиеся представления о здоровье и способах его сохранения, общее отношение детей старшего дошкольного возраста к этому вопросу остается довольно негативным. Это связано с тем, что дети не обладают достаточными знаниями о том, как сохранить здоровье, и не осознают опасности нездорового поведения в контексте поддержания здоровья.

Важнейшим условием работы будет поддержание интереса ребенка к ЗОЖ через игру и интересную для него деятельность без принуждения. Поэтому задача педагога — подобрать эффективные методы и приёмы, которые позволят в доступной форме преподнести детям знания о здоровье, необходимые для осознания важности ежедневных физических упражнений, правильного питания, воспитания культурно-гигиенических навыков, закаливание. Воспитатель несет персональную ответственность за воспитание правильной осанки дошкольников, поэтому он должен иметь необходимые знания и практические умения [5, с. 4].

Детский возраст — это время интенсивного формирования и роста тела, формирования здорового образа жизни, развития функций всех систем организма и психики, раскрытия способностей становления личности. Вместе с тем это благоприятный период для положительного воздействия на развитие детей средствами физической культуры. Именно в детском возрасте имеются все условия для всестороннего, гармоничного физического развития, образования, воспитания и оздоровления [6, с. 12].

Заключение. Таким образом, здоровый образ жизни в детском саду способствует формированию здоровья, включая соблюдение правил личной гигиены, режим дня и организацию рационального питания. Занятия физической культурой усиливают компенсаторные возможности организма, повышают его устойчивость и формируют представления о здоровом образе жизни.

Эффективное формирование основ здорового образа жизни у старших дошкольников достигается благодаря следующим педагогическим условиям: организации и разнообразию видов деятельности (игры, эксперименты, познавательные занятия, общение), насыщенных информацией о принципах здорового образа жизни, что способствует формированию положительного эмоционального отношения к этому процессу; расширению предметно-пространственной среды, позволяющей детям осваивать способы ведения здорового образа жизни; а также налаживанию сотрудничества между учреждением дошкольного образования и семьей, основанного на едином воспитательном подходе.

Список цитируемых источников

1. Волошина, Л. Н. Представления современного ребёнка-дошкольника о здоровье и здоровом образе жизни / Л. Н. Волошина, Л. П. Кудаланова // *Фундаментальные исследования*, 2012. — № 3 — 2. — С. 269 — 272.
2. Шишкина, В. А. Методика физического воспитания : учеб. пособие / В. А. Шишкина, М. Н. Дедулевич. — Минск : Літаратура і Мастацтва, 2011. — 176 с.
3. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2023. — 380 с.
4. Новикова, И. М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5 — 7 лет / И. М. Новикова. — Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. — 96 с.
5. Боковец, Ю. А. Воспитание правильной осанки у детей дошкольного возраста : пособие для педагогов, руководителей учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Ю. В. Боковец. — Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2005. — 102, [2] с. : ил.
6. Глазырина Л.Д. Физическая культура — дошкольникам. Старший возраст: Пособие для педагогов дошк. учреждений. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 264 с.

УДК 373.2

В. А. Лишик, Л. В. Яговдик

*Государственное учреждение образования «Слонимский дошкольный центр развития ребёнка»,
Слоним, Республика Беларусь*

ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ

Введение. Дошкольный возраст — яркая, неповторимая страница в жизни каждого человека, период активного познания мира и человеческих отношений. Важнейшей целью современного образования, одной из приоритетных задач общества и государства является формирование целостной личности ребенка, воспитание высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, и компетентного гражданина Республики Беларусь. Это и диктует необходимость просветительской работы по формированию у детей духовно-нравственного сознания и культуры [1].

По мнению многих учёных и педагогов (Л. В. Финькевич, А. М. Счастливая, А. Л. Давидович) программа духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста интегрируется с государственными программами воспитания и обучения детей. Она нацелена на формирование у детей представлений о духовном и социальном опыте нашего народа, традиционных семейных ценностях, национальных чертах и особенностях белорусского народа [2].

Духовно-нравственное воспитание ребенка представляет собой многоплановый, целенаправленный процесс, способствующий усвоению норм и ценностей, принятых в обществе. Уровень нравственности человека отражается на его поведении, которое контролируется его внутренними побуждениями, собственными взглядами и убеждениями. Выработка таких взглядов, убеждений и привычек составляет сущность нравственного воспитания.

Основная часть. В государственном учреждении образования «Слонимский дошкольный центр развития ребенка» (далее — ДЦРР) ведётся систематическая работа по духовно-нравственному воспитанию воспитанников во всех возрастных группах. «Уроки доброты» в ДЦРР проводятся с 2019 года. В 2024/2025 учебном году «Уроки доброты» посещают 58 воспитанников.

Основная цель данной деятельности: воспитание нравственных чувств и сознания у детей дошкольного возраста.

В духовном воспитании ребёнка одной из главных задач является воспитание привычки к делам милосердия, воспитание любви к ближнему, которые строятся на чувствах сострадания, сопереживания, соучастия. Однако мы понимаем, что заложить нравственные основы в детях невозможно, лишь беседуя и играя с ними на занятиях. Нравственные качества у детей формируются не от слов «веди себя хорошо, слушайся», а от совместной деятельности вместе с ребенком. Так возникла идея организации тематических праздников с участием родителей. Их целью было на примере героев инсценировок прививать детям моральные и духовно-нравственные качества личности. На сегодняшний день в ДЦРР стали традиционными и массовыми праздничные мероприятия «День Матери», «Рождество Христово» и «Пасха».

Остановимся более подробно на том, как непосредственно художественно-речевая деятельность становится средством приобщения воспитанников к духовно-нравственным ценностям.

Основой сценариев праздников, которые включают в себя танцевальные композиции, стихи и песни, всегда бывают театрализованные постановки, роли в которых играют сами дети. Конечно, весь репертуар подбирается в соответствии с возрастом и способностями детей.

Первым этапом в подготовке инсценировок для праздничных концертов становится чтение с воспитанниками сказок: «Морозко», «Госпожа Метелица» братьев Гримм, «Дюймовочка», «Снежная королева» Г. Х. Андерсена, «Мешок яблок» В. Сутеева, «Вежливое слово» Э. Мошковской и другие. Художественное слово помогает детям более глубоко сопереживать героям произведений, оценивать их поступки, приобщает детские души к волшебному миру прекрасного.

Далее следует пересказ прочитанных сказок, заучивание текстов стихов и ролей отдельных персонажей сказок наизусть. Для данного этапа характерна отработка выразительных средств художественно-речевой деятельности, работа над дикцией, правильным дыханием, выразительной артикуляцией, высотой и тембром голоса. Во время заучивания текстов обращаем внимание на произношение звуков, интонацию, выполняем рекомендации учителя-дефектолога, с которым находимся в постоянном тесном сотрудничестве, так как занятия также посещают дети с особенностями психофизического развития.

В работе с воспитанниками мы систематически используем разнообразные методы и приемы: беседы, речевые игры-путешествия, проблемные ситуации, игры-драматизации, чтение художественной литературы, видеопросмотры, презентации, экскурсии, поисковые вопросы и другие. Мы считаем, что такие приёмы развивают у детей связную речь, интонационную выразительность, самостоятельность, инициативу. Формируют такие качества, как уверенность, решительность, любознательность, заставляют их думать, самостоятельно находить решение в сложившейся ситуации.

Широко используем в работе методы и приемы, обеспечивающие эмоциональную активность детей: игры-драматизации, сюрпризный момент, проблемные ситуации, театральные тренинги. Добиваемся, чтобы каждый ребенок активно участвовал в играх, занятиях, учитываем индивидуальные особенности детей, в процессе не скупимся на похвалу и словесные поощрения. Пальчиковые гимнастики со словесным сопровождением, алгоритмические упражнения «Хомкины привычки», «Ангел», динамические паузы и физминутки с музыкальным и речевым сопровождением «Доброта», «Вежливый зайчик», «Масленица» помогают снять напряжение тела, переключают внимание, восстанавливают работоспособность детей, развивают речь воспитанников.

Также включаем в занятия потешки и скороговорки; чистоговорки для автоматизации звуков в слогах, словах, предложениях, связной речи; игры «Назови ласково», «Измени слово по образцу», «Веселые картинки»; дыхательные гимнастики, которые рекомендует учитель-дефектолог. На этапе заучивания текстов наизусть активно вовлекаем родителей в процесс подготовки воспитанников. Родители помогают заучивать стихи, роли, т.к. детям дошкольного возраста без помощи взрослых просто не справиться. Родителям предлагаются физкультминутки, пальчиковые гимнастики, речевые игры, чистоговорки, коммуникативные игры и др., рекомендованные учителем-дефектологом и педагогом-психологом учреждения образования.

Следующим этапом становятся репетиции театрализованных представлений. Здесь учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка. На репетициях предусмотрена интеграция различных видов

деятельности: речевая, игровая, музыкальная, двигательная. Благоприятному эмоциональному климату способствует демократический стиль общения воспитателя дошкольного образования с детьми: диалоговое взаимодействие, одобрение, похвала. При потере интереса, активности детей их внимание переключаем на другой вид деятельности. При распределении ролей используем индивидуально-дифференцированный подход: детей-меланхоликов, не уверенных в себе, застенчивых, с трудностями в произношении звуков задействуем в массовых сценах, танцевальных номерах, постоянно обращаем внимание на их успехи. Для воспитанников предусматриваем индивидуальные занятия. В процессе репетиций следим за тем, чтобы поставленные задачи были четко сформулированы, доступны для понимания детей, побуждаем детей к проявлению самостоятельности и инициативе, поощряем за личные достижения. Реализация личностно-ориентированного подхода обеспечивается в создании для каждого ребенка ситуации успеха: правильное распределение ролей, словесное поощрение каждого ребенка в той или иной части репетиции.

Заключительным этапом и результатом деятельности являются выступления воспитанников на праздничных тематических концертах, где они демонстрируют накопленный опыт, декламируя стихи, исполняя песенно-танцевальные композиции, а также, исполняя роли в театрализованных постановках.

Заключение. Мы считаем, что использование художественно-речевой деятельности в данной форме работы с воспитанниками способствует более успешному формированию духовной нравственности у детей. Художественно-речевая деятельность позволяет сохранить интерес детей и их родителей к участию в «Уроках доброты», позволяет создать доброжелательную атмосферу, увидеть личность каждого ребёнка, его возможности и способности, развить речь детей и овладеть средствами художественной выразительности, сформировать у детей основы духовно-нравственного воспитания.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2013. — 416 с.
2. *Финькевич, Л. В.* Духовно-нравственное воспитание дошкольников в поликультурном пространстве [Электронный ресурс] / Л. В. Финькевич, А. М. Счастливая. — URL: <https://elibrary.by/bitstream/doc/2.pdf>. (дата обращения: 09.04.2025).

УДК 373.2

А. С. Лозюк

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОБЪЕКТАМИ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ

Введение. Важным условием формирования словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста является выбор эффективных, целесообразных методов и приёмов работы, а также форм реализации педагогом данной деятельности. В целом, проблема развития словаря у детей дошкольного возраста является не новой. Но, несмотря на обширный опыт изучения словаря детей дошкольного возраста, до сих пор недостаточно проработаны вопросы словарного развития детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с объектами живой природы. Тем не менее, в успешном развитии словаря ребёнка особое место отводится разнообразию природных явлений, которые он выражает при помощи слов. Это связано с тем, что любое повествование ребёнка о природе требует определенного словарного запаса. Это и определяет необходимость поиска наиболее эффективных педагогических условий формирования словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с объектами живой природы. Одним из инновационных способов, позволяющих добиться позитивных результатов в процессе формирования словаря детей младшего дошкольного возраста является проектная деятельность.

Основная часть. Словарная работа в детском саду представляет собой систематическое расширение активного словаря детей за счет введения новых или сложных для них слов. Развитие словаря у детей понимается как «долгосрочный процесс накопления слов, освоения их общественно признанных значений и формирования навыка их использования в конкретных условиях общения» [1]. Основными источниками формирования словаря, по Н. А. Стародубовой, являются беседы и занятия со взрослыми и сверстниками, пример речи взрослого, использование художественной литературы и наблюдений в процессе проведения занятий [2]. В исследованиях М. А. Поваляевой выделяются следующие направления работы по развитию природоведческого словаря у детей младшего дошкольного возраста: обогащение словарного запаса, уточнение и закрепление слов по данной тематике, активизация природоведческого словаря [3].

Основой речевого развития являются представления ребёнка об окружающей действительности. Все, что окружает ребёнка, представляет богатейший материал и источник, который может быть использован для развития его восприятия и обогащения речи. Наблюдения за объектами и явлениями природы — важнейший

метод развития словаря ребёнка, но с тем лишь условием, что в его словаре присутствуют соответствующие названия предметов и объектов, а также сформированы представления об этих явлениях. Процесс ознакомления с природой в словарной работе у детей младшего дошкольного возраста имеет ряд аспектов: ознакомление с различными объектами с целью расширения словаря, углубление знаний об объектах окружающей действительности с целью введения новых слов, обобщение предметов и объектов с целью введения обозначающих элементарные понятия слов.

В теории и практике дошкольного образования распространение получило понятие «природный» или «природоведческий» словарь. Оно по содержанию включает в себя наименование животных и их детёнышей, насекомых, названия растений, жилищ и мест обитания животных и птиц, явлений живой и неживой природы. Содержание работы по формированию природоведческого словаря базируется на усвоении значения слова и постепенном его углублении, активизации существительных, глаголов, а также прилагательных в речи, развитие умения производить соответствующий высказыванию отбор слов.

Для накопления и активизации природоведческого словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с объектами живой природы эффективным средством работы является проектирование. Использование проектов позволяет связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе [4].

Экспериментальное исследование формирования словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с объектами живой природы с использованием метода проектов было проведено на базе государственного учреждения образования «Логишинский детский сад Пинского района».

В экспериментальном исследовании приняли участие воспитанники младших групп в возрасте 4 лет в количестве 40 человек, из них: 20 детей — вторая младшая группа №1; 20 детей — вторая младшая группа № 2.

Определение уровня сформированности словаря детей младшего дошкольного возраста осуществлялось нами на основе следующих критериев, определенных на основе содержания учебной программы дошкольного образования: узнавание и называние животных и растений, использование в речи существительных, обозначающих названия домашних животных и птиц; понимание и использование слов с обобщающим значением (животные, птицы, растения); указывание и называние детёнышей животных и птиц; выделение и называние частей тела животных, их отдельных признаков, характерных особенностей внешнего вида и движения.

На основе выделенных критериев уровня сформированности природоведческого словаря детей младшего дошкольного возраста нами были подобраны и модифицированы соответствующие методики и диагностики: серия заданий методики обследования речевого развития О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной; серия заданий методики обследования речевого развития Е. А. Стребелевой; серия заданий методики обследования речи у детей 3 — 6 лет Т. В. Кабановой и О. В. Домниной. Экспериментальное исследование было проведено в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В ходе исследования на констатирующем этапе нами был выявлен исходный уровень сформированности словаря детей младшего дошкольного возраста. Во второй младшей группы № 1 на констатирующем этапе высокий уровень сформированности словаря установлен у 5 детей (25%), средний уровень — у 10 детей (50%), низкий уровень — у 5 детей (25%). Во второй младшей группы № 2 на констатирующем этапе высокий уровень сформированности словаря установлен у 5 детей (25%), средний уровень — 9 детей (45%), низкий уровень — 6 детей (30%). На основе анализа результатов проведенного диагностического исследования можно сделать вывод, что необходимо разработать комплекс методов и приемов для накопления и обогащения словаря на основе расширения знаний и представлений ребенка об окружающей жизни. В связи с тем, что во второй младшей группе №2 показатели ниже, чем во второй младшей группе №1, данная группа была определена в качестве экспериментальной.

На формирующем этапе исследования был разработан и апробирован в экспериментальной группе проект «Мир природы и словарная работа», направленный на формирование природоведческого словаря у детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с объектами живой природы. Разработанный нами проект «Мир природы и словарная работа» предусматривал следующие направления деятельности: организация предметно-развивающей среды, работа с детьми и их законными представителями. Основными методами и приемами работы по формированию словаря у детей младшего дошкольного возраста в рамках реализации проекта «Мир природы и словарная работа» являлись беседы, наблюдения природных явлений, экскурсии, беседы и чтение художественных произведений о природе, а также использование разнообразных игр природоведческой тематики. Реализации указанных методов и приемов способствовала более эффективному обогащению природоведческого словаря детей младшего дошкольного возраста. Они стали выражать свои эмоции посредством речи, у них сформировались экологические представления о растительном и животном мире, его многообразии.

В ходе исследования на контрольном этапе нами был выявлен итоговый уровень сформированности словаря детей младшего дошкольного возраста. В контрольной группе высокий уровень сформированности словаря установлен у 6 детей (30%), средний уровень — 9 детей (45%), низкий уровень — 5 детей (25%). В экспериментальной группе на контрольном этапе высокий уровень сформированности словаря установлен у 10 детей (50%), средний уровень — 9 детей (45%), низкий уровень — 1 ребёнок (5%). Таким образом, было

определено, что результаты диагностики существенно отличаются: у детей контрольной группы превалирует средний уровень, у детей экспериментальной группы преобладает высокий уровень сформированности словаря, то есть наблюдается положительная динамика уровня, что подтверждает тот факт, что разработанный нами проект будет успешен, если осуществлять работу по созданию предметной среды с детьми и родителями. Результаты исследования свидетельствуют о положительной динамике уровня сформированности словаря детей экспериментальной группы в процессе в процессе ознакомления с объектами живой природы, что в свою очередь позволяет нам сделать вывод о том, что методы и приёмы, реализованные нами на формирующем этапе, эффективно воздействуют на накопление содержания детской речи, а также закрепление и активизацию словаря.

Заключение. Таким образом, на основе интеграции различных видов деятельности детей, проведении наблюдений и экскурсий, лексических и природоведческих игр, а также использовании наглядных моделей, рассматривании иллюстраций и картинок, у детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с объектами живой природы, реализуемых в рамках проектной деятельности, формируется природоведческий словарь. Использование различных приёмов и методов работы над словарным запасом природоведческого характера, позволяет накапливать опыт у детей, использовать его в повседневной жизни, а также расширять его пассивный словарь на основе представлений об окружающей действительности.

Список цитируемых источников

1. *Алексеева, М. М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина — М. : Академия, 2000. — 400 с.
2. *Стародубова, Н. А.* Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.
3. *Поваляева, М. А.* Развитие речи при ознакомлении с природой / М. А. Поваляева. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. — 415 с.
4. *Панфилова, А. П.* Метод проектов и технология игрового проектирования в образовательном процессе : сравнительный анализ / А. П. Панфилова // Образовательные технологии. — 2014. — № 3. — С. 101 — 109.

УДК 373.2

М. В. Мальсагова

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОМУ ВОПЛОЩЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЗАМЫСЛА В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ ТЕАТРА ТЕНЕЙ

Введение. Творческое развитие детей дошкольного возраста является важной составляющей их общего развития, способствующей формированию личности, расширению кругозора и развитию эмоциональной сферы. Одним из эффективных способов реализации творческого потенциала у детей является театрализованная деятельность, в частности, театр теней. Этот вид искусства не только развивает художественные способности, но и способствует формированию у детей навыков работы с материалами, развитию моторики и воображения, а также умению работать в команде.

Основная часть. Говоря о теоретико-методических основах воплощения художественного замысла детей дошкольного возраста стоит начать с темы развития у них аппликационных умений. Под аппликацией (от латинского *applicatio* — наложение) понимают «способ создания художественных образов из различных фигур, вырезанных из любого материала и приклеенных или пришитых к соответствующему фону» [1, с. 86].

Аппликация является одним из самых популярных видов изобразительного искусства для детей, имеет много общего с другими видами искусства и положительно оценивается многими учёными. Так, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Н. Н. Подьяков обращают внимание на «способность дошкольников в процессе включения в творческую деятельность по созданию аппликации, выделять существенные свойства предметов и явлений, устанавливать связи между отдельными явлениями и отражать их в образной форме. Этот процесс особенно заметен в различных видах практической деятельности, в процессе которой формируются обобщённые способы анализа, синтеза, сравнения и сопоставления, развивается умение самостоятельно находить способы решения творческих задач, умение планировать свою деятельность, раскрывается творческий потенциал» [2, с. 144].

Практические занятия способствуют формированию визуальных умений и навыков, с одной стороны, а с другой — развитию творческих способностей детей [3, с. 35].

Приобщение к аппликации начинается с первой младшей группы. Педагог руководствуется известной особенностью детей: в возрасте 2—3 лет у здоровых малышей ярко выражен эмоциональный отклик на предложение что-либо делать, в чем-то участвовать, ребёнок проявляет готовность действовать.

Таким образом, работа над аппликациями как один из этапов создания театра помогает педагогу дошкольного образования развивать мелкую моторику, образное и логическое мышление воспитанников, а также их умение работать в команде.

При воплощении своего замысла ребенок сталкивается с практическими задачами, такими как выбор инструментов, работа с материалами и управление временем. В процессе работы он может корректировать свои действия, вносить изменения и адаптировать свои идеи в зависимости от того, как они реализуются на практике. Такой подход формирует у детей гибкость мышления и умение справляться с неожиданными ситуациями, что является важным навыком в дальнейшем обучении.

Развитие и воплощение художественного замысла у детей дошкольного возраста — это сложный и многоступенчатый процесс, который включает в себя креативное мышление, практические навыки, социальное взаимодействие и эмоциональное восприятие. Этот процесс не только способствует формированию художественных навыков, но и играет важную роль в общем развитии ребенка, помогая ему стать более уверенным, независимым и творческим.

Кроме того, социальный аспект играет значительную роль в развитии художественного замысла. Дети часто работают в группах, что позволяет им обмениваться идеями, учиться у сверстников и получать обратную связь. Это сотрудничество развивает их коммуникативные навыки, учит уважать мнения других и работать на общий результат. Взаимодействие с другими детьми может вдохновлять их на новые идеи и подходы, что обогащает их собственный художественный опыт.

Эмоциональную составляющую также не следует упускать из виду, ведь процесс создания художественного замысла позволяет детям выражать свои чувства, переживания и мысли. Это может быть особенно важно в дошкольном возрасте, когда дети учатся понимать и управлять своими эмоциями. Через искусство они могут обрабатывать свои переживания, что способствует их эмоциональному развитию и саморегуляции.

Педагогическую ценность театрализованных игр дошкольников сложно переоценить. Подготовка к театрализованному представлению театра теней требует нескольких этапов подготовки, каждый из которых предполагает всестороннее развитие воспитанников дошкольного учреждения образования. Во-первых, театр теней способствует развитию воображения и креативности у детей. Во-вторых, развивает мелкую моторику и координацию движений. В-третьих, театрализованная деятельность способствует развитию социальных навыков и умения работать в команде. Кроме того, театр теней имеет значительное значение для эмоционального развития детей. Он позволяет им выражать свои чувства и переживания через персонажей и сюжеты, что способствует формированию эмоционального интеллекта. Не менее важным аспектом является развитие художественного восприятия и эстетического вкуса.

Таким образом, театр теней представляет собой многофункциональный инструмент для развития детей дошкольного возраста. В условиях современного дошкольного образования, где акцент делается на всестороннее развитие личности ребёнка, театр теней становится не только увлекательным, но и ценным средством для реализации этих целей.

Заключение. Развитие художественного замысла у детей дошкольного возраста является важной составляющей их общего развития, способствующей формированию креативности, уверенности в себе и социальной адаптации. Театр теней, как форма театрализованной деятельности, предоставляет уникальные возможности для реализации творческого потенциала детей, позволяя им не только создавать персонажей, но и активно взаимодействовать друг с другом, развивая при этом навыки сотрудничества и командной работы.

Список цитируемых источников

1. *Озерова, О. Е.* Развитие творческого мышления и воображения у детей: Игры и упражнения [Текст] / О. Е. Озерова. — Ростов н/Д : Феникс, 2005. — 192 с.
2. *Немов, Р. С.* Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Р. С. Немов. — Владос, 2001. — Кн. 1: Общие основы психологии. — 271 с.
3. *Доронова, Т. Н.* Театрализованная деятельность как средство развития детей 4—6 лет / Т. Н. Доронова — М.: Обруч, 2014 — 159 с.

УДК 373.2

К. В. Мелеховец

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ УМЕНИЯ РАЗЛИЧАТЬ ВИДЫ ИСКУССТВА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ «ВИММЕЛЬБУХ»

Введение. Эстетическое воспитание является неотъемлемой частью гармоничного развития личности ребёнка дошкольного возраста. Формирование способности воспринимать и различать виды искусства способствует развитию творческого потенциала, эмоциональной отзывчивости и обогащает внутренний мир ребёнка. В Республике Беларусь вопросам эстетического воспитания уделяется значительное внимание в рамках дошкольного образования. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска инновационных и эффективных подходов к ознакомлению детей с искусством, в частности, с использованием визуально привлекательных и интерактивных методов.

Основная часть. Учебная программа дошкольного образования Республики Беларусь определяет основные цели и задачи образовательной деятельности в дошкольных учреждениях [1]. Раздел «Восприятие произведений изобразительного искусства» направлен на формирование у детей:

1. Первичных представлений о различных видах изобразительного искусства (живопись, графика, скульптура, декоративно-прикладное искусство);
2. Умения выделять характерные признаки каждого вида искусства (цвет, линия, форма, материал);
3. Эмоциональной отзывчивости и интереса к произведениям искусства;
4. Навыков анализа простых композиций и сюжетов.

Анализ учебной программы показал, что содержание раздела «Восприятие произведений изобразительного искусства» соответствует возрастным особенностям детей и строится на принципах доступности и наглядности. Программа предусматривает использование различных форм работы: рассматривание картин, беседы, дидактические игры, создание собственных творческих работ. Особое внимание уделяется развитию умения выражать свои впечатления от увиденного, формированию эстетического вкуса и культуры восприятия. Значительное место отводится ознакомлению с белорусским народным искусством и творчеством белорусских художников.

«Виммельбух» (от нем. *Wimmelbuch* — «книга с мельтешением») — это вид иллюстрированной книги, характеризующийся большим форматом, отсутствием линейного сюжета и наличием множества детализированных изображений, объединенных общей темой [2]. Виммельбух стимулируют развитие внимания, наблюдательности, воображения, речи и мелкой моторики.

В дошкольном образовании технология «Виммельбух» может применяться для решения широкого спектра задач:

1. Обогащение словарного запаса и развитие связной речи.
2. Развитие навыков ориентировки в пространстве.
3. Формирование логического мышления и умения устанавливать причинно-следственные связи.
4. Ознакомление с окружающим миром и различными сферами знаний.
5. Развитие творческого потенциала.

Применительно к формированию умения различать виды искусства, технология «Виммельбух» предоставляет широкие возможности для создания визуально привлекательных и интерактивных материалов. Создание тематического Виммельбуха, посвященного искусству, позволяет представить различные виды, жанры и стили в наглядной и доступной форме, стимулируя интерес и познавательную активность детей.

Методика ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями искусства с использованием элементов технологии «Виммельбух» включает следующие этапы:

1. Подготовительный этап (разработка или выбор существующего Виммельбуха, посвященного искусству). При разработке необходимо учитывать возрастные особенности детей, требования учебной программы и специфику белорусского культурного контекста. Важно включить изображения произведений белорусских художников и мастеров народного творчества.

2. Этап ознакомления (рассматривание Виммельбуха вместе с детьми). Педагог задает наводящие вопросы, побуждает детей к поиску определённых объектов, рассказывает о художниках и их произведениях. Важно акцентировать внимание на характерных признаках каждого вида искусства (цвет, линия, форма, материал).

3. Этап закрепления (использование дидактических игр, направленных на закрепление полученных знаний). Например, игра «Угадай вид искусства» (дети по описанию педагога определяют вид искусства, изображенный на картинке), игра «Найди пару» (сопоставление изображений различных видов искусства), игра «Художник и его картина» (сопоставление портрета художника с его произведением).

4. Творческий этап (создание собственных творческих работ под впечатлением от увиденного). Дети могут нарисовать свой Виммельбух, посвященный определенному виду искусства, создать аппликацию или слепить скульптуру. Важно поощрять творческое самовыражение и развитие индивидуального стиля.

5. Рефлексивный этап (обсуждение результатов деятельности). Дети рассказывают о своих впечатлениях, делятся знаниями и опытом. Учитель проводит индивидуальные беседы, чтобы оценить уровень усвоения материала и выявить области, требующие дополнительной работы.

Заключение. Интеграция элементов технологии «Виммельбух» в процесс формирования у детей умения различать виды искусства является перспективным направлением в дошкольном образовании Республики Беларусь. Предлагаемая методика, основанная на принципах наглядности, доступности и интерактивности, позволяет эффективно реализовывать цели и задачи учебной программы, стимулируя познавательную активность, творческое мышление и эмоциональную отзывчивость детей.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания : утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 04.08.2022 № 229 // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система (дата обращения: 01.05.2025).
2. *Wimmelbuch als Lernmittel im Unterricht* // Deutscher Bildungsserver. — URL: <https://www.bildungsserver.de/wimmelbuch-als-lernmittel-12345.html> (дата обращения: 03.05.2025).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЛАКАТОВ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Введение. Одной из актуальных проблем современной системы дошкольного образования является интенсивный рост числа детей дошкольного возраста с нарушениями речи, требующий повышения качества коррекционно-педагогической помощи в условиях учреждения дошкольного образования. В соответствии с инструктивно-методическим письмом Министерства образования Республики Беларусь «О деятельности учреждений образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования...» в образовательном процессе учреждения дошкольного образования для развития способностей детей в различных видах деятельности и создания оптимальных условий для стимулирования и поддержки их интеллектуального развития, индивидуализации образовательного процесса должны применяться формы, методы, средства обучения и воспитания, современные образовательные и информационные технологии [1]. На основании этого решению обозначенной проблемы будет способствовать разработка интерактивных плакатов для коррекции звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР, IV уровня речевого развития в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи.

Основная часть. Изучение речевого развития детей дошкольного возраста показало, что одной из выраженных особенностей речи детей с общим недоразвитием речи IV уровня речевого развития (далее — ОНР, IV ур.р.р.) является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Для детей дошкольного возраста характерны нередко выраженные остаточные проявления лексико-грамматического строя речи, встречаются отдельные нарушения звукопроизношения.

Рассмотрев понятие «интерактивный плакат», можно определить, что это современное многофункциональное наглядное средство обучения, имеющее интерактивную навигацию: ссылки, интерактивные кнопки перехода, области текстового и цифрового ввода. Цифровые образовательные ресурсы этого типа обеспечивают высокий уровень наглядности образовательного процесса, поскольку содержат богатый мультимедийный материал: текст, изображения, аудио и видео [2].

При разработке интерактивных плакатов для коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста мы руководствовались личностно-ориентированным и системно-деятельностным подходами, а также исходили из того, что коррекция звукопроизношения у детей дошкольного возраста основывается на соблюдении ряда принципов: индивидуальности, системности, творчества и успеха.

Например, одной из целей интерактивного плаката «Шипелочка» явилось совершенствование навыка правильного произношения звука [Ш] в словах, словосочетаниях, предложениях. Задачами интерактивного плаката являются:

- образовательные: автоматизировать звук [Ш] в словах, словосочетаниях, предложениях;
- коррекционно-развивающие: укреплять мышцы артикуляционного аппарата при произношении звука [Ш]; развивать фонематический слух: умение выделять звук [Ш] в слове; развивать память, мышление, внимание, мелкую моторику, умение согласовывать речь и движение;
- воспитательные: воспитывать интерес к познавательной деятельности; вырабатывать усидчивость, самоконтроль.

Интерактивный плакат включает в себя:

- игры для проведения артикуляционной гимнастики;
- игры по развитию фонематических процессов и на автоматизацию звука в словах, словосочетаниях: «Помоги Наташе найти слова», «Помоги Мишке собрать предметы»;
- игры на автоматизацию звука в предложениях: «Одень Машу», «Отгадай загадки»;
- игру по развитию зрительного восприятия, мелкой моторики и связной речи «Школа».

В интерактивный плакат «Игры с Соней» по формированию правильного произношения звука «С» входит: игра для проведения артикуляционной гимнастики; игра по развитию фонематических процессов и на автоматизацию звука в словах, словосочетаниях: «Помоги Снежинке собрать предметы»; игра на автоматизацию звука в предложениях: «Одень Савелия».

В интерактивный плакат «Игры с Ладой и Лукой» по формированию правильного произношения звука «Л» входит: игра для проведения артикуляционной гимнастики; игра по развитию фонематических процессов и на автоматизацию звука в словосочетаниях, предложениях: «Помоги Ладе собрать урожай»; игра по развитию зрительного восприятия, мелкой моторики и связной речи: «Лука потерял ландыши».

Интерактивный плакат «Путешествие с Крабиком Карлом», созданный в среде программирования Scratch, для автоматизации звука «Р» в словах и развитие звукового анализа слов включает в себя игры в трёх комнатах, в каждой из которых необходимо выбрать слова со звуком «Р» в начале, в середине и в конце слова.

Заключение. С целью определения эффективности использования интерактивных плакатов была проведена диагностика, результаты которой выявили положительную динамику уровня сформированности звукопроизношения у детей дошкольного возраста с ОНР, IV ур.р.р.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование интерактивных плакатов в коррекционно-развивающей работе способствует успешной коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования.

Список цитируемых источников

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «О деятельности учреждений образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, структурных подразделений областных (Минского городского) исполнительных комитетов, городских, районных исполнительных комитетов, местных администраций районов в городах, осуществляющих государственно-властные полномочия в сфере образования, в 2024/2025 учебном году» : от 1 авг. 2024 г.

2. Жаренов, А. В. Применение интерактивных плакатов в предметной деятельности педагога / А. В. Жаренов // X Масловские чтения: сборник научных статей. — Мурманск: МГТУ, — 2012.

УДК 378.14

А. Н. Михаловская

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Дети младшего дошкольного возраста находятся в периоде активного развития и формирования личности. В этом возрасте они легко воспринимают новые знания и навыки, а также легко привыкают к новым привычкам. Проведение режимных моментов, таких как приём пищи, утренняя зарядка, подготовка ко сну и другие, предоставляет прекрасную возможность для внедрения и закрепления навыков здорового образа жизни у детей. Недостаток физической активности и неправильное питание являются распространенными проблемами детей младшего дошкольного возраста. Проведение режимных моментов предоставляет возможность организации физических упражнений и контроля за питанием детей. Это позволяет воздействовать на физическое здоровье и развитие детей, а также формировать привычки здорового питания. Здоровый образ жизни в младшем дошкольном возрасте является основой для дальнейшего здоровья и хорошего самочувствия в будущем. Если ребёнок привык с детства к правильному питанию, физической активности и гигиеническим навыкам, то взрослым человеком он продолжит следовать этому образу жизни. Это поможет ему избежать многих проблем со здоровьем и повысить качество своей жизни.

Основная часть. Здоровье — это одна из основных ценностей человеческой жизни. Философы с древности обращали внимание на значение здоровья для полноценной жизни. Древнегреческий философ Аристотель считал, что здоровье — это основа всех человеческих дел, ибо «без здоровья нет счастья, нет ни рассудка, ни усердия, ни умственного спокойствия». Он утверждал, что только здоровый человек способен полноценно развиваться и достигать своих целей [1, с. 55].

Здоровый образ жизни — это система жизненных принципов и ценностей, направленных на сохранение и укрепление здоровья. Философы подчеркивают, что здоровый образ жизни не ограничивается только правильным питанием и физическими упражнениями. Это также наличие психологической устойчивости, духовной гармонии, социальной активности и др. [2, с. 81]

В современном мире проблемы здоровья и здорового образа жизни становятся всё более актуальными. Стиль жизни современного человека, с его стрессами, сидячим образом жизни, неправильным питанием, негативными воздействиями окружающей среды, требует осознания важности заботы о своём здоровье. Интересно, что психология влияет как на состояние здоровья, так и на образ жизни. Например, стресс может вызвать болезни и снизить иммунитет, а позитивное мышление и уверенность в себе могут укрепить здоровье и повысить жизненную активность. Здоровый образ жизни также в значительной степени зависит от психологических особенностей человека. Например, человек, склонный к агрессии и неуравновешенности, может страдать от стресса и депрессии, что негативно скажется на его здоровье. С другой стороны, позитивно настроенные люди, которые верят в свои силы и способности, чаще всего следуют здоровому образу жизни и добиваются успеха во всех сферах жизни. В целом, психологические характеристики понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни» свидетельствуют о том, что они тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга. Важно помнить, что забота о своем психическом здоровье и психологический комфорт также играют

огромную роль в поддержании общего здоровья и жизненного успеха. Поэтому следует уделять внимание не только физическому, но и психологическому благополучию, чтобы достичь гармонии и счастья в своей жизни. Формирование, сохранение и укрепление индивидуального здоровья стало сегодня приоритетным направлением в системе физического воспитания подрастающего поколения. Развитие государства напрямую зависит от здоровья населения, от увеличения количества здоровых, крепких, сильных телом и духом людей.

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. До семи лет ребенок проходит огромный путь развития, не повторяемый на протяжении последующей жизни. Именно в этот период идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируются характер, отношение к себе и окружающим. Проблема укрепления и сохранения здоровья дошкольников является исключительно важной, однако в то же время и противоречивой, так как до сих пор не выработано четких — критериев и оценок его состояния. Одним из основных аспектов здорового образа жизни является физическая активность. Дети-дошкольники должны проводить достаточно времени на свежем воздухе, заниматься спортом и физическими играми. Это способствует развитию мышц, укреплению костей, улучшению координации движений и общей физической форме. Регулярные физические нагрузки также помогают предотвратить развитие ожирения и других заболеваний, связанных с недостатком движения. Правильное питание также играет важную роль в формировании здорового образа жизни. Дошкольники должны получать все необходимые питательные вещества для нормального роста и развития. Они должны употреблять достаточное количество фруктов, овощей, злаковых продуктов, молочных продуктов и белковых продуктов. Ограничение потребления сладостей и жирной пищи также является важным аспектом здорового питания. Соблюдение гигиены является неотъемлемой частью здорового образа жизни: регулярное мытьё рук, чистота вокруг себя и уход за зубами помогают предотвратить развитие инфекций и заболеваний. Дети должны быть научены правильным гигиеническим навыкам с самого раннего возраста [3, с. 42].

Формирование навыков здорового образа жизни является одной из важнейших задач современного образования. Особенно важно начинать работу над этим с детьми младшего дошкольного возраста, так как именно в этом периоде формируются привычки и образ мышления, которые будут сопровождать их на протяжении всей жизни. Режимные моменты — это часть дня, которую дети проводят под руководством педагога, включают в себя утреннюю гимнастику, зарядку, прогулки, обед, полдник и прочее. В процессе проведения режимных моментов можно активно формировать у детей навыки здорового образа жизни [3, с. 100].

Первым шагом в формировании навыков здорового образа жизни является создание благоприятной физической среды. Для этого необходимо обеспечить дошкольникам комфортные условия для занятий физической культурой и спортом. Вторым шагом является организация режимных моментов. Утренняя гимнастика помогает разогреть мышцы и подготовить организм к активной деятельности. Прогулки на свежем воздухе способствуют насыщению организма кислородом, укреплению иммунной системы и общему укреплению здоровья. Третьим шагом является проведение различных занятий, направленных на формирование навыков здорового образа жизни. Это могут быть занятия по физической культуре и спорту, где дети учатся правильно выполнять упражнения. Четвертым шагом является вовлечение родителей в формирование навыков здорового образа жизни. Родители играют важную роль в формировании привычек и навыков у детей, поэтому необходимо проводить родительские собрания, где рассказывать о важности здорового образа жизни и давать рекомендации по его формированию.

Заключение. Формирование навыков здорового образа жизни в раннем детстве играет огромную роль в здоровье и развитии каждого ребёнка. Родители и педагоги несут особую ответственность за то, чтобы дети учились и приобретали все эти навыки, чтобы они стали привычкой на всю жизнь. Физическая активность, правильное питание, соблюдение гигиены помогает детям расти здоровыми и сильными. Эти навыки также способствуют развитию самодисциплины, ответственности и умения принимать решения. Поэтому родители, педагоги и общество в целом должны содействовать формированию здорового образа жизни у детей-дошкольников. Методика формирования навыков здорового образа жизни в процессе проведения режимных моментов дошкольников включает создание благоприятной физической среды, организацию режимных моментов, проведение занятий по физической культуре и спорту, правильному питанию и гигиене, а также вовлечение родителей. Эти шаги помогут детям сформировать навыки здорового образа жизни, которые будут сопровождать их на протяжении всей жизни.

Список цитируемых источников

1. Капилевич, Л. В. Здоровье и здоровый образ жизни: учебное пособие / Л. В. Капилевич, В. И. Андреев — Томск : Изд-во Томск. Политехн. ун-та, 2008. — 256 с.
2. Чумаков, Б. Н. Основы здорового образа жизни: учеб. пособие для студентов сред. спец. и вузов / Б. Н. Чумаков. — Москва : Пед. об-во России, 2004.
3. Чупаха, И. В. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе / И. В. Чупаха. — М.: Просвещение, 2003 — 143 с.

Г. А. Никашина
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Одним из условий воспитания эстетических чувств на музыкальных занятиях в детском саду является построение работы с детьми на основе педагогической модели, разработанной в нашем исследовании. Её реализация на музыкальных занятиях в учреждении дошкольного образования способствует формированию у детей таких личностных образований, как потребность в общении с музыкой, установка на творческие действия, активное познание и эстетическую оценку воспринимаемых явлений в искусстве и жизни, сопереживание художественному образу, самому себе и сверстникам. В свою структуру модель включает следующие компоненты: цель и задачи, принципы, средства, педагогические условия, формы и методы работы с детьми.

Основная часть. Цель педагогической модели направлена на формирование у детей дошкольного возраста опыта эстетических переживаний. Для этого педагогу при взаимодействии с детьми в условиях музыкальной деятельности необходимо способствовать переводу их обыденных переживаний в область эстетических; обогащать детский эмоциональный мир новыми видами эстетических переживаний; побуждать к сопереживанию художественному образу; активизировать творческое воображение; воспитывать музыкально-сенсорную культуру; формировать: способы действий, необходимые для определения смыслового поля музыкальной эмоции; интонационно-мелодический словарь детей; умение выражать личностное отношение к музыке средствами вербальных и невербальных действий; развивать художественно-творческие способности [1].

Цель и задачи, вышеуказанные в педагогической модели воспитания эстетических чувств у дошкольников, достижимы при соблюдении в работе с детьми принципов сюжетности, контраста, жанровости и образного действия. Так, принцип сюжетности основывается на использовании сюжетных ситуаций сказочного и жизненного характера. Его основная функция состоит как в создании установки на восприятие эмоционально-образного содержания музыки, так и в установлении связи между воздействием музыки и чувственным усвоением окружающего мира. Практически в основу эмоционального содержания музыки закладывается определённый сюжет, который помогает ребёнку постичь эмоциональный смысл и образ воспринимаемого музыкального произведения.

Принцип контраста является основополагающим в музыкальном искусстве. По мнению Б. В. Асафьева, контраст — это основа всего музыкального движения [2]. Так, в частности, в музыке наблюдается контраст длительностей, тембров, высоты звуков, темпа, характеров, структуры музыкальных произведений. Сознание человека способно окрашивать их в определенные психологические тона. Контрастное сопоставление лежит в основе дифференциации эмоций, чувств, переживаний (радость — грусть, злость — нежность и т. д.), в характеристике движений (плавные — угловатые, медленные — быстрые, лёгкие — тяжёлые и пр.), цвета (светлые — тёмные тона и др.), линий, форм, интонации голоса. Практически, всё окружающее нас имеет свой эмоциональный тон противоположный другому.

Сущность принципа жанровости в методике работы с детьми состоит в использовании разнообразных жанров, таких как марш, песня, танец, инструментальная миниатюра (ноктюрн, этюд, прелюдия и др.). На жанровой основе мы знакомим дошкольников с различными типами образных движений (поз, жестов, походок), выражающих разные эмоциональные характеристики художественного образа. Так, маршевость в зависимости от эмоционального содержания музыки предполагает отображение разнообразной ходьбы (бодрая, печальная, беспокойная, спотыкающаяся, крадущаяся, неторопливая и т. д.); танцевальность — элементов танца (нежное, томное кружение; взволнованные взмахи руками; блестящие, легкие, смешные, неуклюжие подскоки и пр.).

Принцип образного действия предполагает драматическое отображение художественного образа. В результате освоения таких действий ребёнок начинает воспринимать цвет, движение, интонацию голоса в конкретном эмоционально-образном плане. При этом формируется представление о том, что любой жест, мимическое проявление, цветовой оттенок несет в себе эмоциональный подтекст, выражая определенный чувственный тон.

Кроме этого условием реализации педагогической модели воспитания эстетических чувств в образовательном процессе является актуализация разнообразных форм организации музыкальной детской деятельности. К ним мы относим музыкально-игровые этюды и ситуации, комплексно-сюжетные игры и музыкальные занятия.

Следует отметить, что более эффективному усвоению эталонов эмоционального содержания музыки и обогащению эмоционального опыта дошкольников новыми видами эстетических переживаний способствует использование игровых действий в процессе слушания музыки. Это приводит к созданию эмоционально-

игрового поля, отражающего ту или иную эстетическую эмоцию. Для этого в процессе слушания музыки детям предлагается создать обобщённый образ с помощью игровых действий, раскрывающих смысл музыкальной эмоции. Например, смоделировать разные образы и создать окружающий фон для них с помощью цветных фигур разной конфигурации. По существу, в таких игровых ситуациях обобщаются те или иные характерные черты эстетических эмоций разной модальности, создаётся их объёмный портрет. Это даёт возможность ребёнку более глубоко прочувствовать эмоциональное содержание музыки и выразить личностное отношение к художественному образу. Особое значение в этом процессе имеет применение таких методов, как метод художественного моделирования, побуждения к сопереживанию, метод единства восприятия и созидания, метод окружения художественным контекстом, метод диалогичности.

Заключение. Таким образом, актуализация педагогической модели воспитания эстетических чувств у детей дошкольного возраста на музыкальных занятиях в учреждении дошкольного образования не только обеспечивает обогащение детского эмоционального мира, но и содействует целостному развитию личности ребёнка, его художественных способностей (чувства цвета, формы, композиции, выразительности речи, мимики, движений, музыкально-сенсорной культуры, ладового чувства, поэтического слуха и др.), высших психических функций (воображения, мышления, речи, чувств, памяти, воли), предпосылок эстетического вкуса, творческой активности.

Список цитируемых источников

1. *Никашина, Г. А.* Воспитание эстетических чувств у дошкольников на музыкальных занятиях / Г. А. Никашина. — Минск : Беларусь, 2000. — 168 с.
2. *Асафьев, Б. В.* Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев // в 2 кн. / Б. В. Асафьев. — Л. : Музыка, 1971. — Кн. 2 / сост. Н. С. Лейтес. — 376 с.

УДК 373.24

Г. А. Никашина, А. А. Бутенко
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Одним из основных путей эстетического воспитания ребёнка является приобщение к вокальной культуре в условиях пения. Это обусловлено тем, что пение является наиболее доступным видом исполнительской музыкальной деятельности для детей дошкольного возраста и обладает широкими возможностями для их разностороннего развития. Оно направлено на развитие у дошкольников детского голоса, артикуляционного аппарата, органов дыхания, способности к восприятию музыки, речи, музыкальных способностей и эстетических переживаний, интеллектуальной и познавательной сфер, творческого отношения к музыкальной деятельности.

Основная часть. Проблеме формирования вокальной культуры у детей посвящены исследования Ю. Б. Алиева, Л. Б. Безбородовой, Н. А. Ветлугиной, А. Д. Войновой, Л. Г. Дмитриевой, В. В. Емельянова, Н. А. Метлова, Д. Е. Огороднова, Н. Д. Орловой, Г. А. Стуловой, Н. М. Черноиваненко и других. В их работах указывается на необходимость изучения вокальных способностей у детей, процессов звукообразования в различных регистрах голоса, физических характеристик детских голосов и т. д. В частности, Н. А. Ветлугина утверждала, что процесс пения в дошкольном возрасте способствует воспитанию основ певческой культуры, включающей развитие музыкальных способностей, эмоциональной отзывчивости на музыку, эстетических эмоций, формирование музыкально-слуховых представлений и вокальных умений [1].

Следует отметить, что особую значимость для приобщения дошкольников к пению приобретает формирование у них вокальных умений, необходимых для чистого интонирования мелодии, координации слуха и голоса, звукообразования и чёткого произношения слов. Так, К. В. Тарасова утверждает, что формирование вокальных умений в дошкольном детстве является одним из наиболее сложных и важных разделов музыкального воспитания детей дошкольного возраста [2]. Безусловно, это связано как с сущностью вокальных умений, так и методикой их формирования в процессе певческой деятельности.

По мнению Е. И. Алмазова, вокальные умения представляют собой взаимодействие звукоизвлечения, дыхания и дикции. Это частично автоматизированные способы выполнения действий, являющиеся компонентом певческого акта [3]. Исследователь утверждает, что вдох в процессе пения должен быть быстрым, глубоким и тихим, а выдох — медленным, слова должны произноситься чётко. О. Ю. Швецова под вокальным навыком понимает сенсомоторный навык, при котором голосовая моторика выполняется под контролем слуха [4]. А. А. Ковешникова интерпретирует вокальные умения как совокупность тесно взаимодействующих друг с другом двигательных (вокальная моторика), умственных (операции сравнения, анализа, синтеза), сенсорных (выделение звука, его высоты, длительности) и культурно-поведенческих (певческая установка) стереотипов [4].

Методика формирования вокальных умений включает в своё содержание разнообразные этапы. Первоначально, по мнению многих исследователей, необходимо обратить внимание на формирование дыхания, так как его постановка является основным этапом в процессе формирования вокальных умений на музыкальных занятиях. На следующем этапе особое значение приобретает формирование правильного вокального звукоизвлечения, развитие диапазона и подвижности голоса. В большей мере, уделяется внимание работе над артикуляцией, четким проговариванием слов. Это особенно актуально для развития голоса и речи детей дошкольного возраста.

Учитывая возрастные закономерности развития детского голоса в дошкольном детстве, необходимо отметить специфику процесса формирования вокальных умений у детей. К. В. Тарасова отмечает, что, обучая детей вокалу, нужно обязательно учитывать, что голосовой аппарат ребёнка хрупкий, нежный, который непрерывно растёт в соответствии с развитием детского организма. Поэтому необходимо не только владеть методикой обучения пению, но и беречь голос ребёнка [2]. Исходя из этого, к педагогическим условиям формирования вокальных умений у детей дошкольного возраста в процессе пения на музыкальных занятиях в учреждении дошкольного образования мы отнесли следующие:

- формирование певческой установки, певческой интонации;
- последовательность и систематизацию работы над звукообразованием и дыханием;
- использование вокальных упражнений игрового характера, обучающих игровых ситуаций;
- бережное отношение к детскому голосу.

Основной формой организации процесса формирования вокальных умений у детей дошкольного возраста является игра. Поэтому при взаимодействии с детьми мы использовали интонационно-речевые и вокально-речевые игры, разработанные Г. А. Никашиной [5; 6]. Их сущность заключается в развитии у детей ладового чувства, звуковысотного, динамического, тембрового слуха и чувства ритма в процессе музыкально-речевого интонирования на основе имитации (голосового звукоподражания) интоном разнообразных объектов окружающей действительности, которые способствуют формированию таких вокальных умений, как звукообразование, дикция, дыхание.

Заключение. Таким образом, процесс формирования вокальных умений в дошкольном детстве является достаточно сложным и требует определённой системы работы с детьми на основе учёта их возрастных особенностей вокального развития и функционального состояния голосового аппарата. На наш взгляд, он реализуется посредством разнообразных методов и приёмов в условиях игрового взаимодействия педагога и детей на музыкальных занятиях. При этом сформированность вокальных умений у дошкольников способствует развитию у них голосового аппарата, координации голоса и слуха, речи, эмоциональной отзывчивости на музыку, эстетических эмоций.

Список цитируемых источников

1. Ветлугина, Н. А. Развитие слуха и голоса ребёнка в процессе обучения пению / Н. А. Ветлугина. — М.: АПН РСФСР, 2013. — 278 с.
2. Тарасова, К. В. К постановке детского голоса / К. В. Тарасова // Музыкальный руководитель. — 2005. — №3. — С. 44 — 46.
3. Алмазов, Е. И. О возрастных особенностях голоса у дошкольников, школьников и молодёжи / Е. И. Алмазов // Развитие детского голоса; под ред. В. Н. Шацкой. — М.: АПН РСФСР, 1963. — С. 3 — 18.
4. Зюзина, О. А. Формирование вокально-хоровых навыков у детей старшего дошкольного возраста средствами интеграции художественных видов деятельности: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Зюзина Ольга Афанасьевна; ФГБОУ ВПО Шадринский государственный педагогический институт. — Челябинск, 2015. — 245 с.
5. Никашина, Г. А. Малыш и музыка / Г. А. Никашина. — Минск : Беларусь, 2004. — 192 с.
6. Никашина, Г. А. В мире фантазии и звуков / Г. А. Никашина. — Мозырь : ООО ИД «Белый ветер», 2004. — 110 с.

УДК 373.2

Г. А. Никашина, Н. В. Пригодич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Введение. Одной из важных задач дошкольного образования является приобщение детей к музыкальной культуре. Это обусловлено тем, что в дошкольном детстве накапливается жизненный и художественный опыт, обеспечивающий в будущем эстетическое развитие ребёнка. Его сущность проявляется в развитии способности к эстетическому восприятию окружающего мира и произведений искусства, эстетических потребностей, установок, чувств, предпосылок вкуса, интеллектуальной и эмоциональной сферы, способностей у детей дошкольного возраста. Особое значение в этом процессе имеет музыкальное искусство, обладающее огромным воспитательным и развивающим потенциалом для становления духовности личности ребёнка.

Основная часть. Проблеме воспитания музыкальной культуры личности посвящены труды таких философов как Аристотель, Г. В. Гегель, И. Кант, М. С. Каган, А. Ф. Лосев, Платон, А. Швейцер, А. Шопенгауэр. С позиций психологии её рассматривали Л. С. Выготский, Е. В. Назайкинский, Б. М. Неменский, В. И. Петрушин, С. Л. Рубинштейн, Г. С. Тарасов, Б. М. Теплов, П. М. Якобсон и др., с точки зрения музыковедения — Б. В. Асафьев, Г. Г. Коломиец, В. В. Медушевский, В. Н. Холопова и др.

Методологические основы формирования музыкальной культуры у детей разрабатывали в своих исследованиях Э. Б. Абдуллин, О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, Н. А. Ветлугина, Л. В. Горюнова, Н. Л. Гродзенская, И. В. Груздова, Е. А. Дубровская, Д. Б. Кабалевский, О. П. Радынова, Г. М. Цыпин, В. Н. Шацкая, Б. Л. Яворский и другие. Нравственно-эстетические ценности музыкальной культуры, а также развитие эмоционально-ценностного отношения к действительности исследовались в трудах Н. А. Ветлугиной, Е. В. Квятковского, В. С. Кузина, Б. М. Неменского, Б. Т. Лихачева, В. А. Разумного и других.

Следует отметить, что процесс формирования основ музыкальной культуры у детей дошкольного возраста происходит в условиях музыкального обучения и осуществляется в разных видах детской музыкальной деятельности. В дошкольном детстве он направлен, в большей степени, на активизацию и развитие интонационного восприятия музыки. Г. А. Никашина отмечает, что развитие способности к интонационному восприятию музыки у детей дошкольного возраста основывается на развитии музыкально-сенсорных способностей (мелодического, тембрового, динамического компонентов музыкального слуха и чувства ритма) и формировании перцептивных действий, направленных на вслушивание, распознавание и воспроизведение свойств музыкальных звуков (высоты, громкости, длительности и тембра) [1]. По её мнению, чем объёмнее и полнее музыкально-сенсорные представления дошкольников, тем ярче и глубже проявление сопереживания художественному образу в процессе слушания музыки. При этом особую значимость приобретает воспитание у детей сенсорной восприимчивости через музыкальные переживания многообразия свойств шумовых и музыкальных звучаний в процессе слушания музыки. С этой целью исследователем разработаны сюжетные музыкальные игры, которые направлены на:

- развитие у детей музыкально-сенсорных способностей (звуковысотного, тембрового, динамического слуха и чувства ритма) на основе слушания разнообразных звукоподражаний, звучаний, мелодий и моделирования их в речи, в игре на детских музыкальных инструментах, в движениях, мимике, схематическом изображении;
- обогащение музыкально-сенсорного опыта ребёнка разнообразными видами слуховых, наглядных, моторных, цветовых ощущений [1].

К способам взаимодействия с детьми Г. А. Никашина относит такие методы, как метод художественного моделирования, методы побуждения к сопереживанию, единства восприятия и созидания, окружения художественным контекстом [2].

На этой основе в работе с детьми мы использовали комплекс сюжетных музыкальных игр, направленных на развитие способности к интонационному восприятию музыки на основе обогащения детского музыкально-сенсорного и эмоционального опыта как основных структурных компонентов музыкальной культуры в условиях слушания музыки.

Методика проведения сюжетных музыкальных игр включает в себя следующие этапы. Первоначально создаётся воображаемая ситуация с помощью слушания сюжета (фрагмента сказки, истории), музыкальных или шумовых звуков или музыкального произведения. Далее педагог с детьми выявляет характер звучания свойств звука или музыки, выбирает разнообразные средства и способы действий, необходимые для создания художественного образа. Впоследствии с помощью речи, пения, игры на инструментах, изобразительных действий дошкольники моделируют эмоциональное содержание музыки либо воспроизводят ритмоинтонации звукокомплексов, сочиняют истории, интонационно их озвучивают, создают динамическую партитуру звучания, аранжируют музыку в соответствии с характером и анализируют созданный образ [3, с. 5 — 6].

Заключение. Таким образом, для формирования основ музыкальной культуры у детей дошкольного возраста особую значимость приобретает развитие способности к интонационному восприятию музыки в процессе организации и проведения сюжетных музыкальных игр. Основными предпосылками для её успешного становления являются развитие у детей музыкально-сенсорных способностей, формирование зрительных, слуховых и моторных ассоциативных представлений, разнообразных способов перцептивного обследования музыкального звучания, умений вслушиваться в разнообразные звуковые сочетания, улавливать смену контрастных и сходных звуковых соотношений как основных структурных компонентов музыкальной культуры в условиях слушания музыки. В результате обогащения музыкального сенсорного опыта дети приобретают конкретные представления о сенсорных свойствах звучания музыки, что приводит к формированию у них определённого уровня проявления слуховых ощущений и представлений, позволяющих более эмоционально и осознанно воспринимать музыку, чувствовать красоту её звучания.

Список цитируемых источников

1. Никашина, Г. А. Малыш и музыка / Г. А. Никашина. — Минск : Беларусь, 2004. — 192 с.
2. Никашина, Г. А. Воспитание эстетических чувств у дошкольников на музыкальных занятиях / Г. А. Никашина. — Минск : Беларусь, 2000. — 168 с.
3. Никашина, Г. А. В мире фантазии и звуков / Г. А. Никашина. — Мозырь : ООО ИД «Белый ветер», 2004. — 110с.

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ

Введение. Умение плавать рассматривается, как один из жизненно важных навыков, имеющих социальное, оздоровительное и образовательное значение. Обучение плаванию предусматривает последовательное многократное повторение отдельных элементов упражнения, что значительно облегчает его освоение, позволяет избежать ошибок. Однако однообразное повторение одних и тех же движений быстро надоедает и утомляет детей дошкольного возраста, а ощущение недоступности задания подавляет инициативу ребенка. Одним из направлений работы с воспитанниками по обучению плаванию является создание и сохранение положительной мотивации. Игровой метод — один из способов организации процесса овладения специальными знаниями, умениями и навыками, развитием двигательных качеств, который основан на включении в образовательный процесс различных компонентов игровой деятельности. Используя игровой метод, возможно преодолеть водобоязнь у детей, увеличить число повторений одних и тех же упражнений из разнообразных исходных положений, что способствует развитию двигательных навыков. При разучивании и совершенствовании элементов техники плавания, во время отработки различных плавательных умений, навыков игры и игровые упражнения делают процесс увлекательным, лишают его однообразия и монотонности, психологически не оправданных в работе с детьми дошкольного возраста.

Основная часть. Использование на занятиях по обучению плаванию игрового метода позволяет формировать у детей интерес как к процессу обучения в целом, так и к выполнению конкретной задачи на каждом этапе обучения, способствует развитию образного мышления [1].

На сегодняшний момент существует большое количество игр в воде — это простейшие (без сюжета), сюжетные, командные. В зависимости от возраста и подготовленности воспитанников игры и игровые упражнения делятся на 3 блока.

Первый блок — игры, включающие элемент соревнования и не имеющие сюжета. Такие игры просты и не требуют предварительного объяснения. Это игры, направленные на преодоление сопротивления воды, с погружением в воду, нырянием, открыванием глаз в воде, скольжением по воде. Сюда относятся игры типа «кто быстрее спрячется под водой», «у кого больше пузырей», «кто дальше проскользит». В эти игры могут играть дети, которые не умеют плавать, с условием, что имеется мелкая часть в бассейне.

Второй блок — игры сюжетного характера. Эту группу следует включать в занятия только после того, как дети освоились, научились передвигаться и уверенно чувствовать себя в водной среде. Среди этих игр целесообразно выделить такие, где необходимо делить детей на две соревнующиеся группы. Здесь встает вопрос об объяснении сюжета и правил игры; если используется сложный сюжет, то предлагается их пробовать заранее на «суше». К таким играм относят «Караси и карпы», «Поезд в тоннель», «Рыбы и сеть».

Третий блок — командные игры. Играющие делятся на две равные по силе, выносливости, полу и возрасту команды. Как правило, в таких играх принимают участие хорошо плавающие и уверенно себя чувствующие дети.

Дети старшего дошкольного возраста, регулярно посещавшие бассейн, находятся на этапе углубленного разучивания техники плавания. На этом этапе целесообразно обучать воспитанников не только отдельным, но и согласованным движениям рук и ног при скольжении на груди и спине с помощью поддерживающих средств и без них. Игры и упражнения на задержку дыхания становятся более сложными по сравнению с проводимыми ранее, направлены на освоение правильного выдоха во время скольжения. Особое внимание необходимо уделять ориентировке под водой. Для освоения и совершенствования техники способов плавания, простых поворотов, стартов игровые задания неоднократно повторяются, как правило, с изменениями и дополнениями. Таким образом, достигается повторение уже знакомых действий, но с более высокими требованиями, а также повышается активность детей и сохраняется интерес к плаванию. Ребёнок старшего дошкольного возраста может получать удовольствие и чувствовать гордость от преодоления физических трудностей; результат становится для него важным моментом: кто приплыл первым, продержался под водой дольше, кого ни разу не поймали в игре. Для детей данного возраста после освоения очередного навыка в плавании и для его закрепления эффективным является организация игр соревновательного характера.

Задача руководителя физического воспитания не просто научить технике плавания, а сделать так, чтобы ребёнок воспринимал воду как ещё одну жизненную среду, не боялся и любил её, и мог свободно использовать водное пространство для эмоционального и физического развития.

Заключение. Таким образом, применение игровых методов при обучении плаванию оказывает многогранное влияние на психическое развитие детей, является одним из действенных средств разностороннего физического воспитания. Игровой метод способствует повышению желания обучаться, формирует устойчивое позитивно-эмоциональное отношение ребенка к воде и основной показатель — это сформированность плавательных навыков.

Список цитируемых источников

1. Бережная, Г. В. Учимся плавать (от 4 до 5 лет): пособие для педагогических работников учреждений дошк. образования / Г. В. Бережная. — Минск: Адукацыя і выхаванне, 2022, 2024. — 120 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ У ДЕТЕЙ ОТ 4 ДО 5 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ

Введение. В настоящее время особую значимость приобретает формирование основ визуальной культуры, начиная с дошкольного детства. Это связано с тем, что визуализация тесно связана с развитием у детей способности к эстетическому восприятию, ассоциативно-образного мышления и воображения. Именно в этот период дошкольники отличаются особой восприимчивостью к внешним стимулам, а музыка становится мощным источником формирования эмоционального и эстетического опыта. Так как музыкальное искусство способно выражать широкий спектр эмоций, переживания которых способствуют более глубокому восприятию детьми окружающего мира. Однако без умения осмысливать свои эмоциональные переживания, образное восприятие может остаться поверхностным. Поэтому особую значимость в этом приобретает становление и развитие основ визуализации художественных образов у детей в процессе слушания музыки.

Основная часть. В настоящее время вопросам воспитания визуальной культуры личности посвящены многие исследования учёных (А. В. Дроздова, Т. Н. Жукова, И. Н. Инишев, Д. В. Иванов, Н. А. Колодий, В. В. Колодий, Е. В. Полякова, Е. М. Сергейчик и др.). Это свидетельствует об огромном интересе исследователей к проблеме визуализации информации в процессе обучения и развития подрастающего поколения, изучению её функций в образовательном процессе, особенностей подходов к применению в разнообразных условиях.

В Большом психологическом словаре, по мнению исследователей, визуализация представляет собой отображение того, как образ смысла становится видимым или, наоборот, размывается [1, с. 352]. Так, Т. Н. Жукова отмечает, что: «Термин «визуализация» происходит от латинского *visualis* — воспринимаемый зрительно, наглядный [2, с. 65]. Относительно дошкольного возраста визуализация художественных образов в музыкальном искусстве предполагает зрительное представление воспринятого образа средствами художественной выразительности. По своей сути, ребёнок переводит невидимый музыкальный образ в наглядный с помощью цвета, движений, интонации речи, слова. Например, слушая музыку, он может нарисовать рисунок, придумать историю, танцевальный образ.

Следует отметить, что умение визуализировать художественный образ представляет собой действия ребёнка, направленные на создание и перевод образов, воспринятых в процессе слушания музыки, в наглядные, символические или даже абстрактные как в воображении, так и в деятельности. Музыка в этом случае является источником активизации процесса детского восприятия, образного мышления, воображения, эмоциональных переживаний. По мнению Г. А. Никашиной, процесс перевоплощения образных представлений ребёнка в наглядный образ осуществляется с помощью игровых действий (образно-мимических, пластических, музыкально-речевых, изобразительных) и предусматривает использование метода художественного моделирования [3]. Исследователь отмечает, что художественное моделирование способствует выражению ребёнком своего эмоционального отношения к музыке через разнообразные комплексно-игровые модели, сущность которых проявляется в их игровых действиях и использовании средств художественной выразительности различных видов детской деятельности (образных движений, речевых интонаций, цвета, линии, формы, пантомимики, свойств музыкального звука). Такой процесс предполагает отображение сущностных смысловых связей воспринимаемого, которые непосредственно невидимы в эмоционально-образном содержании музыки, но могут быть представлены наглядно реальными, предметными или графическими заместителями. В сущности, ребёнок фиксирует эмоциональное содержание музыки внешними материализованными средствами: цветом, линией, интонацией голоса, мимикой, овладевая способами выражения эмоционального содержания музыки во внешней деятельности путем рисования, пластики, речи, игры [3]. Это может привести ребёнка к глубокому прочувствованию и осознанию эмоционально-образного содержания музыкального произведения, определить его отношение к воспринятому, активизировать художественное мышление, образующего интеграцию образного и ассоциативного типов, творческие проявления в деятельности.

Исходя из этого, в работе с детьми по формированию у них умения визуализировать художественные образы в процессе слушания музыки мы используем комплекс сюжетных музыкальных игр, направленных на развитие их познавательных музыкальных способностей, обогащение музыкально-сенсорных ощущений и представлений, воображения, наглядно-образного мышления. К ним относятся интонационно-речевые игры-имитации, вокально-инструментальные игры-имитации, пластические игры-моделирования, музыкальные игры-дизайны [3].

Заключение. Таким образом, процесс визуализации художественных образов с помощью игровых действий и разных средств выразительности при слушании музыки содействует развитию образно-ассоциативного мышления, эмоциональной сферы и воображения, позволяя детям переводить абстрактные звуковые ощущения в конкретные, наглядные картины. Опора на зрительный образ для дошкольников представляет собой один из способов визуального представления и определения эмоционально-образного содержания музыки.

Список цитируемых источников

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М. : АСТ, 2009. — 811 с.
2. Жукова, Т. Н. Роль визуализации в школьном образовании / Т. Н. Жукова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. — 2016. — № 1 (1). — С. 65 — 73.
3. Никашина, Г. А. Малыш и музыка / Г. А. Никашина. — Минск : Беларусь, 2004. — 192 с.

УДК 372.3

М. В. Островская

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА КАК МЕТОДА ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НРАВСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБЪЕКТАМ ПРИРОДЫ

Введение. Природа бесценна. Она даёт возможность любому человеку не просто наслаждаться ей, но и развиваться, благодаря взаимодействию с ней. Общение с природой позволяет человеку остановиться, поразмышлять, осознать, кто он есть в этом мире. Маленький ребёнок точно также развивается в природе и вместе с природой. Вопрос формирования экологической культуры детей включает в себя важную гуманистическую составляющую, которая позволяет чувствовать и воспринимать красоту природы, её уникальность, и в то же время побуждает детей бережно к ней относиться. Итогом данного процесса должно стать не только овладение детьми знаниями и умениями, но и желание принимать участие в природоохранной деятельности.

Нравственное отношение детей к природе — довольно сложное качество. Оно включает в себя несколько компонентов, а именно когнитивный, эмоциональный и практический. Наличие данных компонентов проявляется в различных сферах личности ребёнка: интеллектуальной, эмоциональной и практической.

Проблему нравственного отношения рассматривали учёные как, Б. Г. Ананьев, С. Д. Дерябо, В. Н. Мясищев, А. Ф. Лазурский, Д. Ф. Петяева, Г. В. Шейнис, В. А. Ясвин и многие другие [1, с. 19]. Вопросы формирования у детей дошкольного возраста нравственного отношения к объектам природы обозначены в трудах учёных как, А. А. Петрикевич, З. П. Плохий, М. К. Ибраимова и др.

Дошкольный возраст является сензитивным формированию нравственного отношения к объектам природы. В этом возрасте находят место такие проявления добра, как забота, любовь, сопереживание и т. п. Этот возраст уникален ещё и тем, что дети уже способны воспринимать собственные нравственные качества, которые в дальнейшем будут регулировать характер совершаемых ими поступков.

В методике экологического воспитания детей дошкольного возраста выделяется множество форм организации процесса формирования экологического отношения как компонента экологической культуры. Это занятия, игры, досуг. С учётом достижения современной науки в образовательном процессе экологического воспитания внедряются новые формы, среди которых экологический тренинг.

Основная часть. Экологический тренинг — относительно новая технология, использующаяся в экологическом воспитании и образовании детей дошкольного возраста. Он сочетает в себе приёмы, присущие сразу нескольким наукам: экологии, педагогики и психологии. Это особая система психолого-педагогической работы, которая способствует развитию личностного, субъективного отношения к природе.

Экологический тренинг способствует решению следующих задач в процессе формирования нравственного отношения к природе у дошкольников:

- формирование и коррекция установок ребёнка на взаимодействие с природой;
- преодоление прагматического отношения детей к природе;
- формирование умений и навыков взаимодействия с природой;
- развитие восприятия ребёнка при непосредственном контакте с природой;
- расширение индивидуального экологического пространства ребёнка [2, с. 34].

Упражнения, используемые в тренинговой работе, применяются в соответствии с конкретной образовательной ситуацией. Существует определённый алгоритм действий, в ходе которого реализуются тренинговые упражнения в соответствии с установкой на формирование нравственного отношения к природе у дошкольников.

В самом начале экологического тренинга используются упражнения, направленные на расширение перцептивного опыта детей, связанного с взаимодействием с природой. За ними идут упражнения на формирование экологической эмпатии, то есть чувства сопереживания и эмоционального отклика детей на идентификацию с природными объектами. В заключении используются обобщающие упражнения, направленные на корректировку стратегии взаимодействия с природой. Здесь происходит расширение индивидуального экологического пространства ребёнка, формируется его понимание персональной ответственности за природу.

Цель нашего исследования — изучить образованные возможности комплекса экологических тренингов для детей старшего дошкольного возраста по формированию нравственного отношения к объектам природы.

Для реализации цели нами был реализован педагогический эксперимент, включающий три основных этапа.

На констатирующем этапе нами был определён уровень сформированности нравственного отношения к объектам природы у детей старшего дошкольного возраста.

По результатам диагностики уровня сформированности нравственного отношения к объектам природы у детей на начало экспериментальной работы можем сделать выводы: 14% от общего числа детей имеют высокий уровень сформированности нравственного отношения к объектам природы. Данная группа детей проявляет устойчивый интерес к заданиям, осознанное понимание причинно-следственных связей, закономерностей, активное сознательное проявление сочувствия к живым существам, животным, растениям, предлагает рациональные предложения по решению ситуаций. 60,5% от общего числа детей имеют средний уровень сформированности нравственного отношения к объектам природы. Дети проявляют неустойчивый интерес к заданиям, фрагментарное понимание причинно-следственных связей, закономерностей, проявление сочувствия к живым существам, животным, растениям, эпизодические предложения по решению ситуаций. 25,5% от общего числа детей имеют низкий уровень сформированности нравственного отношения к объектам природы. Дети проявляют слабый интерес к заданиям, слабое проявление сочувствия к живым существам, животным, растениям, невнятные предложения по решению ситуаций или их отсутствие.

На втором этапе нашего исследования нами был разработан и реализован комплекс экологических тренингов по формированию нравственного отношения к объектам природы у детей старшего дошкольного возраста.

Комплекс экологических тренингов предполагал два аспекта: воспитательный и образовательный. Воспитательный аспект состоит в развитии у ребёнка умения видеть красоту окружающей природы, чувства любви к ней и бережного отношения ко всему живому. Образовательный аспект состоит в обогащении детских представлений о мире природы, развитии способности выделять в самых общих чертах основные закономерности природных явлений, развитии способности устанавливать взаимосвязи между явлениями природы. В процессе познания у ребёнка вырабатывается способность творчески мыслить, желание приобретать новые знания о природе.

В основе организации экологических тренингов мы использовали следующий алгоритм: приветствие — принятие правил — предоставление информации по теме тренинга — анализ/обсуждение информации по теме тренинга. В содержание комплекса экологических тренингов для детей старшего дошкольного возраста по формированию нравственного отношения к объектам природы мы включили такие темы как: «Мы защитники природы», «Как дети могут беречь природу!», «Сбережем планету Земля» и др.

Взаимодействие педагогического работника с детьми на тренингах осуществлялось посредством выполнения упражнений: «Природа в моей жизни» (выполняется по цепочке. Каждый участник должен закончить высказывание «Природа для меня...», «Природа в моей жизни...»); «Ты — часть природы» (детям предлагается ответить на ряд вопросов: «Похожа ли жизнь животных и растений на нашу с вами? Если да, то почему?» «Как вы думаете, больно ли растению, когда вы ломаете ветку, оборвете листок или цветок?» и др.); «Мы жители Земли» (детям нужно придумать правила обращения с природой — растениями, с водой, с животными, с воздухом);

Отметим, что каждое занятие было наполнено следующими средствами стимуляции активности детей:

- художественной литературой (сказки, рассказы об объектах природы);
- просмотр картин, иллюстраций, видеороликов, мультфильмов;
- предварительные беседы с детьми;
- наблюдения в природе, экскурсии;
- инсценирование и постановки сюжетов из художественной литературы.

В ходе реализации комплекса отметили, что наблюдалась заинтересованность детей, желание выполнить задание, довести начатую работу до конца. Ребята чувствовали себя комфортно, свободно. В ходе экологических тренингов была создана обстановка, которая позволяла каждому ребёнку реализовать свой замысел.

В процессе выполнения задания оказывали помощь некоторым детям с низким уровнем сформированности нравственного отношения к объектам природы. Дети с высоким уровнем на экологических тренингах были эмоционально восприимчивы и отзывчивы в течение всего занятия и показали хорошие результаты.

Результаты исследования на контрольном этапе показали: уровень сформированности нравственного отношения к объектам природы у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе на низком уровне снизился с 27% (6 человек) до 9% (2 человека); на среднем уровне снизился с 64% (14 человек) до 55% (12 человек); на высоком уровне увеличился с 9% (2 человека) до 36% (8 человек) — чему поспособствовало проведение работы по формированию нравственного отношения к объектам природы у детей старшего дошкольного возраста. В контрольной группе показатели практически не изменились, так как в данной группе работа по формированию нравственного отношения к объектам природы у детей старшего дошкольного возраста не проводилась.

Заключение. Таким образом, использование экологических тренингов как средства формирования представлений детей дошкольного возраста определило их эффективность в образовательном процессе.

Список цитируемых источников

1. *Ердаков, Л. Н.* Экология для детей (приспособления к среде обитания). Учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений образования / Л. Н. Ердаков. — Новосибирск: Изд. НИПКиПРО, 2001. — 19 с.
2. *Федотова, А. М.* Познаем окружающий мир играя: сюжетно-дидактические игры для дошкольников / А. М. Федотова. — Москва: ТЦ Сфера, 2015. — 34 с.

А. В. Парханович
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СОЗДАНИЕ ОНЛАЙН-ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ ПО РАЗВИТИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. В современном образовательном процессе важным аспектом является развитие читательского интереса у младших школьников. Чтение не только обогащает знания детей, но и развивает их критическое мышление, воображение и коммуникативные навыки. С учётом цифровизации образования, использование медиаресурсов становится актуальным инструментом для повышения интереса к чтению.

Основная часть. Целью нашего исследования является развитие читательского интереса младших школьников посредством использованием медиаресурсов.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- разработать онлайн ресурсы для детей и родителей по развитию читательского интереса у младших школьников;
- провести оценку эффективности применения медиаресурсов для повышения читательского интереса у младших школьников.

Для реализации поставленных задач были разработаны два взаимосвязанных продукта, направленных на повышение читательского интереса у младших школьников: интерактивный тест «Какая книга тебе подойдёт?» и блог для родителей (онлайн-платформа в социальной сети Telegram).

Интерактивный тест «Какая книга тебе подойдёт?» (онлайн-приложение) предназначен для определения наиболее подходящих для ребёнка книг на основе его интересов и предпочтений. Тест призван сделать выбор книг более осознанным и увлекательным для самого ребёнка.

Структура теста состоит из нескольких блоков вопросов, направленных на выявление интересов ребёнка (например, «Любишь ли ты читать?», «Что ты любишь читать: сказки, рассказы, стихотворения, ничего?»). Каждый вопрос содержит несколько вариантов ответов, представленных в виде текста. Тест разработан с учётом возрастных особенностей младших школьников, поэтому вопросы сформулированы простым и понятным языком.

Механизм обработки результатов составлялся на основе ответов ребёнка, система автоматически определяет его основные интересы и предпочтения. Система сопоставляет полученные данные с базой данных рекомендованных книг, учитывая возрастную категорию и тематику. Ребёнку выдается список из 3—5 книг, наиболее соответствующих его профилю.

Анализируя результаты теста, можно сделать следующие выводы, что фантастика является самым популярным жанром среди младших школьников (46%). Это свидетельствует о том, что младшие школьники предпочитают истории с вымышленными мирами, необычными технологиями и захватывающими сюжетами. На втором месте находится фэнтези (27%), что говорит о высокой заинтересованности в магических мирах, мифических существах и сказочных приключениях. Приключения привлекают 18% респондентов, что указывает на интерес к динамичным сюжетам, путешествиям и загадкам. Детективы, набравшие 9%, оказались наименее популярными среди младших школьников, что может быть связано с их сложностью для данной возрастной группы. Однако со временем интерес к детективному жанру может возрасти. Таким образом, можно сделать вывод, что младшие школьники в основном тяготеют к литературе, которая позволяет им погружаться в фантастические и волшебные миры, развивая воображение и творческое мышление. Эти данные могут быть полезны при подборе книг, которые наиболее соответствуют интересам младших школьников.

Блог для родителей (онлайн-платформа в социальной сети Telegram) создан нами для предоставления родителям практической информации и инструментов для стимулирования интереса к чтению у детей младшего школьного возраста. Блог выступает в роли ресурса, где родители могут найти полезные советы, рекомендации и готовые решения.

Структура блога состоит из следующих основных разделов и контента:

1. Советы и рекомендации, куда входят различные статьи о создании благоприятной атмосферы для чтения дома; советы по выбору книг, соответствующих возрасту и интересам ребёнка; практические советы по чтению вслух, обсуждению книг и вовлечению ребёнка в процесс; материалы о преодолении трудностей в чтении и развитии навыков понимания текста; статьи о роли родительского примера в формировании читательского интереса.

2. Списки рекомендованных книг, а именно тематические подборки (приключения, сказки, познавательные книги, книги о животных, книги о дружбе и т. д.); краткие аннотации к каждой книге, с указанием целевой аудитории и основных тем; рекомендации по обсуждению каждой книги с ребёнком (вопросы для беседы, темы для размышления).

3. Интерактивные задания и игры: описание различных игр и заданий, которые можно использовать для повышения читательского интереса (оживление героев, поиск слов, продолжение истории, читательский театр,

книжный квест и т.д.); примеры заданий и игр, адаптированных под конкретные книги; шаблоны и материалы для скачивания (например, карточки для книжных квестов, раскраски по мотивам книг).

4. Регулярная публикация новых статей, советов и рекомендаций, связанных с чтением и развитием детей.

5. Платформа для общения родителей, где они могут делиться своим опытом, задавать вопросы и получать советы от других пользователей и экспертов в комментариях к публикациям в блоге.

Функциональные особенности данного продукта заключаются в том, что имеется удобная навигация и поиск информации, возможность комментирования статей и заданий, подписка на рассылку новых материалов, адаптивный дизайн для просмотра на различных устройствах (компьютерах, планшетах, смартфонах).

Блог и интерактивный тест взаимодополняют друг друга, создавая комплексный подход к повышению читательского интереса у младших школьников. Тест помогает определить, какие книги могут заинтересовать ребёнка, а блог предоставляет родителям инструменты и информацию для поддержания этого интереса, и вовлечения ребёнка в чтение.

Заключение. Разработанные продукты оказались эффективным инструментом для развития читательского интереса у младших школьников. Внедрение таких ресурсов в учебный процесс способствовало увеличению уровня вовлеченности учащихся, развитию их критического мышления и улучшению навыков анализа текста. Результаты нашего исследования подтверждают, что современные технологии могут значительно обогатить образовательный процесс и сделать его более интересным для детей. Однако, важно отметить, что применение медиаресурсов должно быть педагогически обоснованным и дозированным. Необходимо тщательно отбирать медиаматериалы, учитывая возрастные особенности и познавательные возможности младших школьников, а также избегать чрезмерного увлечения технологиями в ущерб традиционным методам обучения чтению.

УДК 373.24

Н. С. Петренко

*Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева»,
Могилев, Республика Беларусь*

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ В ОБЪЕДИНЕНИИ ПО ИНТЕРЕСАМ «ЛАБОРАТОРИЯ ОТКРЫТИЙ»

Введение. В государственном учреждении образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева» организована работа объединения по интересам «Лаборатория открытий» по программе дополнительного образования, разработанной специалистами Парка высоких технологий [1]. Её целью является создание условий для формирования познавательного интереса и развития исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста как основы преемственности к изучению физики в школе.

Основная часть. Анализ содержания программы объединения по интересам «Лаборатория открытий» позволил определить материально-техническое обеспечение для организации эффективной работы. В помещении STEAM-центра имеется интерактивная панель для визуализации учебного материала, оборудована мини-лаборатория, которую дополнили необходимыми пособиями и материалами. К сбору материалов для проведения элементарных опытов (красители, различные емкости, предметы из разных материалов) привлекли родителей воспитанников, также придумали эмблему, приобрели халаты, фартуки, шапочки ученого, изготовили бейджи, разработали карточки-схемы, в которых был представлен алгоритм: что мы хотим узнать при помощи эксперимента (опыта)? Какие приборы и материалы нужны? Какие действия необходимо выполнить, чтобы провести эксперимент (опыт)? Какой результат получили в ходе эксперимента (опыта)? Подтвердились ли гипотезы?

Также разработали технологические карты будущих экспериментов (опытов). Для детального рассмотрения исследуемых объектов приобрели интеллектуальные микроскопы M1B.

Реализация содержания программы объединения по интересам «Лаборатории открытия» способствует формированию у воспитанников умения проводить эксперименты (опыты), выдвигать гипотезы, выделять общие свойства предметов и явлений, устанавливать и понимать связи и зависимости между ними. Проводя эксперимент, воспитанники выдвигают гипотезу, которая проверяется посредством самостоятельной практической деятельности. При проведении исследования воспитанники используют технологические карты, которые схематично показывают последовательность действий во время экспериментов (опытов). Результаты исследования каждый участник проекта фиксирует помощью пиктограммного письма в дневник исследователя. Обобщая результаты экспериментов (опытов), используя карточки-схемы, у будущего ученика формируется умение видеть проблему, задавать вопросы, умения систематизировать и структурировать полученный материал, делать выводы, а самое главное получать эмоциональный отклик на полученный результат. Также мы практикуем игровую форму проведения занятий, где на «заседании учёного совета» наши исследователи в шапочке магистра делают доклады, воспроизводя информацию по пиктограммному письму. В процессе осуществления исследовательской деятельности ребёнок осваивает новые представления, способы действия и образовательные продукты (гипотеза, методы, средства выводы).

По результатам проведения эксперимента или опыта у воспитанников возникали вопросы, которые являлись поводом для проведения самостоятельных исследований. Так, например, на занятии по теме «Строение веществ» вопросы от детей «Кто из учёных открыл молекулу?», «Как учёные догадались, что предметы состоят из молекул?» способствовали дополнительному исследовательскому поиску, также после занятия «Условия плавания тел» и вопроса «Зачем рыбе нужен воздушный (плавательный) пузырь? и как он работает?» возникло исследование по теме «Почему рыбы не тонут в воде?».

В рамках реализации программы объединения по интересам «Лаборатория открытия» осуществляется взаимодействие с родителями воспитанников. Родителям предоставляется информация о целях и задачах каждой изучаемой темы, фото и видеоотчёты о деятельности детей на занятиях, проводятся опросы, предлагается провести опыты в домашних условиях и поделиться результатами. В домашних условиях исследовательская деятельность детей расширяется за счёт новых предметов, а также возможности более свободного и длительного экспериментирования с водой, светом, теплом, разными материалами. Для родителей была составлена картотека простых опытов с инструкциями «Научный пакет», которые они могут провести с детьми в домашних условиях. Участие в детских исследованиях членов семьи эмоционально оживляет экспериментирование, даёт новое содержание общению детей и взрослых, о чём дети с увлечением рассказывают. Были организованы детско-родительская встреча «В поисках истины», познавательная викторина «Увлекательная физика». Во время викторины родителям не только нужно было ответить на «коварные» детские вопросы (Почему радуга разноцветная? Почему мы не падаем с Земли, если она круглая? Почему мяч подпрыгивает? Почему звук быстрее распространяется в воде, чем в воздухе? Почему вода течёт вниз, а не вверх? и т. д.), но и раскрыть физические закономерности природных явлений на доступном для детей языке. Соревнуясь с детьми, команда родителей с увлечением искала ответы на вопросы «Что необходимо сделать, чтобы апельсин утонул в воде?», находили объяснение, почему автор стихотворения «Наша Таня» Агния Барто уверена, что мяч не утонет в реке? и др. Также родители приняли активное участие в челлендже «Занимательные опыты».

Заключение. Таким образом, проведение целенаправленной, систематической исследовательской работы с воспитанниками позволяет сформировать у воспитанников потребность в постоянной познавательной деятельности и способствует развитию исследовательских умений.

Список цитируемых источников

1. Программа кружка «Лаборатория открытий» (естественно-математический профиль, базовый уровень изучения образовательной области «Физика») Интернет-портал Образовательный проект Парка высоких технологий для учреждений дошкольного образования: [сайт]. — Минск, 26.08.2022. — URL: https://informatika.park.by/news/project_news/science-lab (дата обращения: 25.04.2025).

УДК 372.851

О. Н. Поплавская

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 10 г. Барановичи»,
Барановичи, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В документах, регламентирующих образовательную деятельность, самостоятельность определяется не только как способность ребёнка обходиться без помощи взрослого, но и способность запрашивать и получать необходимую помощь по собственной инициативе, и способность критично оценивать полученную информацию из различных источников. Учебная самостоятельность учащихся становится одним из показателей глубины усвоения учебного материала, является целью и результатом обучения младших школьников [1]. Обновление содержания образования на I ступени общего среднего образования, переориентация на развитие ключевых компетенций учащихся, усиление развивающих аспектов учебного материала обуславливают необходимость использования активных методов и приёмов, одним из которых является метод моделирования [2, с. 11].

Основная часть. Целевым ориентиром учебно-познавательной деятельности младших школьников на учебных занятиях является развитие учебной самостоятельности. Анализ литературных источников позволил определить, что учебная самостоятельность — это качество учащегося, которое характеризуется познавательным интересом и инициативой, поисковой активностью при осуществлении учебных действий, а также способностью к рефлексии. На учебных занятиях необходимо организовать учебную деятельность, где основной задачей является не передача знаний, а организация собственной деятельности учащихся по овладению способами анализа и обобщения учебного материала.

Модель «Организация учебной деятельности учащихся» позволяет теоретически обосновать процесс учебной деятельности учащихся, структурировать учебное занятие с помощью выделенных стратегических ориентиров: педагогически обоснованной мотивации, целеполагания, конструктора заданий и учебного взаимодействия, контроля и оценки (рисунок 1).



Рисунок 1 — Модель «Организация учебной деятельности учащихся»

Предложенная модель ориентирована не на воспроизведение информации на уроке, а на качественное изменение системы работы по достижению результатов учебной деятельности. Учебная деятельность в данном случае является основой, средством и условием развития личности учащегося. Такая форма организации учебного взаимодействия направлена на анализ учащимися изученных способов деятельности, поисковую активность при решении учебных задач, стимулирует их рефлексивную деятельность.

В учебно-методическом комплексе по математике реализована концепция с использованием учебного моделирования, которое следует рассматривать как дидактическую основу, цель и средство начального обучения математике [3, с. 20]. Целесообразность использования учебного моделирования обусловлена учётом возрастных особенностей младших школьников: наглядно-образное мышление, потребность в практических действиях, произвольный характер познавательных процессов. Использование данного метода на учебных занятиях направлено на достижение предметных результатов обучения, а также позволяет активизировать мыслительную деятельность учащихся, способствует поддержанию познавательного интереса и активности учащихся.

Знакомство с величинами, арифметическим, геометрическим, алгебраическим материалом на этапе начального обучения математики осуществляется с использованием различных видов моделей начиная с предметных и/или схематических и заканчивая вербальным и/или математическим. Педагогу важно обращать внимание на выделение понятий и отношений между объектами, выбор средств, использующихся для составления моделей. Это позволяет конкретизировать учебную задачу, даёт возможность визуализировать отношения и связи между рассматриваемыми объектами, позволяет поддерживать познавательный интерес учащихся. Включить каждого учащегося в учебную деятельность при освоении первых умений учебного моделирования позволяют подобранные игры и игровые задания («Фотограф», «Шифровальщики», «Таблицы с белыми пятнами», «Навстречу друг другу» и другие).

Изображение моделей к учебным заданиям с помощью штрихов и клеточек, отрезков обеспечивает экономное и целесообразное расходование времени на учебном занятии. При освоении моделей, построенных с помощью математической символики (выражения, равенства, уравнения, неравенства), учащиеся оперируют знаково-символическими средствами, учатся делать логические умозаключения, проводят анализ и синтез учебной задачи, тем самым включаются в поисковую активность.

Развитие познавательной самостоятельности возможно при использовании видеофрагментов Единого информационно-образовательного ресурса, когда учащиеся превращаются в активных слушателей через: мотивацию учебной деятельности; включение в актуализацию знаний и умений, объяснение первичное закрепление учебного материала с использованием учебного моделирования. Статичные модели учебника (рисунки, схемы, чертежи, таблицы) становятся динамичными, зримыми для учащихся. Тестовые задания к модулям позволяют учащимся самостоятельно проверить уровень усвоения учебного материала, увидеть результат выполненной работы, разобрать допущенные ошибки, критично отнестись к процессу своего действия и полученному результату.

При таком системном использовании метода моделирования развитие учебной самостоятельности происходит параллельно и поэтапно: репродуктивный, частично-поисковый и самостоятельный. Все этапы направлены на активное участие учащихся в образовательном процессе. Конструктор учебного взаимодействия при проектировании учебного занятия предполагает взаимное сотрудничество участников образовательного процесса и демонстрирует возможные варианты форм работы на занятии: «учитель — учащийся», «учащийся — учащийся», работа в группах, и предполагает смену ролей. Постепенно учитель выполняет роль наблюдателя (рисунок 2).

Таким образом, метод моделирования в рамках развития учебной самостоятельности учащихся представляет собой стратегический метод, комплекс мер, а также универсальное средство организации учебного взаимодействия, позволяющее сократить разрыв между теоретическими знаниями и практическими умениями. Учащиеся становятся активными участниками образовательного процесса, что способствует развитию их познавательной поисковой активности, мышления, интеллектуальных и творческих способностей, самостоятельности.



Рисунок 2 — Конструктор учебного взаимодействия

Заключение. Метод моделирования представляет собой гибкий метод, который способствует формированию у учащихся ключевой компетенции «умения учиться» и даёт возможность педагогам проектировать учебно-познавательную деятельность учащихся в компетентностно-ориентированной образовательной среде. Поэтапное обучение младших школьников моделированию и систематическое использование учебных моделей на уроках математики совершенствует логику подачи учебного материала, позволяет развивать память и мышление учащихся, творческие способности, исследовательские умения, познавательные, коммуникативно-речевые компетенции, положительно сказывается на уровне знаний учащихся.

Список цитируемых источников

1. Образовательный стандарт начального образования : Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26.12.2018 № 125. — URL: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 02.05.2025).
2. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер // — Москва, ОИРО. — 432 с.
3. Урбан, М. А. Методическая система начального обучения математике с использованием учебного моделирования: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 / М. А. Урбан; Бел. гос. ун-т. — Минск, 2020. — 50 с.

УДК 378.14

Ю. И. Рубанова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СОДЕРЖАНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ РЕЧИ-РАССУЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ

Введение. Связная речь играет ключевую роль в процессе воспитания и обучения детей, так как она выступает в виде средства получения знаний и средства контроля за этими знаниями. Красивая грамотная рассудительная речь является важным условием умственного воспитания ребёнка. Сложности в овладении навыками речи-рассуждения наблюдаются у детей дошкольного возраста, у них отмечается недостаточный словарный запас, и ребёнок не всегда может выражать свои мысли посредством рассуждения. Р. Р. Айнетдинова и А. В. Булякова пишут, что у современных детей затруднен навык речи-рассуждения [1]. Считаем, что чем раньше мы будем побуждать детей осознанно рассуждать, тем раньше мы сможем успешно развить избранный навык. Также формирование навыков речи-рассуждения у детей среднего дошкольного возраста обусловлено требованиями образовательного стандарта дошкольного образования [2].

Основная часть. В современной педагогике речь-рассуждение рассматривается как неотъемлемая сторона мыслительной деятельности человека, как необходимое условие осознанного усвоения знаний. Оно предполагает выделение существенных признаков предметов и явлений, понимание различного рода зависимостей, поиск доказательств. Умение рассуждать является показателем достаточно высокого уровня речевого развития детей. Формирование данного умения требует создания специальных условий, поиска эффективных форм, методов и технологий в системе дошкольного образования. Обучение высказываниям-рассуждениям даёт возможность формировать не только знания, умения и навыки, которые, необходимы для будущего успешного обучения в учреждения общего среднего образования, но и для формирования грамматически правильной речи, способности логично излагать собственные мысли, доказывать решения задач, объяснять высказанные умозаключения. Речь-рассуждение — это тип речи, который представляет собой логически обоснованный способ передачи мыслей, идей и заключений. В основе рассуждения лежит аргументация, которая позволяет говорить о предмете глубже и разностороннее, показывая причинно-следственные связи.

На эмпирическом этапе исследования нам предстояло определить уровень сформированности навыков речи-рассуждения у детей среднего дошкольного возраста. Задачи исследования: определить критерии и показатели выявления исходного уровня сформированности навыков речи-рассуждения у детей среднего

дошкольного возраста; выявить исходный уровень сформированности навыков речи-рассуждения у детей среднего дошкольного возраста. Базой исследования явилось Государственное учреждение дошкольного образования «Детский-сад № 4 «Ромашка» г. Климовичи». В исследовании приняло участие 20 детей в возрасте от 4 до 5 полных лет.

Для выявления уровня сформированности речи-рассуждения у детей среднего дошкольного возраста использовались критерии и показатели, разработанные В. И. Яшиной [3], а также диагностические задания: индивидуальные беседы с детьми с использованием наглядности («Расскажи по картинке»); индивидуальные беседы с детьми без использования наглядности (решение речевых логических задач); отгадывание загадок. Во время индивидуальных бесед с детьми (с использованием наглядности или без) можно отследить умения детей наблюдать за сезонными изменениями в природе или окружающем мире, объяснять зависимости и закономерности; устанавливать причинно-следственные связи; определять цель рассуждения, выделять и использовать в речи структурно-смысловые части рассуждения, пользоваться языковыми средствами.

В ходе исследования на констатирующем этапе нами был выявлен исходный уровень развития речи-рассуждения у детей среднего дошкольного возраста. Средний уровень показали 11 детей (55%) группы, при выполнении задания допускали незначительные ошибки, требовалась помощь педагога. Низкий уровень — у 7 детей (35%), даже при помощи взрослого дети не способны сформулировать свои связные высказывания, допускают грамматические ошибки в речи. Высокий уровень развития по критерию «Самостоятельность рассуждения» показали 2 детей (10%). Дети самостоятельно, без помощи могут составлять свои рассуждения, используют различные языковые средства для связи смысловых частей.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у детей преобладающим является средний уровень сформированности речи-рассуждения. Полученные результаты подтвердили необходимость разработки содержания опытно-экспериментальной работы по формированию навыков речи-рассуждения средствами ТРИЗ-технологии у детей среднего дошкольного возраста.

В ходе формирующего этапа исследования были проведены занятия по развитию речи-рассуждения. Занятия мы проводили систематически и целенаправленно. Занятия были подобраны и разработаны с опорой на учебную программу для учреждений дошкольного образования. Цель первого направления — сформировать представления детям о монологах рассудительно-повествовательного типа через обучение составлению рассказов-рассуждений из 3–4 картинок и анализ провести текста народных сказок. Цель второго направления — учить детей составлять рассказ-рассуждение о событиях, происходящих с героями картины, развивать активную мыслительную деятельность ребёнка; активизировать воображение и фантазию. Третье направление работы по формированию навыков речи-рассуждения у детей дошкольного возраста было направлено на закрепление умения самостоятельно составлять рассказы-рассуждения используя задания эвристического характера.

Сравнив результаты по трём методикам, мы пришли к выводу о том, что у детей преобладает средний уровень навыков речи-рассуждения. Созданные детьми тексты-рассуждения в большей степени являются целостными (иногда дети забывали сделать вывод). В своих рассуждениях дети среднего дошкольного возраста старались придерживаться логики рассуждения, вычленять существенные признаки предметов для доказательства выдвинутых тезисов, однако при формулировании вывода нуждались в помощи. При составлении текста-рассуждения дети использовали различные языковые средства для связи смысловых частей: придаточные предложения с союзом потому что, глагольные словосочетания, предлоги «от», «с», «из-за», но затруднялись в использовании вводных слов. Полученные результаты подтвердили эффективность разработки содержания опытно-экспериментальной работы по формированию навыков речи-рассуждения средствами ТРИЗ-технологии у детей среднего дошкольного возраста.

Заключение. Навык речи-рассуждения — это речемыслительный навык позволяющий убедить слушателя, аргументировано доказать свою точку зрения: логическое изложение материала в форме доказательства. Структура рассуждения состоит из трёх частей: суждение (гипотеза), собственно рассуждения и вывод-заключение. Рассуждение осуществляется в форме суждений и умозаключений: дедуктивных, индуктивных, и гипотетических, по аналогии. Варианты рассуждения многообразны и выполняют различные функции. Однако, чтобы сформировать данный навык у детей необходимо применить эффективный воспитательный метод. Одной из актуальных и действующих технологий развития, в том числе, речи-рассуждения является технология ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач).

Список цитируемых источников

1. Айнетдинова, Р. Р. К проблеме развития речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста / Р. Р. Айнетдинова, А. В. Булякова // Сборник Национальные ценности образования: детский сад, школа, вуз. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Ульяновск, 2024. — С. 282 — 285.
2. Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования Республики Беларусь: Постановление Министерства образования Республики Беларусь 04.08.2022 № 228. — URL: <https://adu.by/images/2022/08/standart-doshkol-obraz.pdf> (дата обращения: 28.10.2024).
3. Яшина, В. И. Особенности связных высказываний типа рассуждения у детей шести лет / В. И. Яшина // Совершенствование обучения и воспитания дошкольников в детском саду и семье. — 2007. — № 2. — С. 47 — 53.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Безопасность жизнедеятельности детей в современных условиях — один из самых актуальных на сегодняшний день вопросов. Подготовить ребёнка к умению находить выход из чрезвычайных ситуаций, опасных для жизни и здоровья, возможно только сформировав у него систему представлений об основах безопасности жизнедеятельности человека в обществе, научив его пользоваться практическими умениями по охране своей жизни и здоровья. Даже самая обычная обстановка станет опасной, если не знать правил поведения на улице, в транспорте, дома или в быту. В таких ситуациях самыми незащищёнными оказываются маленькие дети, которым присущи подвижность, непоседливость, любознательность. Следовательно, формирование у детей дошкольного возраста представлений по безопасности жизнедеятельности является актуальной педагогической задачей.

Исследования учёных Б. А. Мишина, В. Н. Сапронова, А. Е. Смирнова, Н. А. Едимской, П. Ф. Лесгафта и других показали, что у большинства детей отсутствуют или только частично сформированы навыки безопасного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях, поэтому формирование представлений необходимо начинать с дошкольного детства.

Основная часть. Проанализировав учебную программу дошкольного образования [1], учебное наглядное пособие А. Л. Давидович «Дошкольникам о правилах безопасности» [2], содержательный и методические аспекты формирования основ безопасной жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Учитывая, что максимальный эффект формирования представлений и развития умений достигается лишь тогда, когда работа осуществляется в трёх направлениях: учреждение дошкольного образования — воспитанник — родитель. При этом важным моментом выступает организация предметно-пространственной развивающей среды группы.

В группах учреждения дошкольного образования создан уголок безопасности, соответствующий возрастным особенностям воспитанников, представленный игровыми атрибутами, плакатами с правилами и алгоритмами поведения при возникновении опасных ситуаций, познавательной и художественной литературой, дидактическими играми по формированию безопасности жизнедеятельности: «Дорожная азбука», «Пожарное лото», «Можно-нельзя», «Огонь: друг или враг», «Хорошо-плохо, если ты дома». Созданная предметно-пространственная развивающая среда отвечает принципам безопасности и экологичности, полифункциональности, гибкости и вариативности, доступности и содержательной насыщенности.

Отметим, что одними из наиболее эффективных методов в формировании безопасности жизнедеятельности воспитанников являются беседы: «Зачем нужны правила?», «Правила эти знают все дети», «Опасные предметы», «Хорошо — плохо»; чтение познавательной и художественной литературы «Пожарная машина», «Дядя Степа», «Сказка, о том как братья огонь добывали», «Пожарные собаки», «Зелёные сказки», «Кошкин дом», «Волк и семеро козлят», а также встречи с сотрудниками МЧС, ГАИ, медицинскими работниками, социальным педагогом, с целью ознакомления детей с профессией взрослых, которые обеспечивают безопасность и защиту в обществе.

Особой популярностью среди воспитанников старшего дошкольного возраста пользуются экскурсии по учреждению дошкольного образования со следующей тематикой: «Где живёт электричество», «Опасные лекарства», «Ищем опасность», также экскурсии к Слонимскому району Электрических Сетей, ОАО «Слонимский водоканал», в учебный класс ГАИ, с целью развития умения соблюдать правила безопасного поведения в качестве пешехода и пассажира в стандартных опасных ситуациях на улице, в автомобиле, в лифте, в квартире.

Совместно с педагогом социальным были организованы игры и практические упражнения «Кто в домике живет?», «Моя безопасность», «Как бы ты поступил», «Что не так», что позволило смоделировать опасные ситуации, проиграть их с воспитанниками, найти оптимальные безопасные пути решения, а использование проблемно-развивающих методов: схематизирование, методов ТРИЗ-РТВ-технологии, наблюдения, исследования способствовали развитию воображения, памяти, умения ориентироваться в пространстве, устанавливать причинно-следственные связи, выдвигать гипотезы.

В специально организованной деятельности особое внимание уделялось использованию художественного слова, что даёт возможность на занятиях по образовательной области «Ребёнок и общество» следовать не только принципу информативности, но и учитывать чувственные особенности воспитанников.

С различными явлениями и ситуациями актуально знакомить воспитанников посредством загадок, стихотворений, поговорок. Свою эффективность показали использование примеров безопасного поведения из знакомых сказок и литературных произведений в играх, продуктивной деятельности, спортивных соревнованиях, развлечениях, вечерах вопросов и ответов, направленных на осознание детьми ценности своей жизни и здоровья, на формирование гуманного отношения к людям, попавшим в беду.

Одним из методов ознакомления воспитанников с безопасностью жизнедеятельности является игра. Использование разнообразных по содержанию и форме игр, способствовало погружению ребёнка в круг реальных жизненных явлений, обеспечивая непреднамеренное освоение социального опыта взрослых,

способов действия, моральных норм и правил поведения, оценок и суждений. Организация сюжетно-ролевых игр («Семья», «Больница», «Дорога», «Пожарные», «102») даёт широкие возможности развивать произвольность поведения, инициативность в реализации игровых замыслов, формировать умения различать вымышленные и реальные сюжеты, опасные и безопасные ситуации, проигрывать алгоритмы действий.

Особое внимание в работе с воспитанниками старшего дошкольного возраста по формированию представлений по безопасности жизнедеятельности уделено организации познавательной практической деятельности. Чтобы обезопасить ребёнка от нежелательных ситуаций, недостаточно запретить ему дотрагиваться до потенциально опасных предметов или просто прятать их от него, необходимо расширять представления об этих предметах, научить их правильно ими пользоваться. С воспитанниками проведены эксперименты и исследования «Чем можно потушить огонь», «Огонь дышит», «Что загрязняет воздух» [4].

Педагогическими работниками активно используются игры-драматизации, так как восприятие сказочных, театральных героев даёт возможность оценивать поведение других людей, а затем и собственные поступки.

В процессе проведения дней здоровья, спортивных игр и развлечений воспитанники имеют возможность почувствовать ценность своей жизни, желание укреплять и беречь своё здоровье, знать и выполнять правила поведения в различных опасных ситуациях.

Одним из направлений работы по вопросам безопасности жизнедеятельности является взаимодействие с семьями воспитанников с целью повышения родительской компетентности в вопросах формирования основ безопасного поведения у детей дошкольного возраста, а также создание условий для обогащения детско-родительских взаимоотношений и формирования социальных навыков и норм поведения на основе совместной деятельности с родителями и взаимной помощи. Работа организуется как посредством традиционных форм: родительских собраний, консультаций, так и нетрадиционных: мини-собраний (по интересам), мастер-классов, ролевых, имитационных и деловых игр.

Заключение. В дошкольном возрасте закладывается фундамент жизненных установок и привычек в окружающем обществе, и всё, что ребёнок усвоит в учреждении дошкольного образования, прочно останется в его сознании навсегда. Поэтому необходимо использовать ресурс этого возраста как основу в формировании безопасного поведения в природной и социальной среде.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск: Нац. ин-т образования, 2023.
2. Давидович, А. Л. Дошкольникам о правилах безопасности. 5 — 7 лет: учеб. нагляд. пособие для учреждений дошк. образования с рус. яз. обучения / А. Л. Давидович [и др.]. — 2-е изд., пересмотр. — Минск: Аверсэв, 2021. — 45 л.: ил. + 8 с.
3. Ладутько, Л. К. Нескучные опыты для детей дошкольного возраста. 5 — 7 лет: пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образоват. прогр. дошк. образования (с электрон. прил.) / Л. К. Ладутько, С. В. Шкляр. — Минск: Аверсэв, 2024. — 63 с.

УДК 378.14

В. Л. Сеген

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ КАК КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В современном обществе, характеризующемся динамичными изменениями и возрастающей потребностью в эффективной коммуникации, особую актуальность приобретает вопрос формирования коммуникативной культуры, неотъемлемой частью которой является речевой этикет. Интерес к исследованию речевого этикета как у взрослых, так и у детей, проявляли такие учёные, как А. А. Акишина, Б. В. Бушелева, Т. А. Ладыженская, А. И. Савостьянов, Н. И. Формановская и другие. Их работы подчеркивают, что речевой этикет — это не просто набор вербальных формул, а сложная система, включающая в себя правила и нормы, обеспечивающие комфортное и эффективное общение, способствующие установлению доброжелательных взаимоотношений и взаимопонимания между людьми. Актуальность проблемы формирования речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста предопределяется его особой ролью в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения, насущным требованиям современного социума и в успешной адаптации к новым социокультурным приоритетам, педагогической значимостью в практике на современном этапе развития общества [1, с. 147].

Основная часть. Речевой этикет — система устойчивых формул общения, принятых обществом и предписываемых им для установления речевого контакта между собеседниками, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности.

В рамках данной статьи под речевым этикетом понимаются правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих, их возрастом, социальной принадлежностью и обстановкой общения. Речевое поведение регулируется социальной иерархией, национальной культурой и этикетом. Формирование детского

речевого этикета — это процесс овладения ребёнком этически приемлемыми формами и способами общения, позволяющими ему эффективно взаимодействовать с окружающим миром и строить позитивные отношения.

Воспитание культуры речи у детей — задача, актуальная во все времена. Особую роль в создании системы речевого этикета сыграл К. Д. Ушинский, который впервые выделил культуру речи в педагогическую категорию. Он считал, что использование этикетной лексики, простых формул «хорошего тона», формирует нравственность и учит «нести добро словами». Формирование речевого этикета особенно важно в старшем дошкольном возрасте, когда закладывается фундамент моральных принципов, активно развивается эмоциональная сфера и формируется опыт повседневной коммуникации. Ребёнок впитывает красоту и неповторимость речи взрослых, усваивает её, и этот процесс — не простое копирование, а развитие способа общения. О. С. Ушакова в своих исследованиях, которые базируются на научном положении Ф. А. Сохина о необходимости элементарного осознания ребёнком явлений родного языка и речи, лингвистического развития в дошкольном детстве, подчеркивает важность развития речи с раннего детства, считая её основой формирования речевого этикета [2]. Освоение родного языка как инструмента общения — важнейшее приобретение для дошкольника. Именно язык позволяет ребёнку устанавливать контакты с окружающим миром, а владение речевым этикетом делает эти контакты дружелюбными и конструктивными.

Речевой этикет предполагает соблюдение определённых правил и норм, которые обеспечивают эффективное и гармоничное взаимодействие между людьми. Выделяют три основных вида норм общения — этические, коммуникативные и речевые нормы. Этические нормы относятся к мотивам речи и общению в целом. Включают доброжелательность, принятие партнёра по общению, соблюдение нравственных законов.

Коммуникативные нормы сопутствуют всей ситуации общения, регулируют процесс коммуникации для достижения целей. Включают предписания, рекомендации, советы, предостережения, запреты. Речевые нормы являются средствами реализации этических и коммуникативных норм через целенаправленное использование языковых средств. Включают нормы произношения, словоупотребления, грамматики и стиля. Таким образом, этические нормы формируют мотивационную основу общения, коммуникативные нормы обеспечивают эффективный процесс взаимодействия, а речевые нормы — корректность и точность языкового оформления. Совместное соблюдение этих норм способствует успешному и гармоничному общению.

Дети старшего дошкольного возраста уже знакомы с формулами приветствия и умеют их применять в различных ситуациях, как в детском саду, так и за его пределами. Они понимают, какие формы приветствия уместны при общении со взрослыми, а какие — со сверстниками. Также им знакома формула извинения, которую они используют, признавая свою вину в нехорошем поступке. Эти формулы, хотя и знакомы детям, требуют постоянного закрепления и совершенствования [3, с. 79]. Умение правильно выбирать речевые формулы при установлении, поддержании и завершении контакта имеет огромное значение. Психологи утверждают, что успех общения во многом зависит от того, как мы начинаем разговор, как его поддерживаем и как его заканчиваем.

Заключение. Таким образом, формирование речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста — это важная задача, требующая внимания педагогов и родителей. Она способствует развитию коммуникативных навыков, формированию нравственных качеств и успешной социализации ребенка. Содержание процесса развития речевого этикета старших дошкольников включает в себя вооружение знаниями основных правил речевого этикета и их практическим применением в новых условиях, развитие свободного общения дошкольников со сверстниками и взрослыми, развитие логической и последовательной речи, стимулирование у детей желания общаться со сверстниками и взрослыми.

Список цитируемых источников

1. Абраменкова, В. В. Ценность детства в современном мире и образовании: Монография / В. В. Абраменкова. — М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2019. — 232 с.
2. Ушакова, О. Теория и практика развития речи дошкольника : учебное пособие / О. С. Ушакова. — М. : ТЦ Сфера, 2008. — 240 с.
3. Орлова, А. М. Развиваем связную речь у дошкольников в общении: пособие педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования/ сост. А. М. Орлова. — 2 изд. — Мозырь : Белый ветер, 2011. — 113 с.

УДК 373.24

Т. Л. Седина

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева»,
Могилев, Республика Беларусь

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К СОПРОВОЖДЕНИЮ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В настоящее время отмечается резкое возрастание интереса к проблеме одарённости детей. И это не случайно. Основные тенденции развития системы дошкольного образования в Республике Беларусь, направленные на ориентацию на личность воспитанника в целях наиболее полного раскрытия его способностей,

возможностей и удовлетворения образовательных потребностей, позволяют по-новому поставить проблему одарённости детей дошкольного возраста, открывают новые аспекты её изучения и решения [1].

Д. Б. Богоявленская, характеризуя ребёнка с признаками одарённости, выделяет качества, свойственные в целом дошкольному возрасту: необычайная познавательная и поисковая активность, ненасыщаемая потребность в деятельности, получение удовольствия от деятельности, творческие достижения в раннем возрасте, стремление подмечать, рассуждать, выдвигать объяснения, увлечённость определёнными видами деятельности и т. д. [1].

Дошкольное детство является сенситивным периодом для развития способностей, которые можно рассматривать как компоненты одаренности. Именно поэтому на современном этапе возникает потребность организации в учреждении дошкольного образования психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

Основная часть. Целью психолого-педагогического сопровождения одарённого ребёнка в государственном учреждении образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева» является создание условий для максимальной реализации потенциальных возможностей дошкольника, развитие его склонностей, способностей, интересов. Также нами определены и задачи психолого-педагогического сопровождения: создать систему целенаправленного выявления, развития и поддержки одарённых детей; предоставить максимально благоприятные, комфортные условия для развития одарённых детей в образовательном процессе; оказать квалифицированную психолого-педагогическую помощь родителям одарённых детей; способствовать развитию профессиональной компетентности педагогических работников в работе с одарёнными детьми; сформировать систему мониторинга личностного роста одарённых детей.

Одним из направлений психолого-педагогического сопровождения одарённых детей является диагностическое направление, которое предполагает изучение индивидуальных и личностных особенностей одарённых детей, их интересов и склонностей. Здесь нами используется комплекс диагностических методик: матрицы Равена, «Тест креативности Торренса», методика «Карта одарённости» Хаана и Каффа, «Диагностика музыкальных способностей детей» Н. А. Ветлугина, О. П. Радынова, «Диагностика психомоторной одарённости» и др. По результатам диагностики формируется интеллектуально-творческий портрет каждого ребёнка. Составляется карта индивидуального развития ребёнка и определяется индивидуальный образовательный маршрут.

В рамках данного направления работы также осуществляется изучение профессионального развития личности педагога.

Практика показывает, что развитие одарённой личности в системе образования во многом определяется потребностями педагога, его стремлением к самоактуализации, творчеству в педагогической деятельности. Поэтому работа педагога-психолога также направлена на активизацию и развитие профессионально важных качеств педагогов, необходимых для обеспечения эффективности работы с одарёнными детьми.

Ещё одним направлением психолого-педагогического сопровождения одарённых детей в нашем учреждении определено развивающее направление. Его целью является гармоничное развитие одарённых детей. Данное направление включает в себя организацию выставок, конкурсов, творческих отчётов и презентаций; проведение индивидуальных и групповых занятий по адаптации одарённого ребенка в группе сверстников; создание развивающей среды для таких детей; вовлечение их в творческие объединения, кружки, проектную и исследовательскую деятельность и др.

В ходе реализации информационного направления психолого-педагогического сопровождения одарённых детей осуществляется повышение психологической компетентности педагогических работников и родителей воспитанников учреждения образования. Основные направления взаимодействия педагога-психолога с педагогами по данному направлению: знакомство педагогов с понятием «одаренность», её видами, психологическими особенностями детей с признаками одаренности, мотивация педагогического коллектива на активную творческую работу по выявлению, поддержке и развитию одаренных детей, организация коллективно-творческой деятельности по составлению индивидуальных карт развития и разработке индивидуальных образовательных маршрутов одарённых детей. Важным аспектом реализации информационного направления является организация тесного взаимодействия педагогических работников учреждения образования с родителями одаренного ребёнка. В ходе такого взаимодействия педагоги активизируют родителей, создают условия для возникновения интереса к обсуждаемому материалу, ассоциаций с собственным опытом, желания поделиться им. Эффективными методами, активизирующими такое взаимодействие, являются дискуссии, просмотры видеоматериалов, анализ психолого-педагогических ситуаций и др.

Работа с семьями воспитанников направлена на знакомство родителей с понятием «одаренность», его видами, психологическими особенностями детей с признаками одаренности, создание и подкрепление мотивации родителей детей с ярко выраженными способностями на объединение усилий по развитию интеллектуально-творческого потенциала детей, активацию и обогащение «воспитательных» усилий родителей, и формирование стратегии сотрудничества с педагогами учреждения.

В ходе реализации аналитического направления осуществляется мониторинг эффективности работы с одаренными воспитанниками, который включает в себя анализ результатов деятельности участников образовательного процесса и определение перспективы дальнейшей работы.

Заключение. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей представляет собой хорошо структурированный, последовательный вид деятельности, являющийся неотъемлемой частью системы работы учреждения образования по выявлению, сопровождению и развитию одаренных детей.

В заключение можно сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение обучения и развития одаренных детей в учреждении образования является эффективным, если: детская одаренность рассматривается с позиции комплексного подхода во взаимосвязи трех составляющих - выявление, обучение и развитие, опирается на научные критерии одаренности; создана и широко применяется объективная диагностика детской одаренности на разных этапах жизнедеятельности ребенка; выявлены основные принципы организации обучения одаренных.

Список цитируемых источников

1. Митрош, О. И. Организация работы с одаренными детьми / О. И. Митрош, Е. И. Воронецкая-Лосик. — Минск : БГПУ, 2023. — URL: <http://elilib.bspu.by/handle/doc/60766> (дата обращения 27.04.2025).

УДК 378.12

А. А. Скребец

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи. Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ УМЕНИЯ ПРИМЕНЯТЬ СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ДИНАМИКИ В ЛЕПКЕ

Введение. Изобразительная деятельность, включающая рисование, лепку и аппликацию, имеет большое значение для всестороннего развития дошкольников. Она привлекает детей, радует их возможностью самостоятельно создавать что-то красивое. А для этого необходимо накопление и расширение личного опыта ребенка, полученного им непосредственным путем через органы чувств; успешное овладение рисованием, лепкой и аппликацией. Начинать приобщение детей к изобразительной деятельности в условиях дошкольного учреждения следует с 2 — 3 лет.

Лепка способствует развитию у детей ощущений, восприятий и наглядных представлений. Доказано, что ведущим в познании предметов реального мира является зрение, но на первых этапах становления образа у детей опорой для зрения является осязание предмета.

На занятиях лепкой дошкольники учатся бережно относиться к художественным материалам, у них формируются навыки культуры трудовой деятельности: планирование будущего рисунка, самоконтроль за своими действиями в процессе выполнения работы. Стремление детей достичь качественных результатов говорит об их настойчивости, способности к преодолению трудностей.

Изображать задуманные предметы, явления в лепке дети могут лишь при условии овладения техникой каждого вида изобразительной деятельности. Несмотря на то, что техническое исполнение не является главным, тем не менее овладение правильной техникой необходимо.

Основная часть. Формированию технических умений у детей дошкольного возраста в лепке, способствуют новые технологические приёмы работы, позволяющие развить фантазию ребёнка, создать в его воображении более яркие образы, развить инициативу, эмоциональную сферу, позволяющие смело воплощать собственные замыслы. Чем более развито у детей восприятие, наблюдательность, чем шире запас их представлений, тем полнее и точнее отражают они действительность в своём творчестве, тем богаче выразительнее их поделки и рисунки. Изобразительная деятельность ребёнка теснейшим образом связана не только с отдельными функциями восприятия, памятью, мышлением, воображением, но и личностью в целом. В ней проявляются интересы ребёнка, темперамент.

Для особенностей изучения эффективности формирования умения применять способы передачи динамики в лепке нами было проведено практическое исследование, в котором мы определяли уровень технических навыков лепки у детей дошкольного возраста.

Для проведения исследования мы выбрали методику Т. С. Комаровой «Оценка детского творчества» [1, с. 128]. Данная методика направлена на определение уровня овладения детьми техническими навыками лепки. Нами выявлено, что на констатирующем этапе исследования в группе преобладал средний уровень овладения техническими навыками лепки. Это дало нам возможность выбрать наиболее эффективную методику для работы по обучению детей старшего дошкольного возраста способам передачи динамики в процессе лепки. Для повышения уровня умений применять способы передачи динамики в лепке нами была проведена серия занятий по обучению детей старшего дошкольного возраста способам передачи динамики в лепке. Занятия были посвящены особенностям лепки человека в движении. После проведения занятий мы выявили, что в группе преобладающим стал высокий уровень овладения техническими умениями лепки.

Заключение. Лепка является разновидностью изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, способствующей разностороннему развитию личности. На занятиях по лепке у детей формируется эстетический вкус, развиваются такие психические процессы, как мышление, восприятие, внимание, память и воображение.

Формированию технических умений у детей дошкольного возраста в лепке, способствуют новые технологические приёмы работы, позволяющие развить фантазию ребёнка, создать в его воображении более яркие образы, развить инициативу, эмоциональную сферу, позволяющие смело воплощать собственные замыслы. Чем более развито у детей восприятие, наблюдательность, чем шире запас их представлений, тем полнее и точнее отражают они действительность в своём творчестве, тем богаче выразительнее их поделки и рисунки. Изобразительная деятельность ребёнка теснейшим образом связана не только с отдельными функциями восприятия, памятью, мышлением, воображением, но и личностью в целом. В ней проявляются интересы ребёнка, темперамент.

Список цитируемых источников

1. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. 2 — 7 лет. / Т. С. Комарова. — М.: Мозаика-Синтез, 2018. — 246 с.

УДК 373.2.015.31:78

Ю. И. Скуратович

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
Минск, Республика Беларусь

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ОТ 2 ДО 4 ЛЕТ

Введение. При осуществлении процесса развития ребёнка следует сконцентрироваться на тех сторонах, к которым определённый возраст сензитивен. Для развития музыкального восприятия сензитивным является возрастной диапазон от 2 до 4 лет. Детям в этом возрасте свойственно стремление к познанию окружающей среды и явлений, а чувственный опыт служит источником этого познания. При этом установлено, что отсутствуют научные работы в области развития музыкального восприятия у детей младших групп, не выделяются подходы к определению сущности и структуры данного феномена по отношению к детям от 2 до 4 лет. На основании проведенного исследования нами уточнена сущность музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет. Оно представляет собой основной вид музыкальной деятельности, заключающийся в мотивированном, эмоциональном и осмысленном постижении детьми доступных, и привлекательных для них музыкальных интонаций и образов, активном проявлении своего отношения к ним в процессе различных видов музыкальной деятельности и коммуникации с использованием освоенных и предпочитаемых языков самовыражения [1]. Структура музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет представлена мотивационным, эмоциональным, когнитивным и интерпретационным компонентами. В обосновании когнитивного компонента музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет состоит цель предлагаемой статьи.

Основная часть. Музыкальное восприятие не предполагает лишь проявление эмоционального впечатления о музыке, а подразумевает и анализ её содержания, смысла, главных свойств музыкальных звуков и др., т. е. связано с актуализацией и развитием познавательных действий в процессе постижения музыкальных образов и интонаций. Эмоциональное воздействие музыки тесно связано с когнитивным влиянием на развитие детей (Л. С. Выготский, А. Л. Готсдинер, К. Э. Изард, Б. М. Теплов и др.). Таким образом, эмоциональная отзывчивость тесно связана с когнитивными процессами и возникает на основе когнитивных умозаключений. Выделение когнитивного компонента обусловлено тем, что полноценным музыкальное восприятие будет в том случае, если будут развиты умения определять и различать средства музыкальной выразительности.

Критерием развития когнитивного компонента музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет выступает осмысленность музыкального образа. Показатели сформированности: наличие элементарных представлений о музыкальной интонации, музыкальном образе, средствах музыкальной выразительности. Индикаторы следующие: умение определять интонацию (бодрая, спокойная, решительная, ласковая), музыкальный образ (птицы, животные, сказочные персонажи, природные объекты и явления, игрушки), тембр музыкальных инструментов (дудочка, металлофон, пианино, барабан, бубен, треугольник, румба), динамику (тихая, громкая), темп (быстрый, медленный), жанровую принадлежность музыки (песенная, танцевальная, марш) и соотносить их с соответствующими изображениями, умение определять длительность звуков (долгие, короткие), высоту звуков (высокие, низкие), соотносить их с характерными изображениями и характером музыки, обозначать в устных высказываниях.

Нами разработано диагностическое обеспечение по определению уровня когнитивного компонента музыкального восприятия (см. <https://clck.ru/3LUCNt>), которое апробировано в рамках педагогического эксперимента и подтвердило свою валидность. Рассмотрим одну из методик.

Диагностическое задание «Такая разная музыка» для детей от 2 до 4 лет является модификацией задания Н. А. Ветлугиной, И. Л. Дзержинской, Л. Н. Комиссаровой. Его цель: выявить уровень элементарных представлений о музыкальной интонации и средствах музыкальной выразительности (жанре, динамике, темпе). Используемые материалы: музыкальные произведения в аудиозаписи, карточки с изображениями, символизирующими музыкальную интонацию, жанр, динамику, темп. Для испытуемых используются фрагменты музыкальных произведений «Таўкачыкі» (бел. нар. танец), «Вечерняя звезда» (муз. Р. Шумана),

«Мама — солнца лучик» (муз. и сл. Е. Обуховой), «Марш Торедора» (муз. Ж. Бизе). Диагностика проводится в парах (2 человека). Экспериментатор говорит испытуемым о том, что одно и то же слово можно сказать по-разному: радостно, сердито, ласково, решительно, громко, тихо, быстро, медленно. При проговаривании данных характеристик экспериментатор голосом их декодирует. Затем говорит о том, что точно также может звучать музыка, которая может быть песенная (которую можно напеть), танцевальная (под которую можно, например, энергично или медленно танцевать) или маршевая (предназначенная для ходьбы). Для испытуемых экспериментатор предлагает послушать фрагменты музыкальных произведений. После каждого прослушивания фрагмента поочередно предлагается серия карточек с изображениями, символизирующими интонацию, жанр, динамику и темп музыки. Испытуемым следует сделать выбор карточки, подходящей к прослушанному фрагменту музыкального произведения.

Фрагментам предлагаемых музыкальных произведений присущи следующие характеристики: «Таўкачыкі» (бел. нар. танец) — бодрая интонация, танцевальный жанр, громкая динамика, быстрый темп; «Вечерняя звезда» (муз. Р. Шумана) — спокойная интонация, танцевальный жанр, тихая динамика, медленный темп; «Мама — солнца лучик» (муз. и сл. Е. Обуховой) — ласковая интонация, песенный жанр, тихая динамика, медленный темп; «Марш Торедора» (муз. Ж. Бизе) — решительная интонация, маршевый жанр, громкая динамика, быстрый темп.

Результаты задания подвергаются качественной и количественной обработке и фиксируются с учётом следующего индикатора: умение определять интонацию (бодрая, спокойная, решительная, ласковая), жанр (песенный, танцевальный, маршевый), динамику (тихая, громкая), темп (быстрый, медленный) и соотносить их с характерными изображениями.

При оценке индикатора экспериментатор ставит 0 баллов, если испытуемый не соотносит интонацию, жанр, динамику и темп музыки с изображениями или выбирает неподходящее изображение. Каждое верное соотношение музыки с изображением оценивается в 1 балл.

Баллы, полученные в процессе задания, суммируются, их количество соответствует уровню элементарных представлений о музыкальной интонации и средствах музыкальной выразительности — жанре, динамике, темпе.

Недостаточный уровень имеет испытуемый, у которого 0 — 5 балла; близкий к достаточному уровень у испытуемого с 6 — 11 баллами; достаточный уровень у испытуемого, который получил 12 — 16 баллов.

Заключение. Таким образом, когнитивный компонент музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет отражает познавательную сторону исследуемого феномена и является его неотъемлемой частью.

Список цитируемых источников

1. Скуратович, Ю. И. Закономерности и принципы развития музыкального восприятия у детей от 2 до 4 лет / Ю. И. Скуратович // Педагогическая наука и образование — 2025. — № 1. — С. 73 — 78.

УДК 378.9

А. В. Снитко

Учреждение образования «Детский сад № 72 г. Бреста», Брест, Республика Беларусь,

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Современная дошкольная педагогика активно ищет эффективные методы развития речи, учитывающие возрастные особенности детей. Одной из ключевых задач является формирование синтаксических навыков, которые служат основой для построения связных высказываний. Однако традиционные подходы не всегда учитывают естественную потребность детей в игровой деятельности, что снижает мотивацию и вовлеченность.

Театрализованные игры, как отмечают исследователи (Т. Н. Доронова, А. И. Буренина, Н. Ф. Сорокина), обладают уникальным потенциалом для решения педагогических задач. Они интегрируют речевое, интеллектуальное, социальное и эстетическое развитие, создавая условия для естественного усвоения языковых конструкций [1, с. 36; 2, с. 59].

Основная часть. Эмпирическое исследование по формированию синтаксических навыков у детей среднего дошкольного возраста проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 72 г. Бреста». Выборка испытуемых составили 40 детей среднего дошкольного возраста в возрасте 4-5 лет — 20 детей из экспериментальной группы и 20 детей из контрольной группы. Для изучения уровня сформированности синтаксических навыков у детей среднего дошкольного возраста была использована методика выявления уровня сформированности синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста (О. С. Ушакова, Е. М. Струнина) [3, с. 176].

Проведенная диагностика уровня сформированности синтаксического строя речи у детей среднего дошкольного возраста были выявлены значительные у экспериментальной группы у 45% детей дошкольного среднего возраста выявлен низкий уровень, что свидетельствует о трудностях в использовании сложных речевых

конструкций; 40% — средний уровень, что говорит о наличии базовых навыков, но необходимости дальнейшего развития; и 15% — высокий уровень, указывающий на уверенное использование сложных синтаксических структур. В контрольной группе результаты оказались менее благоприятными: 60% детей показали низкий уровень, 35% — средний, и только 5% — высокий уровень. Эти данные подчеркивают, что традиционные методы обучения не обеспечивают должного развития синтаксических навыков. Таким образом, результаты диагностики на констатирующем этапе эксперимента подтверждают необходимость реализации программ, направленных на развитие синтаксического строя речи у детей. Важно применять разнообразные методы и подходы для поддержки речевого развития, что будет способствовать более успешному обучению и коммуникации детей в будущем.

По результатам диагностики была разработана программа «Развитие синтаксических навыков у детей среднего дошкольного возраста посредством использования театрализованных игр». Программа направлена на формирование грамматически правильной и выразительной речи. Основные задачи включают обучение построению сложных предложений, развитие диалогической речи и эмоциональной выразительности. Программа использует игровые технологии, такие как дидактические игры и драматизацию, а также мнемотехнические приёмы для структурирования рассказов. Эти подходы будут способствовать не только усвоению синтаксиса, но и общему развитию детей, формируя у них уверенность в себе и умения работать в команде. Таким образом, театрализованная деятельность становится мощным инструментом в обучении, позволяя детям свободно выражать свои мысли и чувства. Разработанная программа будет способствовать активному развитию синтаксических навыков у детей среднего дошкольного возраста, обеспечивая их успешную социализацию и обучение в будущем.

После повторной диагностики на контрольном этапе в экспериментальной группе наблюдался выраженный прогресс в развитии синтаксических навыков. Количество детей среднего дошкольного возраста с высоким уровнем развития увеличилось на 15%, что свидетельствует о значительном успехе программы. Доля детей со средним уровнем роста составила 10%, в то время как количество детей с низким уровнем сократилось с 40% до 20%. В контрольной группе, где применялись традиционные методы обучения, показатели остались практически неизменными, что подчеркивает эффективность театрализованных игр. Эти результаты убедительно демонстрируют, что театрализованная деятельность не только делает процесс обучения более увлекательным, но и существенно улучшает речевые навыки детей. Театрализованные игры способствуют активному использованию сложных синтаксических конструкций, развивают коммуникативную уверенность и творческое самовыражение. Это подтверждает необходимость внедрения игровых и театральных технологий в образовательный процесс дошкольных учреждений, что позволит более эффективно развивать речь детей и обеспечивать их успешную социализацию.

Заключение. Таким образом, исследование подтвердило эффективность программы «Развитие синтаксических навыков у детей среднего дошкольного возраста через театрализованные игры». Результаты диагностики показали, что в экспериментальной группе наблюдается значительное улучшение речевых навыков, что свидетельствует о положительном влиянии театрализованных игр на развитие синтаксического строя речи. Дети, участвующие в театрализованных играх, демонстрировали более высокий уровень владения грамматическими конструкциями и способность к построению сложных предложений. Это подчеркивает важность игровых технологий в обучении, поскольку они не только делают процесс обучения более интерактивным и увлекательным, но и способствуют глубокому усвоению языковых правил. Внедрение театрализованных методов в образовательный процесс способствует формированию грамматически правильной речи и развитию коммуникативной уверенности у детей. Дети становятся более открытыми в общении, выражают свои мысли более четко и уверенно. Это подтверждает необходимость использования театрализованных и игровых технологий в дошкольных учреждениях, что позволит более эффективно развивать речевые навыки и готовить детей к успешному взаимодействию в обществе.

Список цитируемых источников

1. Доронина, Т. Н. Играем в театр : Театрализованная деятельность детей 4 — 6 лет / Т. Н. Доронина. — М. : Просвещение, 2015. — 128 с.
2. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика : Программа по ритмической пластике для детей / А. И. Буренина. — СПб. : ЛОИРО, 2019. — 144 с.
3. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.

УДК 378.14

В. А. Тямчик

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О НАСЕКОМЫХ В ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИТУАЦИЯХ

Введение. В дошкольном возрасте закладываются основы экологической культуры и формирования мировоззрения, так как именно в это время у ребёнка формируются важные жизненные установки. В условиях глобальных экологических проблем перед педагогическими работниками встает задача искать эффективные

способы формирования экологических представлений детей. Данные аспекты рассматриваются такими учеными, как Ж. Л. Васякина, Н. А. Рыжова, С. Н. Николаева, Л. М. Маневцова и др., разработавшими содержание и методики экологического воспитания детей дошкольного возраста. З. А. Михайлова, А. С. Каменная и О. Б. Васильева подчеркивают, что образовательные задачи для детей можно представлять в форме практических и творческих задач, мини-ситуаций, игр, загадок, литературных отрывков, а также исследовательской деятельности и опытов. Эти элементы способствуют развитию творческого мышления и плодотворной деятельности [2].

Основная часть. Исследования С. Н. Николаевой и И. А. Комаровой показали, что эффективным способом ознакомления дошкольников с природой являются игровые обучающие ситуации (ИОС), ориентированные на решение педагогических задач [1]. В этих ситуациях используются различные игровые элементы, такие как сюжет и ролевые действия.

Анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы стал основой для проведения педагогического эксперимента на базе ГУО «Детский сад № 6 г. Жабинки» (выборка исследования: 40 детей старшего дошкольного возраста). Для оценки уровня сформированности этих представлений в исследовании использовались критерии и показатели Т. А. Серебряковой:

- познавательный компонент (представления об отдельных видах насекомых, о пользе насекомых для природы и человека);
- деятельностный компонент (представления о действиях в природе по отношению к насекомым, представления о правилах поведения при контакте с насекомыми);
- эмоциональный компонент (эмоциональное отношение к насекомым, визуальное восприятие насекомых).

Результаты констатирующего этапа свидетельствуют о том, что в рамках познавательного компонента сформированности представлений о насекомых, в контрольной группе значительная часть детей (50%) продемонстрировала низкий уровень знаний о насекомых, еще 40% детей имели средний уровень, а только 10% детей достигли высокого уровня. В экспериментальной группе ситуация была схожей: 50% детей показали низкий уровень, 50% — средний, и ни один ребёнок не продемонстрировал высокий уровень представлений. Это свидетельствует о том, что несмотря на различия в обучении, в обеих группах наблюдается необходимость более глубокой работы по формированию познавательных интересов детей, направленных на углубление знаний о насекомых.

Формирующий этап был сосредоточен на разработке и внедрении программы формирования представлений о насекомых у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе. Содержание программы представлено в 4-х блоках.

Блок 1 — «Введение в мир насекомых» включал в себя следующие темы, методы и методические приемы: «Что такое насекомые?» (рассказ, беседа с детьми, рассматривание иллюстраций, дидактическая игра, обсуждение, использование ИКТ); «Жизненный цикл насекомых» (экспериментальная деятельность, игра-ситуация, рассматривание иллюстраций, создание моделей насекомых, обсуждение этапов развития); «Среда обитания насекомых» (наблюдение за природой, наблюдения в террариумах, беседы, работа с картинками, квест-игра, использование мультимедийных материалов).

Блок 2 — «Разнообразие и роль насекомых» представлен следующими темами: «Загадки насекомых» (игра-загадка, беседа, рассматривание иллюстраций, исследовательская деятельность, разгадывание загадок о насекомых); «Насекомые — друзья природы» (экологический проект, обсуждение роли насекомых в природе, работа с карточками «Узнай насекомое», мастер-класс по созданию моделей насекомых); «Полезные насекомые» (рассказ, использование ИКТ, создание мини-гостиниц для пчёл и других полезных насекомых, обсуждение важности насекомых для экосистемы).

Блок 3 — «Взаимодействие насекомых с человеком» — «Опыление и его значение» (экспериментальная деятельность, видео-презентация, эксперимент с цветами и пчелами, беседа о важности опылителей); «Как насекомые помогают человеку» (ролевые игры, создание моделей насекомых, работа с иллюстрациями, обсуждение использования шелка и других продуктов насекомых); «Как насекомые влияют на экосистему» (беседа, чтение и обсуждение литературы, работа с иллюстрациями, игра-путешествие по экосистемам, разгадывание ребусов).

Блок 4 — «Экологическое воспитание и охрана насекомых» включает темы: «Спасём пчёл!» (экологический проект, мастер-класс по изготовлению мини-гостиниц для насекомых, беседа, обсуждение способов защиты насекомых); «Роль насекомых в экосистеме» (рассказ, беседа, работа с мультимедийными материалами, разгадывание загадок, создание плакатов о роли насекомых); «Природные ловушки для насекомых» (экспериментальная деятельность, изготовление ловушек, ролевые игры, работа с карточками для определения видов насекомых).

Содержание программы интегрируется с образовательными областями учебной программы: «Развитие речи и речевого общения», «Искусство», что обеспечивает разностороннее развитие детей старшего дошкольного возраста. В процессе разработки программы были подобраны игры, составлены конспекты занятий, подготовлены мультимедийные материалы.

Заключительный контрольный этап педагогического эксперимента на базе учреждения дошкольного образования продемонстрировал положительную динамику представлений детей экспериментальной группы о насекомых. Полученные результаты говорят об эффективности использования игровых обучающих ситуаций как средства формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о насекомых.

Заключение. Проведенная работа показала, что использование игровых обучающих ситуаций эффективно способствует формированию представлений о насекомых у детей старшего дошкольного возраста.

Игровая форма обучения позволяет детям старшего дошкольного возраста освоить навыки взаимодействия с окружающей средой через опыт, эмоциональную вовлеченность и коллективное участие. Подход, основанный на этапной организации игр, включающих подготовку, проведение и рефлекссию, обеспечивает всестороннее развитие экологического сознания, понимание экологических проблем и формирование навыков их решения.

Список цитируемых источников

1. Образовательные ситуации в детском саду (из опыта работы) / Сост.: З. А. Михайлова, А. С. Каменная, О. Б. Васильева. — Санкт-Петербург : ООО «Издательство «Детство-пресс», 2017. — 96 с.
2. Николаева, С. Н. Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников. Игровые обучающие ситуации с игрушками разного типа и литературными персонажами: пособие для педагогов дошкольных учреждений / С. Н. Николаева, И. А. Комарова. — Москва : Издательство ГНОМ, 2014. — 128 с.

УДК 378.9

К. А. Узденова

Государственное учреждение образования «Детский сад № 2 г. Пинска»,
Пинск, Республика Беларусь

РОЛЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕЗОННЫХ ЦИКЛАХ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Младший дошкольный возраст — это сензитивный период для формирования восприятия природы и положительного эмоционального отношения к ней. В этот период дети активно исследуют мир через чувственный опыт и взаимодействие с окружающими объектами, закладывая основы экологического мышления и эмоциональной отзывчивости к природным явлениям [1].

Изобразительное искусство играет важную роль в развитии ребёнка и может эффективно формировать представления о сезонных изменениях. Рисование, лепка и аппликация помогают детям выражать впечатления о мире, осознавать его закономерности и передавать чувства. Через изобразительную деятельность они учатся замечать красоту природы, развивают наблюдательность, воображение и творческие способности [2].

Основная часть. Цель нашего исследования — определить эффективность использования изоискусства как средство формирования представлений детей дошкольного возраста о сезонных изменениях в природе.

Исследование проводилось на базе государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 2 г. Пинска». В качестве респондентов выступили 30 детей группы младшего дошкольного возраста 3—4 лет, из них 15 детей из экспериментальной группы и 15 детей из контрольной группы. Для диагностики уровня представлений о сезонных изменениях использовалась методика «Времена года», которая включает в себя три задания [3].

Проведённая на констатирующем этапе диагностика показала, что у большей части детей младшего дошкольного возраста как в экспериментальной группе (67%), так и в контрольной группе (47%) уровень представлений о сезонных изменениях в природе является низким. Дети часто давали неправильные ответы на вопросы, что свидетельствует о недостаточном уровне развития их мышления и наблюдательности. Более половины детей отвечали неправильно, опираясь на семейный опыт или яркие впечатления, полученные от общения со взрослыми. 20% детей младшего дошкольного возраста в экспериментальной группе и 20% в контрольной группе продемонстрировали средний уровень представлений о сезонных изменениях. Они могли назвать времена года и месяцы, а также обозначить последовательность их смены, однако допускали ошибки в обосновании своих ответов и нуждались в помощи со стороны взрослых. Только 2 ребёнка (13%) в экспериментальной группе и 5 детей (33%) в контрольной группе показали высокий уровень знаний. Эти дети правильно называли времена года и их последовательность, а также обосновывали свои ответы, демонстрируя более глубокое понимание сезонных изменений. Исходя из результатов проведённой диагностики, можно сделать вывод о необходимости дальнейшей работы, направленной на формирование у детей младшего дошкольного возраста представлений о сезонных изменениях в природе. Это включает в себя использование художественного творчества и активное вовлечение детей в исследование окружающей среды, что поможет им лучше понимать и осознавать ключевые экологические явления.

С учётом результатов, полученных в ходе контрольного эксперимента и исходя из целей исследования, была разработана программа «Природа и мы» по формированию представлений о сезонных изменениях в природе через различные техники изобразительного искусства. Программа включает задачи по формированию представлений о сезонных изменениях в природе, развитию навыков рисования, аппликации и лепки, а также стимуляции творческих способностей и личностных качеств. Содержание программы ориентировано организацию творческого процесса обучения и воспитания, используя разнообразный образовательный материал, соответствующий интересам детей. В основе программы лежат принципы наглядности, доступности содержания, сотрудничества и взаимоуважения, ориентированные на интересы детей. Тематическое планирование охватывает формирование представлений о сезонных изменениях в природе посредством использования

средств изобразительного искусства. Занятие проводилось 1 раз в неделю продолжительностью 15—20 минут, с учётом возрастных и физических особенностей детей. Используются методы наглядно-образных демонстраций, образовательных игр и ролевых ситуаций, как индивидуальные, так и коллективные виды работы. Цели занятий направлены на формирование представлений о сезонных изменениях в природе, воспитание интереса к изобразительной деятельности, развитие воображения и самостоятельности, а также формирование изобразительных умений. Программа «Природа и мы» способствует гармоничному развитию детей, их социализации и готовности к дальнейшему обучению через активное восприятие и творчество.

Для оценки эффективности разработанного комплекса занятий был проведён контрольный этап эксперимента, направленный на анализ динамики представлений детей младшего дошкольного возраста о сезонных изменениях в природе. Диагностика, организованная по тем же критериям и методам, что и на констатирующем этапе, выявила значительный прогресс в экспериментальной группе: 46% детей достигли высокого уровня знаний, продемонстрировав способность не только называть времена года, но и анализировать их признаки, а также объяснять взаимосвязи в природных процессах; 46% показали средний уровень, освоив базовые понятия, но needing в дальнейшей поддержке для углубления понимания; 7% остались на низком уровне, что актуализирует необходимость индивидуализации обучения. В контрольной группе, где применялись традиционные методы, результаты оказались ниже: 47% детей имели низкий уровень экологических представлений, 20% — средний (поверхностное знание сезонов без анализа), а 33% — высокий (осознание природных циклов). Полученные данные подтвердили эффективность авторского подхода в использовании средств изобразительного искусства в формировании представлений детей дошкольного возраста о сезонных изменениях в природе. Контрольный эксперимент продемонстрировал, что использование изобразительного искусства не только способствует формированию изобразительных умений, но и формирует у детей младшего дошкольного возраста осознанное отношение к окружающему миру, подчёркивая их ценность в экологическом образовании. Таким образом, комплекс занятий с элементами изобразительной деятельности доказал свою результативность как инновационный педагогический инструмент, обеспечивающий гармоничное познавательное и эмоциональное развитие детей.

Заключение. Изобразительное искусство играет важную роль в формировании экологических представлений о сезонных циклах у детей младшего дошкольного возраста. Программа «Природа и мы» показала, что использование художественной деятельности, такой как рисование, лепка и аппликация, способствует развитию творческих способностей и глубокому пониманию природных изменений. Результаты контрольного этапа эксперимента подтвердили эффективность данного подхода: дети экспериментальной группы значительно улучшили свои знания о сезонах. Таким образом, интеграция изобразительного искусства в образовательный процесс помогает формировать осознанное отношение к природе и способствует гармоничному развитию детей.

Список цитируемых источников

1. *Выготский, Л. С.* Психология развития ребенка / Л. С. Выготский — Москва : Просвещение, 1984. — 512 с.
2. *Пиаже, Ж.* Психология ребенка / Ж. Пиаже — М. : Педагогика-Пресс, 1994. — 324 с.
3. *Рыжова, Н. А.* Экологическое воспитание в детском саду : методическое пособие / Н. А. Рыжова. — М. : Карапуз, 2001. — 432 с.

УДК 372.3

В. Ю. Хитрик

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ПЛАКАТА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ДИКИХ ЖИВОТНЫХ

Введение. Дошкольное детство является особым периодом в жизни любого человека. Это период развития, воспитания и образования ребёнка, когда закладывается основа личности маленького человека. Процесс экологического воспитания является хоть и маленькой частью данного процесса, но очень значимой. Благодаря возрастным особенностям, кризисам и новообразованиям, данный возраст становится периодом интенсивного развития как чувственной, так и интеллектуальной сферы. Именно в таких условиях и протекает первое знакомство, а в последствии и серьёзное осознание ребёнком себя как части огромного мира, части природы.

Экологическое воспитание является одним из направлений воспитания детей дошкольного возраста, реализуемым в рамках освоения образовательной области «Ребёнок и природа» учебной программы дошкольного образования. Целью экологического воспитания выступает формирование человека с новым экологическим мышлением, который будет осознавать последствия своих действий по отношению к окружающей среде.

Экологическое воспитание дошкольников предполагает обширный спектр задач, которые нужно решить за годы дошкольного детства. Одной из них является формирование представлений о диких животных.

В последнее время в процессе экологического воспитания детей дошкольного возраста очень часто используют мультимедийные технологии, которые позволяют создавать наглядные, информативные и содержательные обучающие материалы разных форматов, одним из них является интерактивный плакат.

Поэтому представления о диких животных у детей дошкольного возраста возможно в частности формировать средствами интерактивного плаката. Интерактивный плакат при этом решает две важные задачи: вовлекает дошкольников в процесс получения представлений о диких животных; обеспечивает максимальную наглядность обучающего материала.

Основная часть. Интерактивные плакаты — гибкий инструмент образовательного процесса. С ним обучаемые быстро усваивают новый материал и закрепляют пройденный, а воспитатель получает возможность структурировать большой объем информации о диких животных в удобной для понимания дошкольникам форме.

Плакат — наглядное изображение, которое может быть использовано для рекламы, агитации, средство обучения и воспитания. Независимо от целей использования плакат — это средство предоставления информации, то есть основная его функция — демонстрация материала. Понятие интерактивности означает способность информационно-коммуникационной системы реагировать на действия пользователя.

Т. М. Зуева определяет интерактивность как «...принцип организации системы, при котором цель достигается информационным обменом элементов этой системы...» [1, с. 50].

Л. М. Жаборова говорит о том, что «...интерактивные плакаты решают две важные задачи на занятиях с детьми дошкольного возраста в детском саду: вовлекают детей дошкольного возраста в процесс получения знаний; обеспечивают максимальную наглядность обучающего материала...» [2, с. 14].

Цель нашего исследования изучить образованные возможности интерактивного плаката как средства формирования представлений у детей среднего дошкольного возраста о диких животных.

Для реализации цели нами был реализован педагогический эксперимент, включающий три основных этапа.

На констатирующем этапе нами был определён уровень сформированности представлений у детей среднего дошкольного возраста о диких животных. Основным методом мы выбрали диагностические задания, включающие беседу по рассматриванию иллюстраций с изображениями диких животных: диагностическое задание № 1 «Дикие или домашние животные»; диагностическое задание № 2 «Знание способов добычи пищи у диких животных (всеядные, хищники, травоядные)», диагностическое задание № 3 «Знание мест обитания (земля, воздух, вода, смешанные типы) и жилищ различных диких животных»; диагностическое задание № 4 «Знание способов передвижения различных диких животных». По каждому дошкольнику были собраны следующие сведения по сформированности уровня представлений о диких животных.

Анализ результатов выполнения диагностических заданий показал, что уровень сформированности представлений о диких животных примерно одинаков в двух группах.

Так высокий уровень сформированности представлений о диких животных показали по 15% от всего количества диагностируемых детей в двух группах. Средний уровень продемонстрировали в группе № 1 — 30% от всего количества диагностируемых детей, в группе № 2 — 40 % детей. Низкий уровень — 55% от всего количества диагностируемых детей в группе № 1 и 45% в группе № 2. По представленным результатам в качестве экспериментальной группы была определена группа № 1.

На втором этапе нашего исследования нами было разработано содержание интерактивных плакатов по формированию представлений у детей среднего дошкольного возраста о диких животных на базе программы Microsoft Office PowerPoint по следующим темам: «Дикие животные. Лиса». «Дикие животные. Заяц». «Дикие животные. Медведь». «Дикие животные. Белка». «Дикие животные. Дикий кабан». «Дикие животные. Волк». «Дикие животные. Ёж». Выбор тем интерактивных плакатов обусловлен региональными особенностями обитателей лесов.

Все разработанные интерактивные плакаты содержат богатый мультимедийный материал: иллюстрации животных, текст, озвучку изображений, видео, игровые задания для детей.

Для внедрения разработанных интерактивных плакатов в образовательный процесс средней группы учреждения дошкольного образования, нами был разработан план работы по формированию представлений о диких животных с использованием интерактивных плакатов у детей среднего дошкольного возраста. Реализация содержания плана предусматривает организацию специально-организованной деятельности с детьми, где основным методом будет выступать демонстрация интерактивного плаката.

Каждое занятие начиналось сюрпризным моментом «звуки леса» под которые дети отправлялись в волшебное путешествие. Оказавшись в лесу, детям загадывалась загадка о животном, с которым предстояло познакомиться. Далее шла демонстрация изображений, сопровождаемая беседой или рассказом. Для закрепления представлений детям предлагалось выполнить игровые задания в интерактивном режиме.

В процессе организации занятий мы отмечали заинтересованность детей, пытливость, стремление рассказать, выполнить задание. Особый интерес вызывало у детей просмотр видео, где дети могли увидеть особенности движений животных, услышать их звуки. Это находило применение в самостоятельной двигательной деятельности — дети имитировали звуки и движения животных в играх. После таких занятий дети активно делились полученными впечатлениями в речевой деятельности (придумывали истории жизни животных).

Результаты исследования на контрольном этапе показали: уровень представлений о диких животных у детей среднего дошкольного возраста в экспериментальной группе № 1 на низком уровне снизился с 55% (11 человек) до 20% (4 человека); на среднем уровне увеличился с 30% (6 человек) до 35% (7 человек); на высоком уровне увеличился с 15% (3 человека) до 45% (9 человек) — чему поспособствовало проведение работы по формированию представлений о диких животных с использованием интерактивных плакатов у детей среднего дошкольного возраста.

В контрольной группе показатели практически не изменились, так как в данной группе работа по формированию представлений о диких животных с использованием интерактивных плакатов у детей среднего дошкольного возраста не проводилась.

Заключение. Таким образом, использование интерактивных плакатов как средства формирования представлений детей дошкольного возраста определило их эффективность в образовательном процессе ознакомления детей с дикими животными. У детей расширились представления о диких животных. Представления стали более глубокими, осознанными, реалистичными.

Условиями создания и использования интерактивных плакатов можно назвать: реалистичность изображений, динамичность информации, занимательный характер заданий, сочетание интерактивности с традиционными способами детской деятельности, доступность восприятия.

Список цитируемых источников

1. Зуева, Т. М. Применение интерактивных плакатов / Т. М. Зуева, И. А. Юрченко // Педагогика. — 2022. — № 7 (70). — С. 50 — 53.
2. Жабборова, Л. М. Применение компьютерных технологий в современном обучении детей дошкольного возраста / Л. М. Жабборова // Молодой ученый. — 2022. — № 9 (113). — С. 13 — 14.

УДК 378.14

Т. И. Цымбалова

Государственное учреждение образования «Детский сад № 41 г. Лиды»,
Лиды, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. Стремительный рост информационного потока, развитие новых информационных технологий, их возможности — всё это предъявляет свои требования к молодому поколению. Имеющийся в настоящее время опыт информатизации среды образования свидетельствует о том, что она позволяет повысить эффективность образовательного процесса. Информатизация системы образования предъявляет новые требования к педагогу и его профессиональной компетентности.

На сегодняшний день одной из актуальных задач в дошкольном образовании является задача развития и воспитания личностных качеств детей дошкольного возраста, ведь именно они являются основой для успешной адаптации к школе и социализации в обществе [1].

Основная часть. Личностно развитый ребёнок проявляет активность, любознательность, инициативу и самостоятельность, стремясь к получению новых знаний. Задача педагога заключается в создании условий для развития личностных качеств детей дошкольного возраста. Информационно-коммуникационные технологии (далее — ИКТ) являются эффективным инструментом для личностного развития, так как они комплексно воздействуют на ребёнка, способствуя развитию творческих способностей и коммуникативных навыков, а также позволяя синтезировать полученные знания и связывать теорию с практикой.

Информационные технологии — это не только компьютеры и их программное обеспечение. Под ИКТ понимается использование компьютеров, Интернета, мультимедиа и аудиовизуального оборудования, что открывает широкие возможности для всестороннего развития личности ребёнка дошкольного возраста в различных видах деятельности. Внедрение ИКТ в образовательный процесс способствует формированию у воспитанников мотивационной, интеллектуальной и операционной готовности к жизни в современном информационном обществе. Стратегия реализации внедрения ИКТ состоит в осуществлении различных взаимодействий детей с окружающим миром в условиях образовательной мультимедиа среды, призванной обеспечить формирование у них психических новообразований, личностный рост и развитие интеллектуально-творческого потенциала [2].

По сравнению с традиционными формами обучения детей дошкольного возраста компьютер и мультимедийное оборудование обладают рядом преимуществ. Предъявление информации на экране в игровой форме вызывает у детей огромный интерес, несёт в себе образный тип информации, понятный ребёнку дошкольного возраста, движения, звук, мультипликация надолго привлекает внимание ребёнка, проблемные задачи, поощрение ребёнка при их правильном решении самим компьютером являются стимулом познавательной активности детей. В специально организованной деятельности применение ИКТ может выступать фрагментом занятия, проводимого по подгруппам, которое рационально организовать в условиях компьютерной аудитории. Выбор форм, методов и средств обучения с использованием ИКТ определяется педагогом самостоятельно на основе сформулированных учебной программой требований к формированию представлений и умений у воспитанников с учётом их возрастных и психологических особенностей. В нерегламентированной деятельности воспитанников применение ИКТ может иметь место в процессе организации дидактических игр, бесед, чтения литературных произведений, виртуальных экскурсий, доступных детскому восприятию и пониманию. Содержание работы должно быть логическим

продолжением закрепления материала образовательных областей учебной программы дошкольного образования, осваиваемого ранее в условиях специально организованной деятельности. При этом использовать ИКТ следует вариативно в сочетании с другими средствами [2].

В то же время необходимо учитывать, что при внедрении ИКТ как «игры» встают следующие вопросы: сколько времени ребёнок находится за компьютером, влияние игры на состояние психического и физического здоровья, отказ ребёнка от коммуникативных отношений, возникновение ранней компьютерной зависимости [3]. Сокращается время на игру, являющуюся ведущим видом деятельности ребёнка дошкольного возраста и условием эффективности их социализации [3].

Именно поэтому внимание педагогов должно быть обращено на сохранение субкультуры детства, создание условий для становления целостной картины мира в единстве и взаимосвязи представлений о природе, социуме, предметах, искусстве, а также для приобретения опыта толерантных взаимоотношений, ценностного отношения к действительности и самому себе, соблюдения правил и норм поведения. Опыт показывает, что дозированное использование развивающих игр, мультимедийных презентаций, обучающих видео способствует развитию у детей волевых качеств, приучает к «полезным» играм. Коллективное участие в обучающих и развивающих компьютерных играх помогает избежать компьютерной зависимости. Одним из наиболее современных средств ИКТ в детском саду на сегодняшний день для коллективного использования являются интерактивная панель и интерактивный стол. Применение интерактивной панели, интерактивного стола позволяет развивать у детей способность ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими навыками работы с информацией, развивает разносторонние умения, что способствует осознанному усвоению знаний и повышает уровень готовности ребёнка к школе. Работа с интерактивным столом и интерактивной панелью позволяют по-новому использовать в образовательной деятельности дидактические игры и упражнения, коммуникативные игры, проблемные ситуации, творческие задания. Применение интерактивной панели с использованием мультимедийных технологий (графика, цвет, звук, видеоматериалы) позволяет моделировать на занятиях различные ситуации и среды. Интерактивная панель позволяет ребёнку как бы увидеть себя со стороны, наблюдать за действиями партнеров по игре. Дети привыкают оценивать ситуацию, не погружаясь полностью в виртуальный мир один на один с компьютером. Интерактивная панель открывает новые возможности для организации совместной деятельности детей и педагога. Коллективное участие детей в игре способствует развитию коммуникативных и социальных навыков: помогает детям преодолеть свой эгоцентризм, учит действовать по правилам, принимать точку зрения другого, принимать собственные самостоятельные решения, делать осознанный выбор. Интерактивная панель и интерактивный стол для игровой деятельности могут использоваться только с подгруппой детей, как визуальное средство — со всей группой.

Заключение. Таким образом, средства информационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста включаются в процесс в качестве «поддерживающих» средств в рамках традиционных методов исторически сложившейся системы. В этом случае средства ИКТ выступают как средство интенсификации образовательного процесса, направленного на разностороннее развитие личности ребенка.

Список цитируемых источников

1. Содержание и организация методической работы в 2022/2023 учебном году. Дошкольное образование — URL: Режим доступа: http://new.academy.edu.by/files/documents/MDMSOP/Doshk_obrazov/Sod-org-MR-2022-2023-Doshk.pdf (дата обращения: 25.01.2024).
2. Современные педагогические технологии в образовательном процессе учреждения дошкольного образования : учеб.-метод. пособие / под. общ. ред. В. Н. Шашок ; сост. В. Н. Шашок [и др.] ; ГУО «Акад. последиплом. образования». — Минск : АПО, 2019. — 123с.
3. Старжинская, Н. С. Пути и средства развития дошкольного образования в условиях становления информационного общества — URL: <https://bspu.by/blog/starzhinskaya/article/consultation/puti-i-sredstva-razvitiya-doshkol-nogo-obrazovaniya-v-usloviyah-stanovleniya-informacionnogo-obshestva> (дата обращения: 25.01.2024).

УДК 378.14

Н. А. Чайковская

*Государственное учреждение образования «Детский сад № 41 г. Лиды»,
Лиды, Республика Беларусь*

«МАТЕРИНСКАЯ ШКОЛА» КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ВТОРОГО РАННЕГО ВОЗРАСТА (ОТ 1 ГОДА ДО 2 ЛЕТ) СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Введение. Музыкальные занятия оказывают положительное влияние на формирование представлений, развитие умений, навыков, а также на интеллектуальное развитие детей. Я. А. Коменский, говорил: «...если сам человек нуждается в упражнениях, чтобы привыкнуть к еде, питью, беганию, разговору, к хватанию рукой, к работе, каким же образом, спрашиваю я, кому-нибудь само собою может достаться обладание более высокими и более удаленными от внешних чувств качествами веры, добродетели, мудрости и знания?» [1, с. 43].

Идеи чешского педагога-новатора по дошкольному и дошкольному воспитанию, обозначенные в «Материнской школе» актуальны и не потеряли своего значения по сей день. В современных условиях «Материнская школа» рассматривается как форма педагогического сопровождения детей раннего возраста и в реалиях нашей жизни является первой ступенью социализации детей раннего возраста, обеспечивающей формирование детьми конкретных представлений, умений и навыков.

Основная часть. Согласно учебной программе дошкольного образования целью образовательной области «Музыкальное искусство» во второй группе раннего возраста является формирование основ эстетической культуры средствами музыкального искусства, где для каждого вида музыкальной деятельности определены свои задачи [2].

Учитывая открытую эмоциональность, психофизическую предрасположенность к игре, другим особенностям детей младшего возраста, определяющим фактором успешного усвоения музыкального материала на музыкальных занятиях в «Материнской школе» является обязательное наличие соответствующих возрасту форм и методов обучения.

До начала проведения музыкального занятия желательно предложить родителям активно взаимодействовать с детьми и личным примером воздействовать на них, заострить внимание на разумной и умеренной дисциплине и последовательности выполнения движений под музыку. Структура музыкального занятия строится так, чтобы дети могли без утомляемости поучаствовать в разных видах музыкальной деятельности (музыкально-ритмические движения, пение, активное и пассивное слушание музыки, игра на музыкальных инструментах). Каждое занятие лучше всего начинать с музыкально-ритмического упражнения предполагающего движение по кругу в медленном и быстром темпе, которое будет символизировать начало занятия и не изменится на протяжении всего учебного года. Использование таких произведений как «Кто у нас хороший?» обр. А. Александровой, «Игра с бубном» М. Красева, «Здравствуй, ладошки» М. Картушиной, создадут положительный эмоциональный фон и привлекут к работе даже самого ребёнка. Так как речь является регулятором поведения детей, музыкальный руководитель должен избегать замысловатых предложений и сложных стихотворных форм.

Поскольку ведущей формой образовательной деятельности детей раннего возраста является игра-занятие, то немаловажную роль в организации внимания маленького ребёнка играет сюрпризный момент. Это может быть яркие красивые игрушки, различные персонажи и предметы, которые внесут в музыкальное занятие новизну и загадочность ситуации.

Музыкально-ритмические движения рассматриваются как отдельный вид музыкальной деятельности в образовательной области «Музыкальное искусство» и нацелены на обеспечение повышенной двигательной активности ребенка. Дети от 1 до 2 лет с радостью прислушиваются к ритмам музыки, учатся управлять под них своим телом, регулируя их зрительными и слуховыми впечатлениями (показ педагога, его речь). У ребёнка появляются излюбленные плясовые движения, которыми он сразу откликается на плясовую музыку. Так, в пляске дети уже могут не только «пружиниться», но и топать одной ногой, и передвигаться приставным боковым шагом, держась за обе руки взрослого и таким способом кружась с ним, могут, покачиваясь, переступать на месте (при поддержке взрослого за обе руки), умеют пятиться с поддержкой взрослого за обе руки, самостоятельно поворачивать кисти рук, поднятых в стороны и согнутых локтях и т. д.» [2, с. 28]. Это могут быть не только пляски, а также упражнения, музыкальные игры, которые положительно повлияют на физическое, умственное и эстетического развитие.

Музыкальное сопровождение, в свою очередь, вносит свойственную гармонию при выполнении простых музыкально-ритмических движений. В условиях работы музыкального руководителя с группой приоритет лучше отдавать фортепианному исполнению, при котором всегда можно остановиться и подсказать родителям дальнейшие действия.

Развивать песенное творчество у детей тоже возможно. На начальном этапе это могут быть песенки-звукоподражания, песенки-повторяшки, песни с повторением одного слова, слогов («мама», «ля-ля-ля», «тук-тук» и др.). Благодаря музыкальным занятиям у детей формируется умение заинтересованно слушать мелодии знакомых песен, сыгранных педагогом на детском музыкальном инструменте. С помощью взрослого они учатся подпевать отдельные слоги и звукоподражания, слова и различать характерные интонации, соответствующие знакомым образам окружающего мира (птичка, кошка, собачка).

Опыт работы в «Материнской школе» показал, что слушание музыки является неотъемлемой частью музыкальных занятий. Именно в эти моменты формируются умения сосредоточиваться при восприятии вокальной и инструментальной музыки. В моменты слушания классических произведений музыкальный руководитель может предложить родителям расположить детей на ковре в горизонтальном положении, включив музыку для прослушивания, раздать массажные шарики для самомассажа.

Игра на музыкальных инструментах вызывает неописуемый восторг у детей. Музыкальный руководитель может усложнять задачи с помощью творческих заданий на каждом последующем музыкальном занятии.

Наличие наглядного материала на музыкальных занятиях расширяют возможности музыкального руководителя для развития воображения. Каждое знакомство с музыкальным инструментом проходит с сопровождением не только музыкального инструмента, но и иллюстрацией к нему. К концу года обучения дети с легкостью могут соотнести музыкальный инструмент с картинкой, на которой он изображен. Немаловажна и вариативность атрибутов. Например, на одном из занятий клавиасы могут использоваться как скалка для

пальчиковой гимнастики, на других — как дудочка для дыхательного упражнения, как музыкальный инструмент, как уши, лапы животных. На сколько хороша фантазия музыкального руководителя, настолько легче определиться что будет использовано на занятии.

Музыкальное игра-занятие не всегда может пройти по плану. Научившись ходить, ребёнок получает возможность знакомится со множеством предметов, стремиться взять, потрогать, унести, порвать, подергать, поэтому для организации пространства музыкального зала, рекомендуется максимально минимизировать присутствие отвлекающих предметов. Лучше всего выносить все атрибуты на музыкальное занятие детям из педагогической комнаты.

Заключение. Таким образом, музыкальные занятия в «Материнской школе» — творческий процесс взаимодействия педагога, родителя и ребёнка, ориентированные не только на развитие музыкальных способностей, но и на формирование, воспитание личности, обладающей навыками коллективного творчества и партнёрских отношений в группе. В то же время они являются основой для приобретения знаний, умений и навыков у детей раннего возраста.

Список цитируемых источников

1. Коменский, Я. А. Материнская школа / Пер. Д. Н. Королькова. Под ред. и с введ. ст. [Я. А. Коменский и его «Материнская школа»] и примеч. проф. А. А. Красновского. — Москва: Учпедгиз. Тип. «Кр. пролетарий», 1987. — 103 с.
2. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования республики Беларусь. — Минск: Национальный институт образования, 2023. — 468 с.

УДК 373.24

Т. Ю. Швецова

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 1 г. Могилева»
Могилев, Республика Беларусь

ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Одно из главных требований современного общества — это повышение качества образования на всех его уровнях. В настоящее время проведен ряд научных исследований, посвященных исследованию сущности и составляющих качества дошкольного образования, управления качеством дошкольного образования (К. Ю. Белая, Т. Н. Богуславская, А. Г. Гогоберидзе, Л. М. Денякина, О. В. Князева, В. Т. Кудрявцев, Л. В. Поздняк и др.). В структуре качества дошкольного образования как системы деятельности на уровне учреждения дошкольного образования условно можно выделить четыре основных компонента: качество основных процессов, качество процессов ресурсного обеспечения, качество управленческих процессов и качество процессов анализа, мониторинга и измерения [1]. Обеспечение качества образовательной системы — это совокупность средств для установления соответствия качества образовательной деятельности и оказываемых услуг потребностям личности, общества и государства.

Инновационная деятельность является одним из существенных компонентов совершенствования образовательной практики, повышает конкурентоспособность того или иного учреждения, определяет направления профессионального роста педагогов, их творческого поиска [2, с. 12]. Её ход и результаты непосредственно влияют на целевые и ценностные ориентиры, содержательные и технологические компоненты образовательного процесса. Общей целью инновационной деятельности в учреждении дошкольного образования является повышение эффективности образовательного процесса и получение более качественных результатов. Задача руководителя учреждения дошкольного образования — предусмотреть возможные риски, мотивировать педагогический коллектив, создать определённые организационно-педагогические условия для организации инновационной деятельности, осуществлять управление внедрением инноваций.

Основная часть. Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 1 г. Могилева», на протяжении ряда лет является участником республиканских инновационных проектов гражданской и патриотической направленности, что позволило обеспечить системный подход в данном направлении воспитательной работы, основанный на принципах научности, доступности, систематичности и последовательности, наглядности, интеграции образовательных областей; личностно ориентированного общения.

Управленческая практика совершенствовалась в области разработки и применения управленческих механизмов, обеспечивающих эффективное планирование, организацию, мотивацию и контроль инновационной деятельности. Для эффективной организации инновационной деятельности реализовывались такие управленческие механизмы как: регламентирование деятельности — определение функций, содержание работы полномочий и ответственности каждого участника; инструктирование — ознакомление педагогов с содержанием выполняемой ими работы, разъяснение норм, условий их реализации; командообразование — формирование коллективного субъекта управления, который характеризовался стремлением к единой цели, готовностью к совместной деятельности, эффективным взаимодействием и согласованностью действий, результативностью.

За время реализации инновационных проектов в учреждении создана и динамично развивается информационно-образовательная среда, которая включает материально-техническое обеспечение ИКТ-технологий, квалифицированных пользователей и комплекс электронных образовательных ресурсов, используемых в образовательном процессе для решения задач по формированию основ гражданско-патриотической культуры, которые размещены на сайте учреждения в виртуальном музее по гражданскому и патриотическому воспитанию.

В учреждении организована работа медиацентра, в котором педагогические работники учреждения осваивают возможности использования различных информационных средств обучения, социальных сетей и чатов, совершенствуют свои навыки в создании электронных образовательных ресурсов, что является важным фактором формирования их медиакультуры.

Накопленный инновационный опыт позволил организовать на базе учреждения ресурсный инновационный центр по теме «Формирование социально-гражданских компетенций детей дошкольного возраста посредством использования современных образовательных технологий», членами которого являются педагоги-новаторы, активно участвующие в распространении инновационного педагогического опыта.

Для реализации задач гражданского и патриотического воспитания в учреждении созданы необходимые условия. На территории установлен флагшток, в музыкальном зале находятся флаги Республики Беларусь и города Могилева, в средних и старших группах имеется символика, центры по формированию основ гражданско-патриотической культуры, которые отвечают таким требованиям как информативность, стабильность и динамичность, вариативность, интегративность. Педагогические работники подбирают дидактический, игровой и информационный материалы с учетом возрастных психологических особенностей воспитанников, согласно содержанию учебной программы для реализации соответствующих задач, оптимально сочетают традиционные подходы, формы и методы работы с инновациями, отвечающими запросам современного общества. Для решения задач гражданского и патриотического воспитания педагогические работники нашего учреждения используют метод проектов, исследовательский метод обучения, ИКТ-технологии, кейс-технологии, технологию деятельностного метода Л. Г. Петерсон «Ситуация», средства визуализации, сторителлинг, буктрейлеры, музейную педагогику.

В качестве эффективных методов и приёмов используются игры, наблюдения, беседы, чтение и разучивание произведений художественной литературы и фольклора, рассматривание иллюстраций, альбомов, открыток, репродукций картин, предметов декоративно-прикладного искусства, слушание музыкальных произведений, исполнение белорусских народных песен, танцев.

В процессе внедрения инновации были организованы эффективные формы взаимодействия с семьями воспитанников, способствующие вовлечению родителей в образовательный процесс. Во всех формах работы с родителями используются интерактивные методы, которые ставят родителей в активную позицию, повышают их готовность к взаимодействию с педагогами и другими родителями. Наш опыт показывает, что условиями эффективного взаимодействия с семьями воспитанников по формированию основ гражданско-патриотической культуры у детей дошкольного возраста являются: осознание родителями воспитанников значимости данного направления воспитательной работы, согласованность воспитательных позиций, ценностей, задач; единые подходы и требования в воспитании детей; системный подход, а не набор отдельных мероприятий. Взаимодействие должно быть основано на принципах социального партнерства.

Заключение. Желание быть на шаг впереди, быть конкурентноспособными, отвечать требованиям современного общества — все это условия поступательного развития учреждения дошкольного образования, повышения качества образования, в основе которого, лежит инновационный процесс. Реализация инновационных проектов позволила педагогическому коллективу определить стратегический вектор прогрессивного долгосрочного развития нашего учреждения, создать пространство для творческого развития всех субъектов образовательного процесса, повысить качество образования.

Список цитируемых источников

1. Тарусова, Л. Г. Оценка качества управленческой деятельности в учреждении дошкольного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Г. Тарусова, Т. Л. Маркова ; под общ. ред. канд. пед. наук, доц. Л. Г. Тарусовой ; ГУО «Акад. последиплом. образования». — Минск : АПО, 2021. — 68 с.
2. Сурикова, О. В. Инновационный процесс в учреждениях образования / О. В. Сурикова, Т. Ф. Пашкевич. — Минск : СЭР-ВИТ, 2018. — 256 с.

УДК 378.14

К. В. Шоломицкая

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЁНКА В СЕМЬЕ И УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В условиях современного общества, характеризующегося быстрыми изменениями и разнообразием информационных потоков, духовно-нравственное воспитание детей становится актуальной задачей для семей и учреждений образования. Оно представляет собой процесс формирования у ребёнка моральных

и этических ценностей, развивает его внутренний мир, уважение к окружающим и способность к саморефлексии. Мы рассмотрим, как семья и учреждения дошкольного образования могут сотрудничать для реализации эффективного духовно-нравственного воспитания.

Основная часть. «Без глубокого духовного и нравственного чувства человек не может иметь ни любви, ни чести — ничего чем человек есть человек» (В. Г. Белинский). В современном мире люди всё чаще сталкиваются с плохими манерами и неуважением к другим, воспитанность человека заключается в его духовности, в гармонии нравственных качеств, в душевной тонкости и в способности к самообладанию. Все эти качества проявляются в труде, взаимном общении с людьми, разумных потребностях, а также в культуре поведения человека.

Одной из задач воспитания детей в Республике Беларусь в настоящее время является духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Это связано с тем, что у большинства детей формируется искаженное представление о милосердии, справедливости и добре; материальные ценности доминируют над духовными.

Культура поведения имеет в своей основе глубоко социальное и духовно-нравственное чувство уважения к человеку, к законам человеческого общества. «Если хочешь, чтобы тебя уважали, уважай других, веди себя так, чтобы не вызывать осуждения и неприязни людей» [1, с. 6].

Духовно-нравственное воспитание — это процесс формирования общечеловеческих ценностей, духовно-нравственных норм человеческой культуры. «Развитие духовно-нравственных качеств возможно только совместными усилиями семьи, учреждения дошкольного образования и государства. Многогранное влияние родителей на развитие и формирование личности ребёнка играет важную роль в его дальнейшей жизни. Не зря говорят: «Дети — зеркало своих родителей». Ребёнок начинает перенимать их привычки, жесты и формы общения ещё до того, как он сможет оценить, насколько они красивы и нравственны» [1, с. 9].

Проблема формирования личности может быть решена не столько в процессе обучения, сколько в процессе воспитания как неотъемлемой составляющей образования. Духовно-нравственные принципы взаимодействия в социальном мире, привитые детям дошкольного возраста, станут основой творческой, думающей и созидательной личности.

«Пребывание ребёнка в детском саду — это также период активного педагогического просвещения родителей. При этом педагогическое просвещение родителей должно быть конкретным, учитывать состав семьи, условия жизни, образование родителей, уровень педагогических знаний, трудности и успехи в воспитании детей и т. д. Педагог должен хорошо представлять себе социальную роль семьи в нашем обществе, тенденции её развития и её современные особенности [2, с. 250-251].

Выделяются значимые способы духовно-нравственного воспитания детей в семье:

1. Пример родителей: дети учатся на личном примере взрослых. Поведение родителей, их ценности и отношение к жизни оказывают глубокое влияние на формирование нравственных ориентиров ребенка.

2. Диалог и общение: открытое и честное общение о моральных дилеммах, ценностях и правилах жизни помогает ребенку развивать критическое мышление и формировать свои убеждения.

3. Создание моральной атмосферы: важно создать в семье атмосферу любви, доверия и взаимопомощи, где ребенок чувствует себя в безопасности и может свободно выражать свои мысли и чувства.

4. Ответы на вопросы детей: родители должны быть готовы ответить на вопросы своих детей о жизни, смерти, любви, дружбе и справедливости, помогая им находить ответы и понимать сложные аспекты человеческого существования.

В сотрудничестве учреждения дошкольного образования и семьи можно выделить пять основных направлений воспитания детей в духе мира:

1. Формирование позитивного и доброжелательного отношения к окружающей среде.

2. Развитие самостоятельности и обучение взаимодействию с другими людьми (детьми и взрослыми).

3. Воспитание в духе плюрализма и подготовка к диалогу (диалогическое общение).

4. Формирование чувства национальной идентичности.

5. Воспитание интернациональной солидарности» [3, с. 153].

Для реализации этих основных направлений методы воспитания детей должны основываться на доверии взрослого и ребёнка, на взаимной доброжелательности. В то же время дети не должны быть просто потребителями внимания и заботы, которые им оказывают взрослые; Они должны хотеть и иметь возможность помогать и приносить радость другим.

«Духовные и нравственные качества ребёнка следует развивать через игру, так как именно она является основным видом деятельности данного периода. Игра развивает у детей представления о том, как следует осмысливать каждый нравственный поступок, воспитывает хорошие манеры и развивает душу. Использование народных игр не только позволяет детям почувствовать себя частью белорусского народа, но и способствует развитию добрых взаимоотношений внутри коллектива, защищает детей от негатива и агрессии. Широко используются игры, целью которых является развитие духовно-нравственных качеств личности ребенка. Они развивают способность оценивать других с доброжелательностью и являются важной частью духовного и нравственного развития. Игры можно использовать при праздновании обрядовых праздников, таких как Пасха, Масленица, Троица и другие» [4].

Важным аспектом воспитания детей дошкольного возраста является формирование культуры общения и деятельности. Важно формировать у детей умения вежливо общаться со сверстниками и взрослыми, знать правила поведения, брать на себя ответственность за собственные ошибки, не обвиняя других, соблюдать правила поведения в отсутствие взрослых.

«В этот период у детей формируются представления о культуре поведения в общественных местах: вести себя сдержанно, не привлекать внимания посторонних, разговаривать тихо, соблюдать порядок и чистоту, уступать место старшим. Большое внимание уделяется развитию речевой культуры детей: умению отвечать на вопросы развернуто, с хорошей дикцией и четким произношением; задавать вопросы, четко формулируя мысли и используя вежливые формы обращения; вступать в беседу со взрослыми и поддерживать разговор. Их обучают разговаривать дружелюбно и приветливо, первыми здороваться со знакомыми, прощаться, вежливо благодарить за услугу, помощь или работу; проявлять заботу и внимание к пожилым людям и родителям (поднять упавший предмет, придерживать дверь и впустить их, предложить помощь и т. д.). Им прививают умение правильно вести себя в общественных местах, не нарушая покой других и не привлекая их внимания» [1, с. 18].

Учреждения дошкольного образования, а также кружки, секции и центры творчества, играют важную роль в реализации основ духовно-нравственного воспитания. Они предоставляют возможности, которые могут дополнить и развить те ценности, которые закладываются в семье:

1. Творческое самовыражение: через занятия искусством, музыкой, спортом и другими видами деятельности дети учатся выражать свои эмоции, что способствует формированию их внутреннего мира и повышению духовной чувствительности.

2. Социальные взаимодействия: участвуя в коллективных проектах, дети учатся уважать мнение других, работать в команде и стремиться к общим целям, что развивает их социальные навыки и понимает важность общения.

3. Формирование лидерских качеств: образовательные программы, направленные на развитие лидерских и гражданских качеств, помогают детям стать активными участниками общества, что важно для формирования их нравственных и гражданских позиций.

4. Досуг и ценности: кружки и секции могут интегрировать рассказы о нравственных ценностях в свои программы, что позволяет детям понять, как эти ценности применяются в жизни и играют роль в их собственном развитии.

Еще одной важной проблемой духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста является приобщение детей к семейным ценностям. Дети — это наше отражение. Поэтому родители сами должны стать носителями тех семейных ценностей, которые стремимся прививать детям:

- интеллектуальное и духовное обогащение детей;
- знание основ православной веры;
- формирование представлений о добре, милосердии, великодушии, справедливости и патриотизме;
- возрождение национальных традиций и обычаев;
- сохранение семейных нравственных ценностей.

«Взаимодействие учреждения дошкольного образования и семьи должны строиться на основе сотрудничества и взаимодействия при условии открытости детского сада как вовнутрь (вовлечение родителей в образовательный процесс детского сада), так и вовне (сотрудничество с находящимися на его территории социальными учреждениями: общеобразовательными, музыкальными, спортивными школами, библиотеками)» [5, с. 115]. Для этого необходимо привлекать родителей к участию в мероприятиях, способствующих совместной деятельности родителей и детей, широко использовать групповую и индивидуальную работу с родителями: разговоры; консультации: «Воспитание самостоятельности и ответственности», «Как организовать работу детей дома»; совместные конкурсы: «Дары осени», «Мой гербарий», поделки из природных материалов, поделки из овощей, сезонные выставки совместных работ «Рождественская выставка рисунков»; совместная работа детей и родителей по темам: «Моя семья», «Спортивная семья», «Как я провёл лето»; создание фотоальбомов, которые дети постоянно пересматривают и показывают друг другу фотографии своих семей. «Дети делятся своими впечатлениями и проявляют интерес к собеседнику» [5, с. 116].

Заключение. Таким образом, духовно-нравственное воспитание занимает особое место в нашей жизни. Семья и учреждение дошкольного образования должны быть всегда рядом с ребёнком; Их задача — правильно оценивать настоящее и предвидеть перспективы будущего, превращая простые повседневные будни в целостные жизненные уроки. Только при этих условиях духовно-нравственное воспитание будет актуальным и поможет ребёнку достойно жить среди окружающих.

Список цитируемых источников

1. Коваль, А. Н. Формирование духовно-нравственных качеств у детей дошкольного возраста / А. Н. Коваль, А. Н. Малыгина, Е. А. Жесткова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — № 8. — С. 4 — 12.
2. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических институтов / [Ю. К. Бабанский и др.] ; под ред. и предисловием Ю. К. Бабанского ; [послесловие В. А. Сластенина], — 1988. — 478 с.

3. Сенокосова, Н. Н. Влияние семьи и детского сада на духовно-нравственное воспитание детей / Н. Н. Сенокосова, Л. В. Фадеева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. научная конференция (Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 114—116. — URL: <http://moluch.ru/conf/ред/архиве/149/7819/> (дата обращения: 04.05.2025).
4. Нравственное воспитание в детском саду : пособие для воспитателей / В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Р. И. Жуковская и др.; ред. В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова. - 3-е издание и доп. — М.: Просвещение, 1984. — 272 с., ил. - (Библиотека воспитателя детского сада).
5. Островская, Л. Ф. Беседы с родителями по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста: Кн. Для детского сада учителей / Л. Ф. Островская — М.: Просвещение, 1987. — 144 с.

УДК 373

И. Т. Шут

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Лида»,
Лида, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «МАЛЕНЬКИЙ ЧЕЛОВЕК И БОЛЬШОЙ ПАТРИОТИЗМ»

Введение. Дошкольный возраст является важнейшим периодом в становлении личности человека, когда возможно формирование первоначальных представлений об обществе и государстве, воспитание личности, обладающей качествами гражданина и патриота своей страны. В связи с этим, в учебной программе дошкольного образования одной из задач воспитания детей дошкольного возраста является «Воспитание уважительного отношения к героическому прошлому своего народа, защитникам Отечества, истории и культуре своей страны» [1, с. 281].

Согласно Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, на 2021—2025 гг., педагогическим работникам учреждений образования предоставлена возможность выбора современных технологий, форм и методов организации работы [2, гл. 1, п. 9]. На основании данного положения, актуальным в формировании у детей основ гражданственности и патриотизма является использование образовательной инициативы «Маленький человек и большой патриотизм».

Учитывая особенности детского «почему» особо результативной является образовательная инициатива, которая организуется в тесном взаимодействии с родительской общественностью.

Основная часть. Образовательная инициатива — это практика в сфере образования, направленная на достижение эффекта в изменении качества образования, педагогической деятельности, имеющая положительный резонанс в обществе и профессиональном сообществе.

Образовательная инициатива «Маленький человек и большой патриотизм» направлена на формирование у воспитанников основ гражданско-патриотической культуры в занимательной доступной для ребёнка форме. Инициатива предполагает вовлеченность детей, педагогов, родителей, заинтересованные организации в активную познавательную, поисковую, творческую деятельность и посредством этого формирование понимания важности сохранения исторической памяти, ценностного отношения к Родине, осознание собственной ответственности за её судьбу.

Актуальность темы «образовательной инициативы» определяется социальной значимостью формирования у подрастающего поколения качеств гражданина и патриота своей страны, человека, осознанно и активно исполняющего свой гражданский долг. Дошкольное детство — уникальный, самоценный период становления личности, имеющий ярко выраженную специфику возрастного развития, требующий особого педагогического сопровождения и условий, которые помогут на эмоционально-чувственном уровне у детей сформировать основы гражданственности и патриотизма.

Социально-педагогическая значимость образовательной инициативы состоит в единстве реализации задач личностного, познавательного и социального развития. Образовательный процесс становится более глубоким по содержанию, личностно-ориентированным по целям, инновационным — по организационным формам и используемым технологиям. Концепция инициативы — усиление конкурентных преимуществ учреждения за счёт внедрения современных образовательных технологий, направленных, на поддержку государственной политики патриотического воспитания населения.

Выделяются задачи реализации образовательной инициативы:

- обеспечение ресурсных условий для реализации инициативы;
- создание альтернативных направлений работы по гражданскому и патриотическому воспитанию;
- интеграция коллективных усилий по расширению социального партнерства;
- создание и трансляция собственного опыта эффективной педагогической практики.

Для методически правильной организации образовательной инициативы необходимо создать образовательную среду, а также спроектировать деятельность, с помощью которой взрослые и дети, в соответствии со своим возрастом, смогут повысить интерес к изучению исторического прошлого Беларуси, сформировать положительную мотивацию к участию в социально-значимой деятельности, стать единомышленниками в вопросах формирования патриотизма и национального самосознания.

При создании образовательной инициативы необходимо придерживаться определённого алгоритма, то есть учитывать этапы работы, которые связаны между собой.

Первый этап — подготовительный. Определяется идея, составляется образовательный маршрут, в котором определены направления деятельности, последовательность для решения задач, готовятся средства для реализации содержания.

Второй этап — реализационный. Предусматривает планирование и реализацию системы мероприятий гражданско-патриотической направленности со всеми субъектами образовательного процесса:

- совместная деятельность педагогов, родителей, детей включает эвристические беседы, наблюдения, выполнение творческих заданий, игр и игровых упражнений, поисковую деятельность, составление моделей, организацию экскурсий, создание проектов;

- размещение ссылок видео материалов, фотоотчетов, лучших учебно-дидактических, учебно-методических материалов на информационной площадке учреждения для педагогических работников и родителей;

- представление опыта эффективной педагогической практики в средствах массовой информации, научно-методических изданиях.

Третий этап — итоговый. Представление образовательной инициативы «Маленький человек и большой патриотизм» для родительской и педагогической общественности.

Доминирующие методы, используемые в работе по реализации инициативы гражданско-патриотической направленности, могут быть игровые, творческие, познавательные.

Организация работы по реализации образовательной инициативы «Маленький человек и большой патриотизм» включает следующие направления:

- 1) «Моя малая родина — моя история».
- 2) «Беларусь — моя гордость».
- 3) «Память поколений во имя будущего».
- 4) «Герой нашей семьи».

К примеру идею создания направления «Память поколений во имя будущего» была предложена прадедушкой воспитанника, который был участником мероприятия «Память и гордость». В этом направлении аккумулировалась работа по расширению знаний воспитанников об историческом прошлом семьи, защитниках Отечества, героических подвигах членов семьи, принимавших участие в Великой Отечественной войне. Воспитанники вместе с родителями создавали видеосюжеты, репортажи, фотоколлажи, проекты, книги.

Заключение. Таким образом, образовательная инициатива «Маленький человек и большой патриотизм» является одним из средств работы с детьми по гражданско-патриотическому воспитанию. Так как позволяет с одной стороны, использовать разнообразные методы, средства обучения, с другой стороны — интегрировать знания, умения из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей, с третьей стороны — в доступной форме представить воспитанникам знания об историческом прошлом своей семьи, страны, с гордостью презентовать результативность работы.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / Министерство Республики Беларусь. — Минск : Национальный институт образования, 2023. — 380 с.

2. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021-2025 гг : Постановление Министерства образования Респ. Беларусь 31 декабря 2020 г. № 312 // Национальный образовательный портал. — URL: <https://adu.by/images/2021/03/programma-vospitaniya—2021—2025.pdf>. (дата обращения: 27.02.2025).

УДК 372.3/4

Н. А. Яхновец

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СОЗДАНИЮ РЕЧЕВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАЛЫХ ФОРМ

Введение. Основой формирования словесного творчества детей дошкольного возраста является восприятие текстов художественной литературы и устного народного творчества. В частности, большие возможности для развития речи и творческих способностей детей дошкольного возраста представляют загадки, которые предстают как иносказательные описания какого-либо предмета или явления, данные обычно в форме вопроса, носящие описательный характер и являющиеся эффективным дидактическим средством. Использование загадок в работе с детьми способствует также развитию у них речи-описания. Однако в реальной практике загадки как средство развития речи и творческих способностей детей дошкольного возраста, используется недостаточно.

Основная часть. Современные исследователи в области речевого развития детей дошкольного возраста сходятся во мнении, что словесное творчество представляет собой самостоятельную деятельность детей, направленную на создание связных высказываний, возникающих в результате восприятия литературных произведений. По мнению М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной значимость словесного творчества обусловлена тем, что, язык — база любого вида творчества, неотъемлемая часть социального бытия людей, необходимое условие существования человеческого общества [1, с. 111].

Словесное творчество — самый сложный и трудный вид творческой деятельности ребёнка-дошкольника, которая рассматривается как деятельность, которая возникает под влиянием восприятия произведений мира искусства и проявляется в первую очередь в создании таких успешных сочетаний, как рассказы, сказки и стихи. Н. С. Старжинская пишет «обучая ребёнка умению рассказывать, то есть четко, последовательно излагать свои мысли, очень важно не сводить обучение к простому запоминанию и шаблонному воспроизведению одних и тех же действий, так как такое обучение развивает у детей только исполнительские способности, а развитие творческих остается на низком уровне» [2, с. 32].

Обогащению словесного творчества детей способствуют речевые произведения малых форм, среди которых особое положение занимает загадка. Загадки способствуют расширению словарного запаса дошкольников, развитию их интуиции и сообразительности, навыков анализа, обобщения и способности делать выводы. Формирование и развитие этих качеств и умений позволяет постепенно и поэтапно развивать связную речь.

В обобщённой характеристике загадка представляет собой короткое литературное произведение, в котором описывается определенный предмет или явление, однако само название этого предмета или явления не указывается, и его необходимо угадать. Как указывают Н. В. Елкина и Т. И. Тарабарина, в основе загадки лежит метафора, «которая позволяет ребенку, разгадывая ее, развивать художественное восприятие окружающего мира» [3, с. 3].

Обучение детей умению разгадывать и загадывать загадки возможно лишь при целенаправленной и систематической работе, которая учитывает возрастные особенности детей. По мнению Д. Н. Беловой, учитывая содержание загадки, необходимо научить детей видеть и осознавать композиционные особенности, чувствовать своеобразие синтаксических конструкций [4, с. 253]. Для этого проводится анализ языка загадки и акцентируется внимание на ее структуре.

Опираясь на труды психологов, педагогов и практиков, в той или иной мере исследовавших проблемы развития связной описательной речи детей дошкольного возраста, а также собственные теоретические поиски, мы провели экспериментальное изучение процесса формирования связной описательной речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения созданию загадок.

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа с января по март 2025 года. На первом этапе (январь 2025 года) осуществлялась поисково-исследовательская включающая изучение психолого-педагогической литературы с целью выбора методик исследования и разработки содержания и перспективного плана работы по обучению детей старшего дошкольного возраста созданию описательного типа загадок.

На констатирующем этапе исследования провели изучение сформированности навыков связной описательной речи у старших дошкольников с помощью двух диагностических методик: методика «Диагностика связной речи старших дошкольников» О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной; адаптированная методика «Обследование связной речи», разработанной В. К. Воробьевой.

Второй этап исследования (февраль — март 2025 года) был посвящен педагогическому эксперименту. Он проводился на базе ГУО «Маньковичский детский сад». В экспериментальном исследовании приняли участие воспитанники двух групп в возрасте 5—6 лет: 23 воспитанника — контрольная группа; 20 воспитанников — экспериментальная группа.

Необходимость поиска наиболее эффективных педагогических условий обучения детей старшего дошкольного возраста созданию описательного типа загадок предопределила разработку нами содержания перспективного планирования образовательной работы по данному направлению.

Цель реализации содержания образовательной работы — достижение высокого уровня навыков связной описательной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения созданию загадок.

Задачи, которые решаются благодаря внедрению в работу содержания перспективного плана: формирование у детей навыков разгадывания загадок; формирование у детей навыков самостоятельного составления загадок; составление описательных загадок о наших помощниках (предметы обихода); составление описательных загадок о животных; составление загадок о фруктах и овощах.

При разработке перспективного планировании учитывался уровень освоения детьми связной описательной речи, а также календарно-тематическое планирование группы.

Содержание перспективного планирования разрабатывалось с учётом следующих принципов: принцип учета возрастных характеристик и опыта детей (использовались только те ситуации, которые были понятны детям или в которых у них уже был опыт участия); принцип субъектности (обеспечение содержания и условий ситуации, способствующих познавательной и коммуникативной активности детей); принцип диалога (после каждой ситуации или формы работы педагог обязательно обсуждает с детьми поставленные вопросы и предоставляет возможность каждому высказаться); принцип последовательной смены роли педагога в процессе управления деятельностью детей: в ситуациях ознакомительного характера воспитатель выступает в качестве ведущего; в обучающих ситуациях педагог занимает роль организатора, помощника и контролера; в случаях,

когда требуется самостоятельное решение и действия со стороны детей, воспитатель становится организатором, советчиком и наблюдателем; принцип интеграции — взаимосвязь всех компонентов образовательного процесса, всех элементов системы, а также связь между формами и методами обучения.

Перспективный план работы, по обучению детей старшего дошкольного возраста составлению описательного типа загадок предполагает образовательную работу в течение 10 недель и включает два блока:

Блок 1 (1—4 неделя). Цель: формирование умения отгадывать загадки.

Блок 2 (5—10 неделя). Цель: формирование навыков составления загадок различными способами.

Содержание работы составляют подобранные в соответствии с возрастными особенностями детей, взаимодополняющие друг друга дидактические, подвижные и интерактивные игры, лексические задания и упражнения, конструктивная и изобразительная деятельность, чтение художественной литературы, направленные на формирование у детей навыков связной описательной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения созданию загадок.

На третьем этапе (март — апрель 2025) проводился анализ и систематизация полученных результатов.

На констатирующем этапе исследования для определения результативности работы повторно провели изучение уровня сформированности навыков связной описательной речи у старших дошкольников с помощью тех же диагностических методик (О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, Воробьевой).

В результате было установлено, что в контрольной группе высокий уровень сформированности навыков связной описательной речи, выявлен у 5 детей (22%), средний уровень — 14 детей (61%), низкий уровень — 4 детей (17%). В экспериментальной группе высокий уровень сформированности навыков связной описательной речи, выявлен у 4 детей (20%), средний уровень — 11 детей (55%), низкий уровень — 5 детей (25%). Таким образом, на констатирующем этапе исследования в контрольной и экспериментальной группе у детей преобладает средний уровень навыков связной описательной речи. Стоит отметить, что разница между результатами диагностики контрольной и экспериментальной группы была статистически не значима. Большинство детей в ходе составления рассказов испытывали затруднения в подборе слов, которые обозначают признаки и действия предметов. При составлении рассказов они пользовались простыми предложениями.

На формирующем этапе нами было организовано обучение детей экспериментальной группы по формированию у детей умения составлять загадки с использованием содержания разработанного перспективного плана. Работа велась поэтапно: нахождение сходных предметов по какому-либо признаку в окружающей обстановке; анализ и сравнение различных предметов с помощью набора картинок, поиск образных сравнений; ведение моделей, с помощью которых дети учатся загадывать и отгадывать загадки; коллективное и индивидуальное составление загадок. Главным условием, обеспечивающим правильное понимание загадок и правильное их отгадывание, являлось предварительное ознакомление детей с теми предметами и явлениями, о которых идет речь в загадке. В основе этой работы лежали наблюдения, систематически проводимые в окружающей жизни и природе. Наряду с наблюдениями и опытами знания о признаках и свойствах предметов дети получали и закрепляли на занятиях и в дидактических играх. Кроме этого было осуществлено обогащение развивающей предметно-пространственной среды соответствующими дидактическими средствами. Для обучения умению составлять загадки были применены мнемотаблицы и метод моделирования. В экспериментальной группе была организована и предметно-пространственная развивающая среда, способствующая развитию описательной речи за счет интеграции различных видов деятельности детей.

На контрольном этапе исследования нами было установлено, что в контрольной группе высокий уровень сформированности навыков связной описательной речи, выявлен у 6 детей (26%), средний уровень — 14 детей (61%), низкий уровень — 3 детей (13%). В экспериментальной группе высокий уровень сформированности навыков связной описательной речи, выявлен у 10 детей (50%) Положительная динамика — 30%. Средний уровень определен у 9 детей (45%) — минус 10%. Низкий уровень показал 1 ребенок (5%), что на 20% меньше, чем на констатирующем этапе исследования.

Сравнительный анализ результатов диагностики показал, что уровень сформированности навыков связной описательной речи, у детей контрольной группы остался фактически прежним, в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика. Это позволило сделать вывод о том, что работа, осуществленная с детьми экспериментальной группы на формирующем этапе, была эффективна и способствовала формированию навыков связной описательной речи.

Заключение. Таким образом, в результате исследования теоретически обоснована и экспериментально доказана эффективность использования дидактических игр, упражнений, метода моделирования в процессе обучения связной описательной речи у детей старшего дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М. : Академия, 1999. — 159 с.
2. Старжинская, Н. С. Учим детей рассказывать / Н. С. Старжинская. — Минск : Адукацыя і Выхаванне, 2003. — 143 с.
3. Загадки / сост. Н. В. Елкина, Т. И. Тарабарина. — Ярославль : Академия развития, 2008. — 48 с.
4. Белова, Д. Н. Сочинение загадок как условие развития словесного творчества дошкольников / Д. Н. Белова // Концепт. — 2017. — № 2. — С. 252 — 256.

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В РАМКАХ XI МОЛОДЁЖНОГО ФЕСТИВАЛЯ «ВУЗЭКОФЕСТ», В РАЗВИТИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Введение. Переход общества со второй половины прошлого века от антропоцентризма, ориентированного на господство человека над природой и возведение потребления природных благ в ранг приоритетного паттерна поведения, к экоцентризму, определяющему отношение к природе как к «самоценности, не имеющей рыночной стоимости, но составляющей основу существования человека и человечества» обуславливает актуальность проблемы формирования экологической культуры различных слоев населения, прежде всего, студентов учреждений высшего образования как наиболее прогрессивной и динамично развивающейся его части [1, с. 111]. Одним из современных трендов в развитии образования является «ориентация на личность обучающегося в целях наиболее полного раскрытия его способностей и удовлетворения его образовательных потребностей», проявляющаяся «в переносе акцента с педагогической деятельности на продуктивную учебно-познавательную и иную деятельность обучающегося» [2, с. 2]. Лидирующие позиции среди инновационных образовательных технологий в Белорусском государственном университете (БГУ) занимает эвристический подход к обучению, предполагающий творческую самореализацию студента в процессе создания образовательного продукта в изучаемой области знаний и выстраивание им индивидуальной образовательной траектории с опорой на личностные качества [3, с. 257].

Цель работы — установить роль творческой самореализации обучающихся в формировании экоцентристского мировоззрения и развитии экологической культуры при организации образовательных мероприятий в рамках XI молодежного фестиваля «ВузЭкоФест-2025» средствами учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека».

Основная часть. В текущем году XI ежегодный молодежный фестиваль «ВузЭкоФест» стартовал 7 апреля, охватив около полусотни участников – учреждений высшего образования России, Беларуси и Узбекистана, и завершил свою работу 27 апреля. Тема года фестиваля 2025 г. — адаптация к изменению климата на уровне компаний и регионов. Участником ежегодного молодежного фестиваля «ВузЭкоФест» является Белорусский государственный университет. Активное участие в фестивале приняли студенты факультета международных отношений БГУ, обучающиеся по специальностям 6-05-0421-02 Международное право (первый курс) и 1-96 01 01 Таможенное дело (третий курс). Для обеспечения информационной поддержки фестиваля «ВузЭкоФест» и развития компетентности обучающихся в вопросах климатических изменений в рамках изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» организован ряд образовательных мероприятий, посвященных проблеме адаптации к последствиям изменения климата в глобальном масштабе, а также в основных отраслях народного хозяйства и сферах жизнедеятельности Республики Беларусь. Образовательные мероприятия включены в официальную программу фестиваля «ВузЭкоФест-2025». Материализованные продукты обучающихся, созданные ими в результате творческой самореализации в изучаемой области знаний, представлены на образовательном портале БГУ и доступны для просмотра и освоения содержания студентам вышеуказанных специальностей факультета международных отношений.

Для студентов первого курса, обучающихся по специальности «международное право», организована панельная дискуссия «Адаптация к последствиям изменения климата: ключевые аспекты». Проблемное поле включало обсуждение вопросов, связанных с необходимостью разработки мер адаптации, формирования устойчивости и снижения уязвимости к последствиям глобальных климатических изменений в рамках национальных стратегий устойчивого развития. Групповой дискуссии предшествовал обзорный доклад, посвященный вопросам адаптации к последствиям глобального изменения климата, представленный студентами в форме мультимедийной презентации. В день открытия «ВузЭкоФеста-2025» в формате семинарского занятия по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности человека» студенты активно обсуждали причины глобальных климатических изменений и их последствия, роль эмиссии парниковых газов природного и антропогенного происхождения, а также международно-правовые аспекты борьбы с изменением климата. Ключевую роль в организации панельной дискуссии имел вопрос о приоритетности мер, осуществляемых на современном этапе для преодоления глобального кризиса, связанного с изменением климата, а именно, сокращение эмиссии парниковых газов антропогенного происхождения или адаптация к последствиям изменения климата.

В одной из групп студентов первого курса, обучающихся по вышеназванной специальности, организован информационно-образовательный семинар «Производство и потребление продуктов животного происхождения как источник эмиссии парниковых газов и фактор риска сердечно-сосудистых заболеваний». В формате открытой дискуссионной площадки обсуждались продукты питания, производство которых является источником выбросов в атмосферу парниковых газов, обуславливающих глобальные климатические изменения, а потребление — фактором риска болезней системы кровообращения, занимающих лидирующие позиции среди причин преждевременной смертности населения. Вопросам здорового питания в аспекте профилактики сердечно-сосудистых заболеваний был посвящен созданный студентом образовательный продукт, представленный в форме доклада с публичной презентацией. Для освоения компетенций в исследуемой области знаний одним из обучающихся представлен доклад на тему адаптации к последствиям изменения климата в области сельского хозяйства в Республике Беларусь. Презентация докладов побудила обучающихся к плодотворной групповой дискуссии. В процессе обсуждения студенты учились взаимодействовать друг с другом, отстаивать свою позицию и принимать во внимание альтернативные точки зрения, формировать толерантность к иному мнению, несмотря на противоречивость взглядов и идей, которые выдвигали другие обучающиеся. С целью практической реализации освоенных компетенций и измерения достигнутых результатов студентам предложено выполнение разработанного преподавателем эвристического (открытого) задания «Священное животное & климат» в системе управления обучением Moodle в рамках образовательного процесса (текст задания представлен ниже).

«Священное животное & климат». Метан — один из основных парниковых газов, рост концентрации которых в атмосфере оказывает существенное влияние на тепловой баланс Земли. В настоящее время две трети глобальных выбросов метана имеют антропогенное происхождение.

Представьте, что вас включили в состав оргкомитета ежегодной научной конференции по климату, в рамках которой планируется обсуждение новой экологической инициативы. Цель инициативы — участие в решении проблемы регулирования антропогенных выбросов метана в атмосферу и продвижение идей по его сбору и утилизации в качестве источника экологически чистой энергии.

1. Выделите среди известных источников эмиссии метана не менее трёх источников, которые могут иметь как природное, так и антропогенное происхождение. Обоснуйте ваш выбор.

2. Разработайте свой пакет мер, направленных на сокращение антропогенных выбросов метана (в соответствии с п. 1 задания).

Оформите идеи и предложения в виде таблицы.

Завершающим этапом публичных образовательных мероприятий, посвященных проблеме адаптации к последствиям изменения климата и включенных в программу «ВузЭкоФеста», явилась тематическая викторина «Изменение климата: причины, последствия, адаптация». Она представляет собой инструмент оценки уровня сформированности компетентностей обучающихся в данной области знаний в условиях практического применения освоенных компетенций. Викторина проведена среди студентов третьего курса, обучающихся по специальности «таможенное дело». Создатели викторины продемонстрировали высокий уровень развития креативных, когнитивных и организационно-деятельностных личностных качеств. Викторина включала четыре тура разноуровневых по степени сложности заданий, тестов и вопросов, предназначенных для выполнения студентами вышеназванной специальности. Успешной реализации мероприятия предшествовала большая подготовительная работа на предшествующих семинарских занятиях в рамках изучения раздела «Основы экологии» учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека». Актуальность проблемы глобальных климатических изменений, анализ причин с акцентом на эмиссию парниковых газов антропогенного происхождения и оценка воздействия их на климатическую систему Земли были освещены в одном из докладов обучающихся. Подробный обзор основных парниковых газов природного и антропогенного происхождения и источников выбросов их в атмосферу представлен в образовательном продукте (доклад), созданном другим студентом. Вопросам изменения климата в Республике Беларусь, последствиям воздействия на ключевые отрасли национальной экономики и здоровье населения, а также мерам адаптации к последствиям климатических изменений посвящен отдельный доклад студента с публичной мультимедийной презентацией. Все образовательные продукты, созданные обучающимися, отличаются содержательностью, научным стилем изложения материала, отражают развитие умений работать в цифровой среде со структурированной и неструктурированной информацией, критически осмысливать её, перерабатывать и создавать собственную знаниевую конструкцию, представляя созданный продукт аудитории с использованием современных цифровых технологий. Студенты третьего курса, обучающиеся по специальности «таможенное дело», приняли активное участие в обсуждении актуальных экологических проблем современности и возможных путей их решения. Принимая во внимание тот факт, что «компетенции невозможно освоить теоретически, без их реального применения» [3, с. 241], обучающимся предложено продемонстрировать результаты практической реализации сформированных компетентностей при выполнении открытого задания (текст представлен ниже).

«Не вооружён, но всё-таки опасен». Оксид азота (I) относится к числу долгоживущих парниковых газов, с увеличением антропогенной эмиссии которых связан рост глобальной средней температуры поверхности Земли. Воздействие оксида азота (I) на климатическую систему, интегрированное за сто лет, в 310 раз превышает воздействие равной массы выбросов диоксида углерода.

Основной источник антропогенной эмиссии оксида азота (I) — вносимые в почву азотные удобрения.

Выращивание сельскохозяйственных культур (сахарный тростник, рапс, кукуруза и др.) в качестве сырья для биотоплива требует внесения значительно больших доз азотных удобрений (до 755 кг/1 га в некоторых районах Китая) по сравнению с растениеводством для получения продуктов питания.

Возникает противоречие – с одной стороны, применение биотоплива как альтернативы сжиганию ископаемого топлива приводит к сокращению антропогенных выбросов диоксида углерода и ослаблению парникового эффекта, а с другой – внесение больших доз азотных удобрений для выращивания сырья для биотоплива способствует росту эмиссии оксида азота (I), которому принадлежит важнейшая роль в усилении парникового эффекта. Разрешите это противоречие.

Оформите идеи и предложения в виде эссе (до трёх страниц).

Заключение. Образовательная продукция, созданная обучающимися в результате творческой самореализации при выполнении открытых заданий, а также при подготовке докладов с последующей публичной презентацией включает два компонента – внешний в виде материализованного продукта учебной деятельности и внутренний в виде эволюции личностных качеств (когнитивных, креативных, организационно-деятельностных, коммуникативных, мировоззренческих и др.), развивающихся одновременно с созданием предметного продукта. Экологизация сознания обучающихся в результате творческой самореализации при создании образовательных продуктов в изучаемой области знаний, изменение эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде, формирование ценностных экологических установок обеспечивают трансформацию антропоцентрического мировоззрения в экоцентризм и лежат в основе развития экологической культуры и формирования мотивации к экологически ответственному поведению в условиях глобальных климатических изменений.

Список цитируемых источников

1. Титаренко, Л. Г. Система экологических ценностей населения Республики Беларусь / Л. Г. Титаренко // Социология. — 2012. — № 3. С. 111—122.
2. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : Постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 30 ноября 2021 г. № 683 // ЭТАЛОН : информационно-поисковая система. — URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=c22100683> (дата обращения: 01.05.2025).
3. Хуторской, А. В. Педагогика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. — СПб. : Питер, 2019. — 608 с.

УДК 378

Т. Н. Желенговская

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ЦЕЛЕВЫЕ ПРОГУЛКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В современном мире, где экологические проблемы становятся все более острыми, формирование экологического сознания у подрастающего поколения приобретает особую актуальность. Дошкольный возраст — сензитивный период для закладывания основ экологической культуры, развития бережного и ответственного отношения к природе. Одним из эффективных средств решения этой задачи являются целевые прогулки [1, с. 71].

Основная часть. Целевые прогулки — не просто приятное времяпрепровождение на свежем воздухе, но и мощный инструмент для формирования экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста. Они предоставляют уникальную возможность для непосредственного взаимодействия с природой, развития наблюдательности, любознательности и бережного отношения к окружающему миру.

Целевая прогулка — это специально организованная форма образовательной деятельности, проводимая на свежем воздухе и направленная на достижение конкретной дидактической цели в области экологического образования. В отличие от обычной прогулки, целевая прогулка имеет четко определенную тему, дидактическую цель, структуру и предполагает активное участие детей в познавательном процессе.

Она включает в себя подготовительный этап (постановка цели, выбор объекта наблюдения, подготовка материалов), основной этап (непосредственное наблюдение, исследование, игровая деятельность) и заключительный этап (анализ, обобщение, закрепление полученных знаний) [3, с. 32].

Потенциал целевых прогулок в формировании экологического сознания выражен в следующих аспектах:

Развитие познавательного интереса к природе: непосредственное наблюдение за природными объектами и явлениями стимулирует любознательность детей, побуждает их к исследовательской деятельности, формирует познавательный интерес к окружающему миру.

Формирование системы экологических знаний: целевые прогулки позволяют детям получить конкретные знания о растениях, животных, природных явлениях, экологических взаимосвязях в природе.

Развитие сенсорного восприятия: взаимодействие с природой активизирует все органы чувств: дети видят, слышат, трогают, обоняют, что обогащает их чувственный опыт и способствует формированию целостного восприятия окружающей среды.

Воспитание эмоционально-положительного отношения к природе: красота природы, общение с животными и растениями вызывают у детей положительные эмоции, чувство восхищения и любви к природе.

Формирование экологически ответственного поведения: участие в практической деятельности — посадка деревьев, уборка мусора, изготовление кормушек для птиц — воспитывает у детей чувство ответственности за состояние окружающей среды.

Т. Н. Зенина выделяет некоторые методы, которые целесообразно использовать во время целевых прогулок: наблюдение (организованное наблюдение за живыми объектами и природными явлениями); сбор коллекций (сбор природных материалов (камней, листьев, шишек) с целью их изучения); экспериментирование (проведение простых экспериментов с водой, землей, растениями); игры (дидактические игры, подвижные игры экологической направленности); творческая деятельность: (рисование, лепка, аппликация на основе наблюдений); беседы (разговоры о природе, о взаимосвязях в природе, о правилах поведения в природе) [2, с. 17].

Для подтверждения гипотезы, а также выявления уровня сформированности экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста, была разработана программа «Эко-Знайки» и проведен педагогический эксперимент.

Цель констатирующего этапа: определить уровень сформированности экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста. Были выделены показатели сформированности экологического сознания и уровни. После проведенного эксперимента на констатирующем этапе нами установлено, что в обеих группах отсутствует высокий уровень экологического сознания.

Средний уровень выявлен у 40% детей контрольной группы, у 33,3% — экспериментальной группы. Эти дети владеют экологическими представлениями, понимают экологические связи, но допускают некоторые неточности, обращаются за помощью к педагогу, выделяют ряд мотивов деятельности, но основной мотив — эстетический, полностью не осознают ценность природы, имеют скорее познавательное отношение к ней, способны выражать эмоциональную отзывчивость к природным явлениям.

У 60% контрольной и 66,7% экспериментальной групп детей преобладает низкий уровень экологического сознания. Эти дети слабо осознают смысл экологических явлений и связей, нуждаются в указании на предмет действий со стороны педагога, основной мотив деятельности — потребительский, не осознают ценность природы, слабо эмоционально развиты.

Целью формирующего этапа эксперимента стала реализация педагогических условий по формированию основ экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста в процессе целевых прогулок. Для реализации педагогических условий нами разработана программа «Эко-Знайки», которая включила в себя перспективное тематическое планирование использования целевых прогулок, примерные планы-конспекты целевых прогулок с детьми старшего дошкольного возраста, экологические и ролевые игры, загадки. Целью данной программы является формирование у детей старшего дошкольного возраста основ экологической культуры, бережного и ответственного отношения к природе в процессе целевых прогулок. Тематическое планирование включает в себя различные темы целевых прогулок («Наши друзья — деревья», «Наблюдение за кошкой», «Снежок на дорожке»), а конспекты составлены с учетом следующих показателей экологического сознания: представления о природе, отношение к ней, деятельность в природе. Разнообразная тематика прогулок позволяет охватить разные аспекты взаимодействия с природой и достичь поставленных показателей. Также в структуру программы включены экологические загадки по трем направлениям развития: представления о природе, отношение к природе, деятельность в природе; ролевая игра «Мы — хранители природы», целью которой является формирование ответственного отношения к природе, понимание важности сохранения природных ресурсов; экологическая игра «Эко-детективы» по закреплению знаний детей о природе и её охране, развитию экологического сознания. Остановимся более подробно на подобранных формах и методах работы над программой.

Проведено повторное исследование уровня сформированности экологического сознания после проведения формирующего этапа эксперимента. Использованы методики, которые использовали на констатирующем этапе эксперимента по трем показателям сформированности экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста: представления о природе, отношение к природе и деятельность в природе.

В контрольной группе, где работа по экологическому воспитанию строилась традиционным образом, был отмечен низкий и средний уровни развития экологических представлений и менее выраженная эмоциональная отзывчивость к природным объектам.

В экспериментальной группе, где была реализована разработанная программа «Эко-Знайки» по формированию экологического сознания детей старшего дошкольного возраста в процессе целевых прогулок, наблюдалась положительная динамика. Было отмечено развитие навыков наблюдения, анализа, сравнения, а также повышение уровня коммуникативных способностей детей в процессе совместной деятельности на прогулке.

Эмпирическое исследование, проведенное на базе государственного учреждения образования «Линовский детский сад», подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что специально организованные целевые прогулки с использованием разнообразных методов и приемов (наблюдение, беседа, дидактические игры, экспериментирование, трудовая деятельность) положительно влияют на уровень сформированности экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста.

Заключение. Таким образом, формирование экологического сознания у дошкольников — задача не только педагогов, но и всего общества. Важно, чтобы каждый взрослый был ответственным и уважительным к природе, показывая детям личный пример экологически грамотного поведения. В этом случае мы сможем воспитать поколение ответственных граждан, заботящихся о сохранении нашей планеты.

Список цитируемых источников

1. *Запорожец, А.В.* Эмоциональное развитие дошкольника. Пособие для воспитателей детского сада / А. В. Запорожец. — Просвещение, 1985. — 345 с.
2. *Зенина, Т. Н.* Наблюдения дошкольников за растениями и животными: Совместная работа воспитателя с детьми и их родителями: учебное пособие / Т. Н. Зенина. — М.: Педагогическое общество России, 2007. — 64 с.
3. *Павлова, Л. Н.* Знакомим малыша с окружающим миром: Книга для работников дошкольных учреждений / Л. Н. Павлова. — М.: Просвещение, 1987. — 224с.

УДК 628.171

В. С. Печень

*Учреждение образования «Бобруйский государственный лесотехнический колледж»,
Бобруйск, Республика Беларусь*

ДИНАМИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОДНЫХ РЕСУРСОВ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ ЗА 2019—2023 ГОДЫ

Введение. Водные ресурсы — это приращение для использования в хозяйстве воды рек, озер, каналов, водохранилищ, морей и океанов. Сюда же входят подземные воды, почвенная влага, болота, ледники, а также водяные пары атмосферы.

Водные ресурсы являются чрезвычайно важными природными ресурсами земли, охрану которых необходимо реализовывать так же тщательно, как и полезных ископаемых, и других ресурсов.

Назначение водных ресурсов — поддержать жизнедеятельность всего живого на Земле (человека, растений и животных).

Во всем мире ежегодно потребляется около 5 тыс. м³, при этом больше половины потребляемой воды уходит безвозвратно. В процентном соотношении потребление водных ресурсов будет иметь следующую характерность:

- сельское хозяйство — 63 %;
- промышленное водопотребление — 27 % от общего количества;
- коммунально-бытовые потребности забирают 6 %;
- водохранилища потребляют 4 % [1].

В отдельных странах мира направления использования водных ресурсов различное. Если в Польше для промышленных целей используется 79 % вод от общего объема водопотребления и 8% для нужд сельского хозяйства, то в Китае данные показатели равны соответственно 26 % и 68 %. Для нужд коммунального хозяйства в Китае используется только 7 % вод от общего водопотребления [2].

Основная часть. Рост промышленного и сельскохозяйственного производства, высокие темпы урбанизации способствовали расширению использования водных ресурсов Беларуси. В связи с этим актуальным является изучение динамики изъятия и использования водных ресурсов Республики Беларусь за период 2019—2023 гг.

Динамика добычи вод из различных источников представлена в таблице 1 [3].

Данные таблицы 1 показывают, что за период исследования закономерностей в использовании водных ресурсов отмечено не было. Максимальный забор вод как общий, так и из подземных источников и поверхностных вод отмечен в 2023 году и составил 1435 млн м³ (увеличение к предшествующему году на 21 млн м³). При этом структура забора вод из разных источников за последние два года остается постоянной.

В 2022 г. к предшествующему году добыча вод из всех источников уменьшилась на 11,0 млн м³. Также уменьшается забор вод из подземных источников и из поверхностных водных объектов в натуральном выражении. Но при этом, удельный вес вод, добытых с поверхностных водных объектов за этот год в общем ее объеме увеличивается (с 42,9 % в 2021 г. до 43,1 % в 2022 г.).

Т а б л и ц а 1 — Добыча вод из природных источников в Республике Беларусь за 2019-2023 годы

Изъятие воды	2019	2020	2021	2022	2023
Всего, млн м ³	1358	1329	1425	1414	1435
Из подземных водных источников, млн м ³	802	799	813	804	817
%, от общего объема изъятной воды	59,1	60,1	57,1	56,9	56,9
Из поверхностных водных объектов, млн м ³	556	529	612	610	618
%, от общего объема изъятной воды	40,9	39,9	42,9	43,1	43,1

В 2023 году увеличение объемов добычи вод в натуральных показателях сопровождается увеличением их добычи как с подземных источников, так и поверхностных водоемов.

Следует также отметить, что в общем объеме добытых вод основной удельный вес составляет вода подземных источников. За период исследования этот показатель изменялся в пределах 51,7-60,1 %.

Из общего количества добытых вод около 90,0 % ее используется на различные хозяйственные нужды. Так в 2019 году удельный вес используемых вод в общем объеме добытых составил 88,95 %. В 2020 году данный показатель достигает максимального значения за период исследования (89,92 %).

Рассмотрим использование добытых вод в Республике Беларусь на различные хозяйственные цели за 2019—2023 годы (таблица 2).

В 2020 году по отношению к 2019 году отмечается снижение водопотребления. Уменьшение составило 13,0 млн м³ или 1,1 %) (таблица 2). Оно обусловлено в основном за счет уменьшение их расхода на хозяйственно-бытовые нужды, включая лечебные, а также на нужды рыбоводства.

В 2021 году использование вод для этих целей увеличивается до 1273 млн м³ и достигает максимального своего значения за период исследования (наблюдается одинаковая тенденция, как и при добыче вод). Темп роста к предшествующему году составил 106,5 %. В 2022 году отмечается незначительное снижение использования вод к предшествующему году (на 3 млн м³). Максимального значения показатель водопотребления достиг в 2023 году и составил 1278 млн м³.

Основным направлением использования вод в Республике Беларусь является использование ее на хозяйственно-бытовые нужды, включая лечебные. Для этих нужд использовалось от 39,9 % до 41,2 % вод от общего водопотребления. Минимальное значение данного показателя отмечено в 2022 году, максимальное в 2019 году. Начиная с 2019 года отмечается постепенное снижение удельного веса вод, используемых на хозяйственно-бытовые нужды, включая лечебные и к 2022 году этот показатель достиг значения 39,9%. В 2023 году доля вод, используемая на хозяйственно-бытовые нужды, включая лечебные увеличивается и достигла значения 40,3% от общего их расхода. В натуральных показателях установить какие-то закономерности в использовании вод на хозяйственно-бытовые нужды, включая лечебные практически невозможно.

За период исследования для нужд сельского хозяйства (кроме рыбоводства) расходуется от 9,1 % до 10,0 % вод от общего ее потребления. В 2019 году удельный вес потребляемых вод для нужд сельского хозяйства (кроме рыбоводства) составил 9,9 % в общем объеме водопотребления. В 2020 данный показатель незначительно возрастает (до 10,0 %). В последующие три года этот показатель уменьшается соответственно до 9,2 % и 9,1%. В натуральном выражении показатель расхода вод для нужд сельского хозяйства (кроме рыбоводства) за 2019 – 2020 годы имел постоянное значение и составил 120 млн м³ в год. В последующие два года он уменьшается и в 2023 году незначительно увеличивается (до 116 млн м³).

Водопотребление для нужд рыбоводства в общем объеме используемых вод находилось в пределах 21,6—22,6 %. В 2020 году объемы вод, используемых для этих целей (в натуральных показателях) снизились к предшествующему году на 2 млн м³. Максимальные объемы вод для нужд рыбоводства республика использовала в 2021 году (287 млн м³). Удельный вес вод для этих нужд в общем объеме их водопотребления за этот год составил 22,6 % (максимальное значение данного показателя). В последующие два года объемы воды для этих целей уменьшаются как в натуральном, так и в относительном выражении.

Использование вод для нужд промышленности и иные нужды имеет тенденцию к увеличению. Минимальный расход вод для этих целей отмечен в 2019 году, максимальный в 2023 году. При этом увеличение наблюдается как в натуральных, так и относительных единицах измерения. В целом водопотребление для нужд промышленности в 2023 году увеличилось по сравнению с 2019 годом в 1,2 раза.

Т а б л и ц а 2 — Использование вод в Республике Беларусь на различные хозяйственные нужды за 2019—2023 годы

Использование воды	2019		2020		2021		2022		2023	
	млн м ³	%	млн м ³	%	млн м ³	%	млн м ³	%	млн м ³	%
Хозяйственно-бытовые нужды, включая лечебные	498	41,2	485	40,6	510	40,0	504	39,9	515	40,3
Нужды сельского хозяйства (кроме рыбоводства)	120	9,9	120	10,0	117	9,2	115	9,1	116	9,1
Нужды рыбоводства	261	21,6	259	21,7	287	22,6	276	21,9	247	19,4
Нужды промышленности и иные нужды	328	27,2	332	27,8	359	28,2	368	29,1	399	31,2
ВСЕГО	1 208	100	1 195	100	1 273	100	1 263	100	1 278	100

Заключение. На основании проведенных исследований можно сделать вывод, что в основном в Республике Беларусь используются подземные воды. Их удельный вес в общем объеме изъятной воды превышает 55 %. Если в странах мира основной удельный вес в используемой воды приходится на промышленные нужды, то для Республики Беларусь — это хозяйственно-бытовые нужды, включая лечебные. Использование вод на промышленные и иные нужды в целом имеет тенденцию к увеличению. Для нужд сельского хозяйства (кроме рыбоводства) в целом можно отметить снижение использования водных ресурсов.

Список цитируемых источников

1. Водные ресурсы. — URL: <https://utmagazine.ru/posts/8391-vodnye-resursy> (дата обращения: 26.02.2025)
2. Потребление воды в странах мира — URL: https://yestravel.ru/world/geography/freshwater_withdrawal/ (дата обращения: 26.02.2025)
3. Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2024 / Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2024 — URL: belstat.gov.by (дата обращения: 08.02.2025)

УДК 378.14

Г. А. Савочко

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМОСВЯЗИ СОСТОЯНИЯ РАСТЕНИЙ С СЕЗОННЫМИ ИЗМЕНЕНИЯМИ

Введение. Взаимодействию состояния растений с сезонными изменениями представляет собой важную задачу в области экологического воспитания и развития. В раннем возрасте закладываются основы восприятия окружающего мира, и именно в этот период у детей формируются первичные представления о природе, ее явлениях и закономерностях. Сезонные изменения в природе — это яркие и наглядные процессы, которые могут быть использованы как эффективный инструмент для обучения и воспитания.

Понимание взаимосвязи между состоянием растений и сезонами способствует развитию у детей экологической грамотности, формированию бережного отношения к природе, а также эмоциональной привязанности к окружающему миру. Важно отметить, что осознание этих взаимосвязей не только обогащает знания детей, но и развивает их наблюдательность, критическое мышление и творческие способности.

Основная часть. Дошкольное образование является первым звеном системы непрерывного экологического образования, поэтому не случайно перед педагогами встает задача формирования у дошкольников основ культуры рационального природопользования [1, с. 52].

Главной задачей экологического образования в учреждении дошкольного образования является создание условий для формирования у воспитанников основ экологического мировоззрения, элементов экологической культуры, реализация новых впечатлений об универсальности и ценности природы [2, с. 41].

Была подготовлена и проведена опытно-экспериментальная работа по формированию у детей дошкольного возраста представлений о взаимосвязи состояния растений с сезонными изменениями.

Экспериментальная работа проводилась в ГУО «Хатежинский детский сад». В исследовании участвовало 40 детей.

Для эксперимента мы выбрали две группы старших дошкольников по 40 человек (контрольную и экспериментальную).

На основе теоретического анализа проблемы развития представлений о взаимосвязи состояния растений с сезонными изменениями у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактической игры была проведена опытно-экспериментальная работа, включающая в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе эксперимента с целью оценки использования игровых технологий для формирования о взаимосвязи состояния растений с сезонными изменениями у детей старшего дошкольного возраста, мы сравнивали уровень представлений у детей экспериментальной и контрольной групп.

В качестве методов диагностического обследования дошкольников использовались методы включенного наблюдения и методика беседы. Дополнением к диагностике детей послужил опрос родителей дошкольников по вопросам ознакомления детей с окружающим миром в условиях домашнего воспитания [3, с. 80].

Первоначально проводилась беседа, целью которой была диагностика уровня формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о неживой природе.

Диагностическое обследование детей проводилось с каждым ребенком индивидуально.

На констатирующем этапе исследования уровней развития представлений о неживой природе у детей старшего дошкольного возраста можно сделать следующие выводы:

В экспериментальной и контрольной группах наблюдается одинаковый высокий уровень (20,00 %), что говорит о том, что в обеих группах есть дети, обладающие хорошими знаниями о неживой природе.

1. Экспериментальная группа имеет более высокий процент детей со средним уровнем (45,00 %) по сравнению с контрольной группой (40,00%). Это может указывать на то, что в экспериментальной группе больше детей, которые имеют достаточно развитые представления о неживой природе, хотя и не достигают высокого уровня.

2. В контрольной группе процент детей с низким уровнем (40,00%) выше, чем в экспериментальной (35,00%). Это может указывать на то, что в контрольной группе больше детей, испытывающих трудности в понимании и представлении о неживой природе. Чтобы уточнить полученные данные, мы предоставили наглядные материалы и разрезные картинки с целью создания детьми четырех картин на тему времен года.

Так 10 % дошкольников из экспериментальной и контрольной групп допустили ошибки и не исправили их даже после наводящих вопросов. Эти дети были отнесены к низкому уровню.

Большинство дошкольников не в состоянии установить причинно-следственные связи и не могут их объяснить или определить. В результате в группе с низким уровнем понимания было выявлено 10 % детей. Дети испытывают трудности в определении зависимостей между изменением температуры и состоянием растительности. При использовании наводящих вопросов малыши не рассматривают их как помощь. Например, ответ Данила С. на вопрос о созревании ягод: «она растет». Средний уровень понимания был обнаружен у 70 % остальных дошкольников из исследуемой группы. Их рассуждения свидетельствуют о наличии активной мыслительной деятельности и общего понимания взаимосвязи растительного мира и неживой природы. Дети на данном уровне осознают, что существуют определенные причины, влияющие на рост растений. Они связывают различия в росте растений с изменениями температурного режима и нехваткой питания. Мы отмечали, что затруднения в объяснении причинно-следственных связей возникают из-за недостаточно развитого грамматического строя речи и ограниченного лексического запаса.

Небольшие затруднения вызвало установление последовательности у вечнозеленых растений и у грибов. При данном замешательстве мы задавали уточняющие вопросы «Когда это бывает?», «Что происходит зимой?». С детьми экспериментальной группы мы проводили занятия по формированию представлений о взаимосвязи состояния растений с сезонными изменениями, а контрольная группа занималась по обычной программе. В процессе экспериментальной работы нами проводились разные виды наблюдений: за детьми, их реакцией. При составлении плана наблюдений с детьми, мы руководствовались принципом опоры на чувственное восприятие, так как это основа познания и деятельности. Поэтому в организованной системе наблюдений большая часть времени отводится деятельности, имеющей целью дать детям конкретные представления, обеспечить понимание ими объективно существующих связей.

Для реализации педагогического условия, как использование дидактических возможности игр с правилами в формировании представлений о взаимосвязи состоянии растений с сезонными изменениями мы разработали программу, включающую 10 игр.

Данные свидетельствуют о том, что созданные нами педагогические условия: способствовали улучшению представлений о взаимосвязи состояния растений с сезонными изменениями у детей старшего дошкольного возраста. Тем не менее, стоит обратить внимание на увеличение низкого уровня на контрольном этапе, что может указывать на необходимость дальнейшей работы с этой группой детей. Важно продолжать развивать интерес и понимание неживой природы через игровые и исследовательские активности, чтобы закрепить полученные знания и навыки.

Формирование представлений о взаимосвязи состояния растений с сезонными изменениями у детей старшего дошкольного возраста на основе данных констатирующего и контрольного этапов можно показать:

В ходе исследования было выявлено, что на констатирующем этапе 35 % детей продемонстрировали высокий уровень знаний о неживой природе, 45 % — средний уровень, и 20 % — низкий уровень. После проведения образовательных мероприятий и активного взаимодействия с детьми на контрольном этапе наблюдается положительная динамика: количество детей с высоким уровнем знаний снизилось до 10 %, в то время как средний уровень возрос до 55 %, а низкий уровень увеличился до 25%.

Заключение. Экспериментальное исследование подтвердило, что позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей старшего дошкольного возраста и значительно повысить эффективность формирования у них представлений о взаимосвязи состояния растений с сезонными изменениями и о неживой природе в целом.

Таким образом, важно продолжать развивать интерес детей к неживой природе через игровые и исследовательские активности, чтобы не только закрепить полученные знания, но и обеспечить более глубокое понимание темы. Это позволит создать прочную основу для дальнейшего обучения и формирования экологической грамотности у детей.

Список цитируемых источников

1. Байманова, В. А. Ознакомление дошкольников с комнатными растениями. Система работы / В. А. Байманова. — Москва, 2008. — 261 с.
2. Бадарч, Д. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Д. Бадарч. — М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. — 320 с.
3. Бойко, Л. А. Воспитание экологической культуры детей / Л. А. Бойко // Начальная школа. — 2014. — №6. — С. 79—96.
4. Воробей, И. С. Ознакомление с окружающим через познавательно-практическую деятельность в группе «Фантазеры» / И. С. Воробей. — Мозырь, 2004.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ВОПРОСЫ ОХРАНЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Введение. Экологические проблемы становятся всё более значимыми в современном мире. Если раньше процессы разрушения окружающей среды были обратимыми и затрагивали лишь отдельные регионы, то в последние годы начались необратимые изменения. Человечество столкнулось с глобальным изменением климата, загрязнением воздуха, воды и почвы, истощением природных ресурсов, изменением биологических видов, увеличением объёмов отходов. Среди загрязнителей окружающей среды (биологических, физических, химических и радиоактивных) химические соединения являются одними из самых важных. Химия как наука играет ключевую роль не только в создании новых материалов и технологий, но и в разрешении неблагоприятных экологических ситуаций.

Важным моментом является способ изучения экологического материала в средней школе. Необходимо преподнести его так, чтобы не вызвать «отторжения» как чего-то надоевшего и «привлекая». Это позволяют сделать следующие приёмы:

- организация учебного процесса через проблемное обучение, когда разбираются экологические ситуации, возможные в регионе проживания учащихся;
- использование компьютерных программ, которые учитывают возрастные особенности учащихся и делают процесс обучения более интересным;
- активный поиск новой информации, когда обучение носит развивающий характер, и учащимся становится недостаточно имеющихся знаний и жизненного опыта [1].

Основная часть. Экологические аспекты при изучении химии можно внедрять по нескольким направлениям:

1) *Интеграция экологических вопросов в изучение программного материала по химии.*

В современной системе образования экологические вопросы органично вплетаются в курс химии. Каждое вещество, изучаемое на уроке химии, имеет свою «экологическую историю», оказывает влияние на окружающую среду. Например, при изучении соединений углерода можно сказать о том, что углекислый газ считается «виновником» парникового эффекта, который приводит к глобальному потеплению. Дioxid углерода вырабатывается в результате хозяйственной деятельности человека — работы двигателей автомобилей, промышленных предприятий. С учащимися целесообразно обсудить способы снижения его содержания в воздухе.

В теме «Кислород» изучается одна из аллотропных модификаций кислорода — озон. Это вещество в верхних слоях атмосферы образует озоновый слой, защищающий все живые организмы на планете Земля от губительных компонентов солнечного излучения. Можно рассмотреть причины возникновения «озоновых дыр» и меры их предотвращения.

Тема «Растворимость веществ в воде» позволяет обсудить источники загрязнения природной воды, методы её очистки, способы восстановления водоёмов. Необходимо сказать также о биологической важности этого вещества для всех живых организмов, и человека в том числе. Поэтому вопрос сохранения чистой пресной воды очень актуален в современном мире.

Тема «Металлы» позволяет обсудить токсичность тяжёлых металлов (свинца, ртути, кадмия) при попадании их в организм человека и окружающую среду, экологические последствия неправильной утилизации отходов металлургии.

В курсе органической химии можно уделить внимание таким вопросам, как загрязнение окружающей среды пластмассами, пестицидами и другими органическими соединениями. В использовании органических веществ есть положительные моменты: человек получил новые конструкционные материалы с уникальными свойствами; лекарственные препараты, продлевающие жизнь; применение пестицидов, гербицидов и других подобных веществ в сельском хозяйстве позволяет уничтожать вредителей и повысить урожайность культур. Однако в природных условиях практически нет микроорганизмов, способных разрушить эти искусственно созданные вещества. Изучение высокомолекулярных органических соединений даёт возможность поговорить о накоплении токсичных веществ в пищевых цепях в результате разложения полимеров, о влиянии этих процессов на живые организмы. Здесь можно рассмотреть вопросы о важности переработки и утилизации органических отходов.

Такой подход к изучению учебного материала позволяет показать возможность применения теоретических знаний для решения экологических аспектов в повседневной жизни.

2) *Эксперименты с экологическим акцентом.*

Важнейшей частью изучения химии является проведение эксперимента, который также может быть направлен на исследование экологических проблем. Например, можно провести анализ свежих овощей и фруктов с целью определения содержания нитратов в этих продуктах. С помощью несложных тестов возможно исследование образцов воды на наличие ионов тяжёлых металлов или органических загрязнителей. Можно смоделировать образование кислотных дождей и показать, какие негативные последствия они оказывают на окружающую среду.

Для проведения эксперимента необходимо подбирать «яркие» опыты, не однотипные, осуществление которых было бы доступным для учащихся и актуальным для региона проживания. Организованные таким образом опыты не только развивают практические навыки и умения учащихся, но и помогают им увидеть реальное применение экспериментальных химических знаний для решения экологических проблем.

Использование современных технологий позволяет визуализировать химические реакции и их последствия. Преимущество виртуальных лабораторий заключается в том, что для проведения эксперимента не требуется приобретать дорогостоящее оборудование и реактивы. Можно смоделировать процессы, сложно осуществимые в реальных условиях. Ещё одним «бонусом» использования виртуальных лабораторий в образовательном процессе является возможность многократного повторения эксперимента. Не стоит забывать и про безопасность таких опытов, так как отсутствует непосредственный контакт учащихся с химическими веществами [2].

3) Проектная деятельность и внеурочная работа экологической направленности.

Следующим направлением экологического воспитания учащихся является организация проектной деятельности, которую можно проводить как во внеурочной работе, так и в рамках учебного занятия.

Учащиеся могут работать над следующими проектами:

- переработка отходов — в рамках данного проекта можно разработать способы вторичной переработки бумаги, пластика или металлов;
- очистка воды или воздуха — учащиеся могут смоделировать работу фильтров для очистки воды от примесей или исследовать эффективность различных методов удаления загрязняющих веществ из воздуха;
- альтернативные источники энергии — это исследование может быть ориентировано на создание солнечных батарей или биогазовых установок как экологически чистых источников возобновляемой энергии.

При выборе темы исследовательского проекта необходимо придерживаться следующих правил.

Во-первых, тема должна быть интересной. Как и всякое творчество, исследовательская деятельность возможна только на добровольной основе. Для этого необходима увлечённость объектом исследования.

Во-вторых, исследование должно быть выполнимо и приносить реальную пользу.

Третье условие успешного проекта — это оригинальность темы, в ней должен заключаться элемент необычности, неожиданности. Желание действовать начинается с удивления, а удивляются люди чему-то неожиданному. Оригинальность может заключаться в способности посмотреть по-новому, нестандартно на известные предметы и явления, изучить их с нетрадиционной стороны [3, с.85].

Исследовательские проекты можно сделать «сквозными», то есть начать изучение объекта на начальном этапе изучения химии, продолжить в старших классах, вводя какой-то дополнительный элемент в исследование. Например, в седьмом классе можно провести анализ проб воды в разных районах города на содержание вредных примесей. В восьмом классе изучить бытовые фильтры для очистки питьевой воды и способ их регенерации. При изучении органической химии в десятом классе рассмотреть, как влияют различные органические вещества на качество природной воды. И, наконец, в одиннадцатом классе, когда у учащихся уже накоплено достаточно знаний по разным предметам, можно провести более глубокие исследования воды:

- адсорбционную очистку сточных вод;
- изучить влияние минерализации, температуры и магнитного поля на электропроводность воды.

Кроме исследовательских проектов учащимся можно предложить участие в экологических конкурсах и акциях, таких как сбор макулатуры и металлолома, очистка территории скверов, парков, берегов водоёмов. Данная деятельность помогает не только применить свои навыки и умения, но и почувствовать личную ответственность за сохранность окружающей среды.

4) Профориентация и профессии в сфере экологии.

Изучение экологических аспектов в рамках химии может стать мотивацией для выбора профессии, связанной с охраной окружающей среды. Профориентационная работа будет направлена на знакомство со специальностями, связанными с экологией.

К ним можно отнести следующие профессии:

- эколог — специалист, занимающийся мониторингом состояния окружающей среды, разработкой мер по её защите и восстановлению;
- биохимик изучает воздействие химических веществ на живые организмы;
- инженер по очистке воды и воздуха — эксперт, создающий системы очистки, снижающие загрязнение воды и воздуха продуктами различных производств;
- технолог переработки отходов создаёт системы для правильной утилизации и вторичного использования отходов;
- инженер по экологической безопасности — этот специалист несёт ответственность за соблюдение норм экологического законодательства на пищевой, химической, нефтеперерабатывающей и других производствах.

Некоторые профессии сейчас только развиваются и будут актуальны в будущем, например, такие:

- городской фермер — специалист городского сельского хозяйства (данное направление ещё называют «вертикальным сельским хозяйством»). Возникла эта профессия как ответ на решение проблемы нехватки земли, воды и других ресурсов в городе и одновременного желания городских жителей быть поближе к природе и иметь источники свежих овощей и фруктов.

– «зелёный» дизайнер, «зелёный» архитектор. Эти специалисты подбирают для строительства зданий и создания интерьеров экологически чистые и переработанные материалы, органично сочетают дома и зелёные парки, газоны и парковки, дороги и деревья.

– инженер технологий возобновляемых источников энергии. Традиционные источники энергии — нефть, газ, уголь — являются невозобновляемыми, их запасы на планете Земля заканчиваются. Альтернативой им могут стать ресурсы возобновляемой «зелёной» энергетики. Поэтому уже сейчас требуются специалисты, способные использовать энергию солнца, ветра, воды, геотермальных источников.

Многие профессии со временем будут становиться «зелёными», экологически ориентированными [4].

Знакомство с этими специальностями на уроках химии помогает учащимся осознать тот факт, что выбор их будущей профессии, как и в целом поведение в быту и отношение к природе, напрямую влияют на состояние окружающей среды, определяют их потенциальный вклад в решение экологических проблем.

Заключение. Рассмотрение вопросов охраны окружающей среды на уроках химии целесообразно интегрировать с другими предметами естественнонаучного цикла — биологии, географии, физики, что поможет учащимся лучше понимать взаимосвязь наук и видеть целостную картину мира. Например, круговорот веществ в природе покажет взаимосвязь химических реакций с биологическими процессами. При обсуждении изменений климата можно использовать данные о глобальных изменениях средних температур и уровня морей из курса географии. При анализе энергоэффективности химических процессов можно затронуть физические принципы работы возобновляемых источников энергии.

Преподавание химии предоставляет уникальную возможность формировать экологическую культуру учащихся, помогает им понять, как химические процессы влияют на экосистемы, здоровье человека и планету в целом. Включение экологических аспектов в учебный процесс позволяет не только углубить знания по предмету, но и воспитать ответственное отношение к природе, а также сориентировать учащихся для выбора профессий в сфере экологии.

Список цитируемых источников

1. Формирование экологической культуры на уроках химии. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/khimiya/library/2018/10/22/formirovanie-ekologicheskoy-kultury-na-urokah-himii> (дата обращения: 28.04.2025).
2. Реферат на тему «Виртуальные лаборатории». – URL: <https://infourok.ru/referat-na-temu-virtualnye-laboratorii-4913481.html> (дата обращения: 30.04.2025).
3. Современные педагогические технологии в профильном обучении : учеб.-метод. пособие для учителей / под ред. А. П. Трапицкой. – СПб.: КАРО, 2005. – 176 с.
4. На кого учиться: 7 «зелёных» профессий будущего. – URL: <https://ecosphere.press/2024/05/13/na-kogo-uchitsya-7-zelenyh-professij-budushhego/> (дата обращения: 30.04.2025).

UDC 504.03

E. M. Pakhalyuk

*Rostov branch of the state budgetary educational institution of higher education "Russian Customs Academy",
Rostov-on-Don, Russia*

IMPLEMENTATION OF ESG PRINCIPLES IN ENSURING ENVIRONMENTAL SAFETY OF ENTERPRISES IN THE EAEU MEMBER STATES

Introduction. The Environmental Social and Governance (ESG) agenda includes a set of measures aimed at combating climate change, decarbonizing the economy and striving for carbon neutrality, and also affects the socio-economic development of not only the Eurasian region, but the entire world.

Insufficient attention to climate change can lead to global changes, and ignoring "green" initiatives can cause high costs for adapting infrastructure, reducing the competitiveness of goods and services in foreign markets and deteriorating the quality of life of the population. The positive effects of implementing the green agenda are associated not only with improving the quality of life of the population, but also with the re-equipment of industrial production, energy and transport, which allows for increasing energy efficiency and competitiveness of goods and services, creating new sectors of the economy and jobs.

The implementation of the ESG agenda is becoming an integral part of the life of modern society and is reflected not only at the level of countries, but also at the level of regions, cities, companies, banks, development institutions, business associations and funds, and is also manifested in changes in consumer preferences and behavior.

Main part. Let's consider the ecology block in the article, namely, how companies in the Eurasian Economic Union Area (EAEU) member states care about the environmental safety of the enterprise, how they follow the ESG principles.

Environmental factors include consideration of the organization's overall impact on the environment and the potential risks and opportunities it faces due to environmental issues such as climate change and measures to protect natural resources. Figure 1 provides examples of environmental factors that may be ESG criteria.

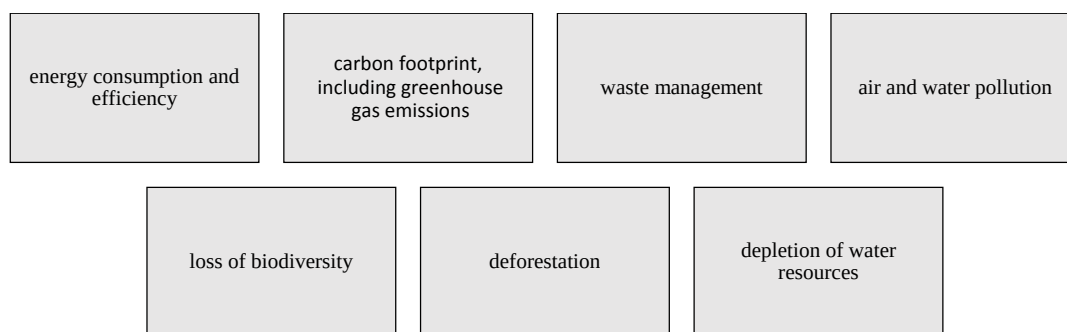


Figure 1 — Examples of environmental factors as ESG criteria. Compiled by the author

Thus, issues of ensuring raw materials and energy security, as components of sustainable development and economic security in the EAEU space, have acquired particular relevance today.

In January 2023, a list of criteria for green projects of the EAEU member states was approved with the aim of accelerating the green transformation within the EAEU, including decarbonization processes. Also in November 2023, the Concept for the Implementation of Green Economy Principles in the EAEU was adopted. In the EAEU space, sufficient attention is paid to climate agenda issues, but the initiatives of the EAEU bodies in the context of the S-component of the ESG agenda do not have a visible impact on business, which requires intensifying joint efforts.

One of the main tools of ESG transformation is ESG ratings, on the basis of which the effectiveness of actions is determined according to all three criteria — E, S and G:

- environment;
- social responsibility;
- corporate governance.

In 2023, a new national ESG rating of Russia was created — the Russian rating of responsible business — EKG-rating. Its creators determine the level of reliability, social and environmental responsibility of business [1].

In the modern world, the trend towards preserving the world order for future generations has finally taken shape, which is usually included within the framework of the concept of “sustainable development”. Along with management and social service-oriented development, it includes the direction of environmental protection, and forms the so-called ESG concept [2].

Increased demand for ESG forces companies to take into account the principles of sustainable development. ESG today is not only about conducting responsible business, but also about the influence and direct correlation between a company's ESG activities and its financial condition, and ESG ratings encourage organizations to take into account ESG principles [3].

Environmental Safety Management System (ESMS) and ESG are interrelated and complementary concepts aimed at sustainable development and responsible business conduct.

One of the common principles linking these systems is the implementation of strategies, practices and policies aimed at reducing the negative impact of the organization on the environment and society as a whole, as well as increasing transparency and accountability in social and governance aspects.

In the context of ESG, environmental sustainability refers to the environment and natural resources. It focuses on managing and reducing the negative impact of an organization on nature, including efficient use of resources, reduction of emissions and waste, protection of biodiversity and other environmental aspects.

The environmental safety management system, in turn, provides the framework and tools for the effective management of these environmental aspects within the organization. It helps to identify and assess environmental risks, develop strategies and targets for reducing negative impacts, and establish monitoring and reporting mechanisms.

Another common principle linking ESMS and ESG is stakeholder engagement. Both systems recognise the importance of engagement and collaboration with stakeholders such as investors, customers, employees, communities and regulators. They focus on the social and economic aspects of sustainability, including issues of social responsibility, ethics, diversity and corporate governance.

Conclusion. Thus, SUEB and ESG are aimed at creating sustainable and responsible business practices, including environmental safety, social responsibility and effective business management [4].

At present, the development of a “green” economy is a promising direction within the EAEU. It is the environmental situation that largely influences the ongoing political and economic processes in individual countries, as well as in integration associations.

Existing environmental problems in one EAEU member country are most often of a transboundary nature and cannot but affect the environmental situation in others. It is the joint search for solutions to existing problems that is a necessity and one of the main goals at present [5].

The study focuses on the Eurasian “green” agenda. Green transformation will accelerate technological development, the transition of the EAEU economy to sustainable development.

The analysis concluded that one of the most significant benefits of ESG is the ability to improve the efficiency of companies and financial performance in particular.

The analysis revealed that the green economy and ESG factors are the most important tool for achieving sustainable development in the EAEU countries and companies [6].

Reference

1. *Zakharov A. N.* Ensuring sustainable development in the EAEU space in modern realities / A. N. Zakharov, M. A. Mitkina // Russian Foreign Economic Bulletin. 2024. — P. 43-54.
2. *Okhrimenko I. V.* On the current stage of implementation of environmental principles of the ESG concept by the largest insurers in Western Europe / I. V. Okhrimenko. — M.: Theoretical and Applied Economics. 2024. — P. 18—29.
3. *Bagnyuk D. V.* Assessment of the impact of ESG principles on the environmental activities of Russian and foreign companies / D. V. Bagnyuk, T. I. Vlasova // Industrial Economy. — № 4. — 2023. — P. 95—102.
4. Official website of Environmental Outsourcing. Comprehensive environmental support // June 30, 2023 // ESG in the enterprise environmental safety management system. — URL: <https://labsafety.ru/blog/ESG-v-sisteme-upravleniya-ekologicheskoy-bezopasnosti-predpriyatiya> (access date 17.07.2025).
5. *Efremova M. S.* The role of the EAEU and SCO in the formation of the space of environmental security in Eurasia / M. S. Efremova // Eurasian integration: economics, law, politics. 2023. — P. 110—118.
6. *Sokolin A. V.* Green economy of the Eurasian Economic Union: realities and prospects / A. V. Sokolin. // World of Science, — 2024. — Vol. 16. — № 5. — URL: <https://esj.today/PDF/50ECVN524> (access date 17.07.2025).

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Введение. В Республике Беларусь пока не сложилось единое мнение по вопросу внедрения инклюзивного образования в общеобразовательные школы, особенно в систему физического воспитания школьников. Многие специалисты не верят в эффективность подобной системы, а некоторые вообще считают ее неосуществимой, полагая, что различные особенности обучающихся являются непреодолимым препятствием для его внедрения. Причем подчеркивается, что различия детей особенно ярко проявляются именно в двигательной сфере, что обычно актуально для уроков физической культуры.

Необходимо подчеркнуть, что проблема совместного обучения двигательным действиям, развития физических способностей и воспитания личностных свойств детей с особенностями психофизического развития, особыми образовательными потребностями и их здоровых сверстников в нашей стране изучена недостаточно.

Ряд авторов (Е. А. Митин, В. Г. Соломин, С. О. Филиппова) считают, что барьерная среда в случае инклюзивного физического воспитания весьма значима. При этом отмечается, что наиболее доступными в рамках инклюзии являются рекреационные виды занятий физическими упражнениями, а также включение детей с ОПФР и ООП в физкультурно-рекреационную деятельность со здоровыми сверстниками является наиболее целесообразным. Данный тезис дал основание этим авторам использовать термин «инклюзивная физическая рекреация» [1, с. 21].

Основная часть. Наряду с трудностями преодоления барьерной среды в системе инклюзивного физического воспитания, весьма актуальным является определение и обоснование средств, методов и организационных форм инклюзивного физического воспитания детей.

Выявлено, что учащиеся с ОПФР совершают неправильные, ненужные движения, тормозящие достижение цели. Случайные, не предусмотренные инструкцией движения, возникающие в связи с неправильным выполнением действия, персеверировались и становились как бы основными, ведущими движениями, тормозя выполнение нужных движений. Повторные действия, как правило, улучшают качество выполнения.

На основании проведенного теоретического научно-методического анализа литературы, нами предложено использовать следующие методы коррекции развития произвольных движений у младших школьников с ОПФР:

1. Метод разучивания упражнения по частям (расчлененно-конструктивный) — сложное двигательное действие расчленяется на отдельные фазы или элементы с поочередным их разучиванием и последующим соединением в единое целое (например, гимнастические комбинации). Основные разновидности метода расчлененного упражнения:

– *метод собственно расчлененного упражнения*, который предусматривает использование относительно крупных заданий, каждое из которых охватывает одну или несколько фаз целевого упражнения;

– *метод решения узких двигательных задач*, который предполагает вычленение («расслаивание») отдельных характеристик движений (пространственных, временных, динамических, ритмических и др.) и действий внутри фаз целевого упражнения. С его помощью можно решать разнообразные задачи. В частности, сформировать более точные представления о движении у обучаемых, совершенствовать отдельные характеристики техники движений, исправлять ошибки, возникающие в процессе обучения, и многое другое [2, с. 163];

– *метод по разделению* подразумевает освоение ключевых положений тела и его частей, временная фиксация положения тела в той или иной фазе упражнения, «проводка» в изучаемой фазе движения, имитация движения, изменение исходных и конечных условий движения.

2. Метод сопряженного воздействия применяется преимущественно в процессе совершенствования разученных двигательных действий для улучшения их качественной основы, т. е. результативности. Суть принципа сопряженного психофизического воздействия заключается в том, что применяемые средства позволяют добиваться конкретных изменений в физической сфере (например, физическое качество быстроты), которые, в свою очередь, способствуют направленным изменениям в психической сфере (например, скорости восприятия информации и принятия решения). При применении сопряженного метода необходимо обращать внимание на то, чтобы техника двигательных действий не искажалась и не нарушалась их целостная структура.

3. Метод строго регламентированного упражнения реализуется с возможно полной регламентацией, которая предполагает соблюдение следующих условий:

- наличие твердо предписанной программы движений, порядок повторений, изменения и связи друг с другом;

- точное нормирование нагрузки по ходу выполнения упражнения, а также нормирование интервалов отдыха и чередование его с нагрузками:

- создание внешних условий, облегчающих управление действиями ребенка (распределение групп на местах занятий, использование пособий, снарядов, тренажеров, способствующих выполнению учебных заданий, дозирование нагрузки, контроль за ее воздействием и т. д.). Этот метод направлен на обеспечение оптимальных условий для освоения двигательных умений и навыков, развитие психофизических качеств.

4. Метод круговой тренировки заключается в том, что ребенок передвигается по заданному кругу, выполняя определенные упражнения или задания, позволяющие разносторонне воздействовать на мышцы, различные органы и системы организма. При использовании с детьми с ОПФР:

- начинать с нагрузки не более 50 % от максимальных возможностей каждого ребенка
- оптимальное количество упражнений 6—8 (подбираются в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка)

- постепенно повышать скорость преодоления кругов. Выделяются три способа упражнений с интервалами в круговой тренировке.

Используя интервальный метод круговой тренировки, необходимо учитывать следующее: тренировочную нагрузку целесообразно повышать постепенно в ходе занятий. Можно повысить количество упражнений или интенсивность выполнения. Повышать темп выполнения упражнений с учетом индивидуальных способностей ребенка до максимального. После выполнения упражнений необходимо отдыхать примерно в течение одной минуты.

5. Игровой метод отражает методические особенности игры и игровых упражнений, которые широко используются в физическом воспитании. Он близок к ведущей деятельности ребенка, дает возможность совершенствования двигательных навыков. В работе с детьми широко используются сюжетные и не сюжетные, а также спортивные игры. Метод дает возможность совершенствования двигательных навыков, самостоятельных действий, проявления самостоятельности и творчества. Игровые действия развивают познавательные способности, морально-волевые качества, формируют поведение ребенка [3, с. 214].

Заключение. Пропедевтическими средствами при обучении двигательным действиям будут являться создание облегченных условий выполнения упражнения (облегченные снаряды для метания, бег за лидером, под уклон), использование подводящих и имитационных упражнений.

Следовательно, используя предложенные методы коррекции с учетом индивидуально-дифференцированного подхода во время физкультурной деятельности в зале и на улице, физкультминуток, спортивных игр позитивно сказывается на улучшении здоровья детей, повышении сопротивляемости организма, улучшении показателей развития произвольных движений.

Список цитируемых источников

1. Аксенов, А. В. О внедрении инклюзивного образования в практику адаптивного спорта / А. В. Аксенов // II Всероссийская науч.-практ. конференция «Адаптивная физическая культура, спорт и здоровье: интеграция науки и практики» — Уфа. — 2010. — С. 21-23.
2. Аксенов, А. В. Креативные телесно-ориентированные виды двигательной активности в адаптивном физическом воспитании детей с церебральным параличом / А. В. Аксенов // Итоговая научно-практическая конференция профессорско-преподавательского состава «ИГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург» — 2010. — С. 163-165.
3. Инклюзивная физическая рекреация в формировании толерантности здоровых школьников к сверстникам-инвалидам / В. П. Соломин [и др.] // Современные проблемы физической культуры и спорта: матер. междуна. науч.-практ. конф. — СПбНИИФК, 2008. — Т. 1. — С. 214-217.

УДК 378.1

Е. А. Бусик

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ И СУЩНОСТЬ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В условиях модернизации системы образования Республики Беларусь особые требования предъявляются к подготовке будущих специалистов к осуществлению физической культуры в условиях инклюзивной среды. Реализация основополагающих подходов к обновлению содержания образования, его целей и задач предполагает создание условий для обеспечения необходимого качества профессиональной подготовки будущих учителей в соответствии с требованиями сегодняшнего дня [1, с. 21].

Содержание образовательных программ подготовки будущих преподавателей в области физического воспитания не в полной мере учитывает необходимость формирования компетенций, определяющих их готовность к работе с детьми с ОПФР и ООП. В структуру отдельных предметов, таких как «Теория и методика физической культуры», «Спортивные и подвижные игры и методика преподавания», «Современные оздоровительные методики», включена информация, которая носит, скорее декларативный характер и не отражает сущность, принципы, средства и методы осуществления физического воспитания в условиях инклюзивного образования, не акцентирует внимание на формирование компетенций, обеспечивающих готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивной среды. В этой связи актуальным является детальное изучение методических основ реализации физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивного образования [2, с. 163].

Основная часть. Мы предполагаем, что осуществление физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивной среды должно основываться на основополагающих концепциях воспитания: личностно-ориентированной, сотрудничества и гуманизма. В основе ее компонентов должно лежать самоутверждение личности учащихся с особенностями психофизического развития и особыми образовательными потребностями в мире. Индивидуальный подход к лицам с ОПФР и ООП, должен осуществляться на основе отбора методических приемов обучения и воспитания с учетом всех особенностей занимающихся: структуры и тяжести основного дефекта, наличия или отсутствия сопутствующих или вторичных нарушений, возраста, физического развития, а так же систематизации компонентов инклюзивного физического воспитания.

Разработка особого содержания и использования самых разнообразных организационных форм физкультурно-оздоровительной деятельности должна опираться на следующие положения:

- учет противопоказаний для занимающихся с ОПФР по использованию средств и методов физического воспитания;
- создание условий для эффективного личностного и физического развития как школьников с ОПФР, так и их здоровых сверстников;
- максимально возможное использование урочных и рекреационных форм занятий физическими упражнениями в системе инклюзивного образования [3, с. 26].

Исходя из данных положений и анализа научной литературы, считаем необходимым охарактеризовать основные *методические приемы* физического воспитания в условиях инклюзивной среды.

1. Методические приемы обеспечения равных возможностей для физической подготовки здоровых детей и их сверстников с ОПФР в процессе совместных занятий физическими упражнениями. Целью реализации этих приемов является формирование возможности заниматься совместно со здоровыми детьми, выполняя упражнения, необходимые для совершенствования физических способностей, не акцентируя внимания на отклонениях в здоровье и физических недостатках учащихся.

Данный блок объединяет в себе три группы приемов:

- а) реализация различных ролевых функций при выполнении заданий, подвижных игр и элементов спортивных игр, учитывающих возможности каждого участника;
- б) выполнение различных заданий при проведении эстафет (например, здоровые дети должны пробежать с баскетбольным мячом и передать его в руки партнеру с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА), который должен осуществить бросок в цель;
- в) выполнение упражнений с форой (гандикапом), для этого необходимо использовать разные дозировки, исходные и конечные положения.

В качестве примеров упражнений с форой (гандикапом) могут служить следующие упражнения:

- применение здоровыми школьниками различных вариантов отягощения (во время проведения общеразвивающих упражнений (ОРУ), при этом здоровые учащиеся могут использовать утяжелители (гимнастические палки весом 200—250 грамм), а школьники с ОПФР выполняют ОРУ без предметов);
- выполнение упражнений с форой (гандикапом) в виде форы по времени, форы по дистанции, во время проведения упражнений в движении (ходьба, бег).

2. Методические приемы по активизации межличностных взаимоотношений внутри класса в процессе занятий физической культурой. Основная цель — формирование мотивов афiliation, достижения результата через удовлетворение потребности в социальных связях и признании.

Данный блок включает следующие приемы:

- а) выполнение упражнений в парах (учащиеся с ОПФР и здоровые школьники) с целью активизации вербального и невербального общения и удовлетворения потребности в тактильном и эмоциональном контакте;
- б) в процессе межличностных взаимодействий активизируется внимание к партнеру, эмоциональное отношение к его действиям;
- в) совместное проведение обсуждения нового материала и анализ допущенных ошибок.

Эти приемы позволяют формировать межличностные отношения на уроке по принципу одной команды, поскольку коллективная форма деятельности во многих случаях создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная.

3. Методические приемы, направленные на выработку умений самостоятельной организации и проведения инклюзивных мероприятий по физической культуре.

Цель — предупреждение конфликтов и недопонимания, возникающих при организации совместных учебных занятий, обучающихся с ОПФР со здоровыми учениками. Сочетание педагогического руководства

с инициативой и самостоятельностью учащихся с ОПФР предоставляет возможность помогать ученикам с ОПФР проявлять инициативу, осваивать нормы и правила поведения в ходе урока физической культуры.

Анализ научных источников по проблеме осуществления инклюзивной физкультурно-оздоровительной деятельности свидетельствует о необходимости тщательного и объективного изучения данного феномена, определения *путей повышения эффективности физического воспитания* школьников с особенностями психофизического развития и их здоровых сверстников. На наш взгляд этому будет способствовать:

Привлечение обучающихся с ОПФР и ООП к занятиям адаптивным спортом (необходимо систематизировать информацию о существующих в населенном пункте спортивных командах для инвалидов и способствовать привлечению школьников с ОПФР и ООП к спортивной деятельности в этих командах (в соответствии с заболеванием) как в качестве участников, так и в качестве болельщиков).

Организация занятий инклюзивным фитнесом (учреждения образования могут организовать дополнительные занятия физическими упражнениями для поддержания либо повышения уровня физической подготовленности школьников с ОПФР в меру возможностей их здоровья. Это будет способствовать не только увеличению объема двигательной активности детей, но и их социальной адаптации в школьной среде).

Реализация программ мейнстриминга в школе (мейнстриминг (*mainstreaming* — проникновение) предполагает, что школьники с ОПФР и ООП общаются со здоровыми детьми на праздниках, в различных досуговых программах, прежде всего для расширения социальных контактов. Включение обучающихся с ОПФР и ООП в совместную со здоровыми сверстниками физкультурно-рекреационную деятельность, то есть в инклюзивную физическую рекреацию, как одно из направлений мейнстриминга) [3, с. 25].

Заключение. Следовательно, для того, чтобы выстроить эффективный педагогический процесс, грамотно определить дидактические принципы, ставить и решать задачи образовательной деятельности, необходимо знать состояние здоровья, физические, психические, личностные особенности всех обучающихся, в том числе и с нарушениями в развитии, так как характеристика объекта педагогических воздействий является исходным условием любого процесса образования.

При соблюдении перечисленных условий и рекомендаций, инклюзивные физкультурно-оздоровительные мероприятия не только возможны, но и будут эффективны как для здоровых детей, так и для детей с ОПФР.

Список цитируемых источников

1. Жуков, О. В. Профессиональная готовность учителя к здоровьесберегающей педагогической деятельности / О. В. Жуков // Профессиональное образование. — 2011. — № 9. — С. 40—43.
2. Змушко, А. М. Инклюзивное образование в системе образования Республики Беларусь / А. М. Змушко // Спецшкола. — № 5. — 2014. — С. 9—19.
3. Козырева, О. В. Оздоровительные технологии в дошкольных и школьных образовательных учреждениях и во внешкольных организациях / О. В. Козырева // Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации. — 2010. — № 2. — С. 24—28.

УДК 37 (037)

Е. А. Бусик, Н. И. Филимонова, Н. Н. Филимонов

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь
Государственное учреждение образования «Средняя школа №9 г. Барановичи», Республика Беларусь

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В условиях модернизации системы образования Республики Беларусь особые требования предъявляются к подготовке будущих специалистов к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивной среды. Реализация основополагающих подходов к обновлению содержания образования, его целей и задач предполагает создание условий для обеспечения необходимого качества профессиональной подготовки будущих учителей в соответствии с требованиями сегодняшнего дня [1, с. 41]. В исследовании мы опирались на метод моделирования как всеобщий метод опосредованного изучения объектов, процессов и явлений. Такой подход базируется на философском определении модели В. А. Штоффа: «Модель — это мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [2, с. 534]. В целом основополагающей идеей процесса моделирования выступает разработка такой модели, которая позволила бы повысить эффективность реформируемого явления, приведение его в соответствие с требованиями современного общества [3, с. 52].

Основная часть. На основе этих положений в ходе исследования нами разработана модель процесса формирования готовности к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивной среды, которая рассматривается как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему.

Выделение компонентов модели позволило разбить ее на блоки (целевой, содержательный, технологический, результативно-оценочный), которые позволяют представить процесс формирования готовности будущих преподавателей физической культуры к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивной среды как единое целое, обеспечивающее взаимосвязь его основных компонентов. Целевой блок модели включает цель, задачи, функции и дидактические принципы, лежащие в основе процесса формирования готовности к целенаправленному и эффективному осуществлению к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзии. При этом компоненты данного блока выступают основой определения содержания, основных методологических и методических подходов к подготовке студентов к работе в инклюзивной школе.

Первым структурным элементом данного блока является *цель*, определяемая как формирование готовности студентов к осуществлению физического воспитания в условиях инклюзивной среды, обуславливающей успешное решение профессиональных задач в процессе педагогической деятельности.

В качестве *задач* формирования готовности к осуществлению к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивной среды мы рассматриваем:

- формирование у студентов знаний, умений и навыков в осуществлении к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивной среды;
- формирование ценностно-мотивационного компонента готовности.

Решение задач определяется рядом *принципов*, на которых основывается стратегия формирования готовности студентов к осуществлению к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивной среды:

- ценностного отношения к субъектам образовательного процесса и их деятельности в условиях инклюзивного образования;
- системности и единства содержания структурных компонентов образовательного процесса;
- приоритета личностного развития будущего педагога в сочетании с соблюдением требований современных условий реализации профессиональной деятельности (условий инклюзивного образования): первостепенность развития профессионально значимых качеств личности, компетенций на основе ценностных ориентаций и ценностного отношения к субъектам педагогического процесса, способность актуализировать их в предстоящей деятельности;
- адресности (учет особенностей профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования);
- координированности и адекватного отражения в содержании образования профессионально-педагогической деятельности, характерной для условий образовательной инклюзии;
- рефлексивности обучения и профессиональной деятельности.

Содержательный блок модели включает в себя следующие направления деятельности:

- психолого-педагогическая подготовка студентов;
- практическая деятельность студентов в области инклюзивного физического воспитания;
- научно-исследовательская деятельность.

Технологический блок модели формирования готовности студентов к осуществлению физического воспитания в условиях инклюзивной среды включает в себя:

- формы организации обучения (лекции, практические занятия, производственную практику, занятие-конкурс, деловую игру, занятие-конференцию, экскурсию и т. д.);
- методы обучения (мотивации и стимулирования учебно-познавательной деятельности; игровые методы, моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе);
- средства обучения (аудиовизуальные, технические).

Формированию готовности студентов к осуществлению к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивной среды будет способствовать реализация комплекса педагогических условий:

- использование методов и технологий обучения, способствующих формированию готовности студентов к профессиональной деятельности в процессе изучения дисциплины «Инклюзивное физическое воспитание»;
- целенаправленное и комплексное формирование компетенций;
- привлечение студентов к участию в форумах, семинарах, к волонтерской деятельности;
- научно-исследовательская работа студентов.

Названные условия направлены на решение единой цели и в своей совокупности логически взаимосвязаны и взаимообусловлены. Практическое воплощение модели формирования готовности будущих преподавателей физической культуры к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивной среды призвано сформировать следующие компоненты готовности: когнитивный, практический, мотивационный, рефлексивный.

Результативно-оценочный блок педагогической модели формирования готовности к профессиональной деятельности содержит в себе критерии оценки эффективности формирования готовности в образовательном процессе учреждений высшего образования и непосредственно его результат. Другими словами, он выполняет диагностическую и оценочную функции. Диагностическая функция осуществляется на всех этапах обучения.

Она позволяет осуществлять контроль и корректировку процесса формирования готовности, которые способствуют достижению позитивного результата процесса обучения. Оценочная функция состоит в сопоставлении полученных результатов с предполагаемыми, соотношении этих результатов с определенными нами критериями.

Заключение. Предлагаемая модель формирования готовности будущих преподавателей физической культуры к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивной среды представляет собой поэтапный циклический процесс, обеспечивающий готовность будущих преподавателей физической культуры к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивного образования. В содержании модели заложены достаточные возможности по формированию готовности будущих преподавателей к работе в условиях инклюзии. Успешная реализация модели определяется не только содержанием, но и процессуальным аспектом в виде конкретных методов, средств, форм и технологий обучения. Более того, результативность формирования готовности будущих педагогов к осуществлению физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивной среды на наш взгляд, зависит не только от отдельных методов, средств и организационных форм, но и от их единства, возникающего, благодаря их направленности на достижение поставленных целей.

Список цитируемых источников

1. Мищенко, Н. Ю. К проблеме формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов по физической культуре / Н. Ю. Мищенко // Инновации в образовании. — № 8. — 2014. — С. 41—50.
2. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. — М. — 1986. — 52 с.
3. Николаева, Н. И. Профессиональное становление студентов вуза физической культуры и их готовность к будущей профессиональной деятельности / Н. И. Николаева, В. А. Родионов // Юридическая психология. — 2014. — № 1. — С. 33—36.

УДК 796

Я. Н. Веремеюк

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНТОВ

Введение. Физическая культура как учебная дисциплина является обязательной для всех специальностей высшего образования. Она является одним из факторов укрепления здоровья, оптимизирует физическое и психофизиологическое состояние студента. Она необходима для будущей профессиональной деятельности [1]. В физическое воспитание студентов постепенно внедряются современные оздоровительные системы, нетрадиционные для образовательного процесса по физической культуре. Это связано с тем, что у студентов пропадает интерес к традиционным занятиям физическими упражнениями. В настоящее время большую популярность набирают такие виды как: пилатес, йога, табата.

Основная часть. Одним из инновационных направлений в контексте изложенного, является применение системы физических упражнений Д. Пилате, созданная около ста лет назад немецким врачом, тренером и спортсменом Джозефом Пилате, которая представляет собой «направление оздоровительной физической культуры, обладающее высокой степенью воздействия на функциональное состояние и физические способности занимающихся, содействует улучшению осанки, развитию гибкости, силовой и общей выносливости». Основное воздействие системы Пилатеса оказывает на развитие таких физических качеств, как сила и гибкость, а также положительно влияет на психоэмоциональное состояние занимающихся [2].

Пилатес относится к виду ментального фитнеса, характеризуется как спокойное, гармоничное занятие, во время которого укрепляются и стабилизируются самые глубокие слои мускулатуры. Занятие включает в себя растяжку, упражнения на равновесие и дыхание, а также релаксацию. Ментальный фитнес — один из самых безопасных видов тренировки. Пилатес представляет собой интегрированную систему, структурными элементами которой являются общеразвивающие и дыхательные упражнения, йога, китайская акробатика, различные спортивные направления и стили [2].

Йога подразумевает совокупность различных духовных, психических и физических практик, разрабатываемых в разных направлениях индуизма и буддизма и, нацеленных на управление психическими и физиологическими функциями организма, с целью достижения индивидуумом возвышенного духовного и психического состояния. Во время занятий йогой тренируется весь опорно-двигательный аппарат, улучшается работа вегетативной нервной системы, циркуляция крови и укрепляются сосуды. Это способствует поднятию настроения и избавлению от плохих мыслей. Йога так же оказывает положительное воздействие на фигуру и борется с неровностями на коже [3].

В настоящее время наибольшую популярность набирает инновационное нестандартное направление табата. Данная система является разновидностью интервальной тренировки, автором которой является Изуми Табата, в прошлом главный тренер сборной Японии по конькобежному спорту. Ее суть заключается в выполнении упражнений высокой интенсивности в течение 20 секунд с чередованием периодов отдыха в течение

10 секунд. Методика Табата успешно применяется не только в процессе физического воспитания студентов ряда вузов, но и используется в качестве подготовительного этапа к внедрению в учебный процесс такой разновидности тренировок, как Кроссфит [4].

Заключение. Физическая культура в высшей школе решает ряд оздоровительных, образовательных и воспитательных задач. Оно призвано не только сохранить и укрепить здоровье обучающихся, подготовить молодых людей к будущей профессиональной жизни, поддержанию высокого уровня работоспособности, научить самостоятельно подбирать средства, методы и формы занятий, исходя из уровня своего здоровья, физической подготовленности, целей занятий, но и выработать у себя здоровую привычку к систематическим физическим нагрузкам и потребность в занятиях физическими упражнениями и спортом. Это возможно лишь при полной осознанности и вовлеченности студентов в процесс физического воспитания в высшей школе. А это значит, что занятия должны быть грамотно организованы, продуктивны и интересны [4].

Естественное стремление людей к физическому совершенствованию и укреплению здоровья побуждает специалистов в области физического воспитания искать новые средства и методы достижения этих целей. Традиционно средствами физического воспитания являются хорошо известные и зарекомендовавшие себя виды спорта. Однако для повышения эффективности процесса физического воспитания и коллективных физкультурно-оздоровительных мероприятий, а также для поиска путей формирования у школьников стойкой потребности в физических нагрузках необходимо использовать нетрадиционные виды физических упражнений и виды спорта для добровольных занятий [1].

Список цитируемых источников

1. Еникеев, Ш. Ф. Современные популярные оздоровительные системы физических упражнений / Ш. Ф. Еникеев // Проблемы науки. — 2023. — №1. — С. 14.
2. Мищенко, Н. Ю. Применение физкультурно-оздоровительной системы «пилатес» в дополнительном образовании девушек 15—17 лет / Н. Ю. Мищенко // Педагогическая наука и практика. — 2021. — № 1 (31). — С. 77—96.
3. Мельникова, А. В. Йога как оздоровительная система для людей с нарушением зрения / А. В. Мельникова // Наука-2020. — 2022. — №2 (56). — С. 17—21.
4. Зизикова, С. И. Интенсификация процесса физической подготовки студентов с использованием техники табата / С. И. Зизикова, П. П. Николаев, А. Я. Борисов, И. М. Белянская, Е. И. Жукова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2023. — №1 (215). — С. 176—179.

УДК 613.27

Т. И. Зиматкина, Г. Д. Смирнова

Учреждение образования «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Республика Беларусь

ВЛИЯНИЕ НА ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА БИОКОРРЕКТОРОВ ПИТАНИЯ

Введение. В современном мире питание большинства людей не является сбалансированным, что отрицательно сказывается на состоянии здоровья населения. С целью восполнения дефицита необходимых нутриентов во всех наиболее развитых странах мира рекомендуют использовать биологически активные добавки (БАД) или биокорректоры питания. По данным ВОЗ [1] около 50 % взрослого населения во всем мире используют БАД. Наряду с полезными свойствами у БАД есть определенные недостатки в частности они могут вызывать побочные эффекты, включающие повреждение печени, негативное воздействие на сердечно-сосудистую, нервную и эндокринную системы, а также психику. Это во многом связано с тем, что зачастую население не считает БАД серьезными препаратами и не консультируется с лечащим врачом по поводу их приема [2].

Цель исследования. Анализ информации о влиянии на здоровье человека биокорректоров питания.

Материалы и методы. С помощью валеолого-диагностического метода обследованы 198 респондентов за период в 2024гг. в возрасте от 19 до 21 года (из них 76,5 % женского и 23,5 % мужского пола). Критерии включения: наличие информированного согласия. Результаты обработаны с использованием методов непараметрической статистики с помощью пакета анализа STATISTICA 6,0 и Excel.

Основная часть. В результате самооценки состояния своего здоровья как хорошее высказались 38,6 % респондентов, как удовлетворительное — 56,3 %, плохое — 5,1 %. Основой для хорошего здоровья и самочувствия для 81,3 % респондентов служит рациональное питание, 64,8 % - наследственность и 60,3 % — занятия спортом, 55,1 % - безопасная окружающая среда, 53,3 % — режим дня, 52,5 % — отказ от вредных привычек, 27,6 % — прием БАД. Активно интересуются факторами, влияющим на здоровье 98,8 % респондентов. Информацию 79,4 % респондентов получают из Интернета, 20,6 % — от родителей и друзей. Большинство респондентов (93,4 %) знают о том, что такое БАД и чем они отличаются от пищевых добавок и лекарственных средств. При покупке БАД подавляющее большинство (79,9 %) ориентируются на их эффективность и безопасность для здоровья. Изучают весь химический состав употребляемых БАД только 33,5 % респондентов, смотрят только на наличие отдельных компонентов 16,9 %. Не знают химический состав БАД 63,5 % участников исследования. Популярными у 18,9 % участников исследования оказались также БАД,

содержащие экстракты семян пшеницы, зеленого чая и имбиря, боярышника и сборы полевых трав. Употребляет БАД практически каждый второй представитель молодежи (*из них в меньшей степени юноши — 37,3 %, в большей девушки — 62,7 %*). Основной причиной, по которой БАД включают в рацион у 25,4 % респондентов является компенсация дефицита нутриентов в пище, у 23,8 % — укрепление иммунитета, у 17,5 % — повышение витаминного и минерального статуса организма, 7,9 % активизация пищеварительных процессов, 4,8 % — повышение работоспособности и др. Считают, что БАД приносят пользу здоровью человека 38,7 % молодых людей, у 30,6 % — отношение к БАД нейтральное, а еще 16 % уверены, что БАД полезны для здоровья, но не могут заменить лекарства. Положительное значение БАД в организме человека, по мнению респондентов, это восполнение недостающих веществ в организме (76,3%).

Важно отметить, что опасность приема БАД по мнению 87,3 % респондентов заключается только в индивидуальной непереносимости компонентов и такое же количество считают, что в БАД могут быть компоненты, вызывающие аллергию. Знают о том, что одновременный прием БАД и лекарственных препаратов может привести к отрицательным последствиям для здоровья 20,9 % участников исследования. При этом 39,7 % молодых людей не смогли ответить на этот вопрос и столько же респондентов уверены, что можно безопасно сочетать одновременный прием БАД и лекарств. Среди тех, кто принимает БАД, каждый десятый респондент (11,4 %) начал это делать после ухудшения состояния здоровья. Следует отметить, что 57,4 % употребляют БАД редко — один раз в несколько месяцев. На принятие решения влияют и такие факторы как советы и рекомендации третьих лиц — 12 %; реклама в СМИ — 2 % и цена — 18 %.

Выяснилось, что 49,1 % респондентов не знают сколько БАД можно принимать одновременно. Уверены, что можно принимать только один БАД 12,9 % молодых людей, а 22,3 % считают, что одновременный прием двух и более БАД не нанесет ущерба здоровью. Кроме того, половина респондентов указали, что употребляют одновременно с БАД еще витаминные препараты: 11,6 % употребляют на постоянной основе, а остальные 39,1 % — в определенный сезон года для поддержания витаминного баланса в связи с его отклонениями от нормы из-за смены климатических условий. К числу наиболее распространенных витаминных препаратов, используемыми студентами относятся комплексы витаминов с микроэлементами, витамины А, группы В, D, Е, С, РР. При этом выявлена закономерность: витамины группы D и С чаще употребляются в определенное время года (*осенне-зимний период*), что респонденты связывают с ростом сезонной вирусной и инфекционной заболеваемости и недостатком УФ-излучения солнца в зимний период.

Форма выпуска БАД и их упаковка также важны для респондентов. 68,3 % участников исследования отмечают, что для них важна лекарственная форма БАД (*экстракты, порошки, капсулы, гранулы, таблетки, масла, настойки и др.*) по сравнению с пищевой формой (*карамельки, леденцы, чаи, сиропы, желе, бальзамы и др.*) интерес к которой проявили 23,9 %.

Заключение. Таким образом, в результате проведенных нами исследований установлено, что основой для хорошего здоровья и самочувствия для 81,3 % респондентов служит рациональное питание. При этом очень сильно недооценивается роль БАД в оптимизации питания. При ранжировании факторов, наиболее важных при выборе БАД, выяснилось, что участникам исследования больше всего важна их безопасность и эффективность, такие показатели как цена и собственный опыт применения оказались важными только для каждого десятого респондента. Включение БАД в рацион респондентов, как правило, связано с недостаточным потреблением ими с пищей овощей и фруктов, а также климатическими особенностями региона (отсутствие солнца в течение большей части года). Выбор БАД во многом формируется под воздействием Интернета и рекламы, собственных пищевых предпочтений, советов родственников и друзей, не имеющих медицинского образования, а не на научно обоснованных рекомендациях.

Список цитируемых источников

1. Оценка приверженности студентов медицинского университета к здоровому образу жизни в зависимости от пола и специальности — URL.: <https://elibrary.gsmu.by/xmlui/bitstream/handle/14984/55-57.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 01.12.2024).
2. Обзор случаев развития острой печеночной недостаточности вследствие приема биологически активных добавок — URL.: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-sluchaev-razvitiya-ostroy-pechenochnoy-nedostatochnosti-vsledstvie-priema-biologicheskii-aktivnyh-dobavok> – (дата обращения : 01.12.2024).

УДК 378.037

Е. С. Ковалевич, В. Г. Андрухович, Е. В. Габрусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. Физическое воспитание играет ключевую роль в формировании гармоничной личности, способной адаптироваться к разнообразным условиям жизни. В последние десятилетия наблюдается возрастающий интерес к изучению психологических аспектов физического воспитания, что связано с осознанием

важности взаимосвязи между физической активностью и психическим здоровьем. Психология спорта и физической активности исследует, как физические упражнения влияют на эмоциональное состояние, мотивацию и социальные взаимодействия индивидов [1].

Регулярные физические нагрузки способствуют не только улучшению физического состояния, но и положительно сказываются на психическом здоровье, снижая уровень стресса, тревожности и депрессии. В этом контексте важным аспектом становится понимание мотивации к занятиям физической культурой и спорта, а также влияние психологических факторов на эффективность тренировочного процесса.

Основная часть. Исследованием данной темы занимались российские психологи П. А. Рудик, А. Ц. Пуни. Из зарубежных представителей данных исследований можно выделить К. Гриффита, Пьер де Кубертен.

Многочисленные научные работы доказывают, что регулярная физическая активность благотворно сказывается на психическом состоянии человека. Доказано, что занятия спортом способствуют уменьшению чувства тревоги, депрессивных состояний и напряжения. Во время выполнения упражнений активизируется выработка эндорфинов, дофамина и серотонина, что приводит к стабилизации эмоционального фона и улучшению настроения. Помимо этого, физическая активность является действенным способом борьбы со стрессом, помогая снять нервное напряжение и восстановить душевное равновесие. Спортивные занятия также способствуют укреплению самооценки и уверенности в собственных силах. Достижение намеченных спортивных целей дарит человеку чувство гордости и удовлетворения, что положительно сказывается на восприятии себя. Регулярные тренировки формируют ощущение контроля над своим телом и физическими возможностями. Физические упражнения являются мощным инструментом эмоциональной регуляции, помогая человеку преодолевать негативные переживания, поддерживать положительный эмоциональный настрой и развивать здоровую самооценку [2, с. 110].

Командные виды спорта требуют от участников не только хорошей физической формы, но и координации, силы воли, стратегического мышления, умения работать в команде и общаться. Они способствуют развитию разнообразных навыков, а также укреплению здоровья и налаживанию дружеских отношений с товарищами по команде и одноклассниками. В процессе совместной работы участники обсуждают и разрабатывают тактику игры, что развивает навыки дискуссии, аргументации и принятия согласованных решений. Во время тренировок игроки получают и дают обратную связь, что развивает критическое мышление и способность адекватно воспринимать критику. Командные игры учат игроков взаимодействовать, сотрудничать и добиваться общих целей. Игроки учатся распределять ответственность, согласовывать свои действия и поддерживать друг друга. Командные виды спорта предполагают использование жестов, мимики и поз для обмена информацией. Игроки учатся распознавать невербальные сигналы от своих партнеров по команде, чтобы быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства. Выступления на соревнованиях повышают уверенность в себе и улучшают навыки публичных выступлений. Игроки учатся сосредотачиваться перед выступлениями, сохранять спокойствие под давлением и эффективно взаимодействовать со зрителями [3, с. 48].

Психологические знания прочно вошли в необходимую теоретическую подготовку специалистов по физической культуре, спорту и туризму. Эффективность работы учителя физической культуры, тренера во многом зависит от наличия у них психологических знаний и умений. Организовать тренировочный процесс тренеру, процесс физического воспитания преподавателю физической культуры, обеспечить успешное выступление спортсменов на соревнованиях невозможно без знаний психологических закономерностей в поведении человека в различных ситуациях.

Повышение мотивации и самодисциплины:

1. Четкая постановка целей. Психологи помогают спортсменам определять реалистичные и вдохновляющие цели, разбивать их на более мелкие этапы и контролировать прогресс.
2. Визуализация. Визуализация — это метод, который помогает спортсменам мысленно представлять себя успешными в определенной ситуации. Это укрепляет уверенность в себе и повышает результаты.
3. Позитивное мышление. Спортсмены учатся концентрироваться на позитивных мыслях и избавляться от негативных установок, которые могут помешать достижению целей.
4. Самоконтроль и самодисциплина. Психологи помогают спортсменам развивать навыки самоконтроля и самодисциплины, что помогает им сохранять мотивацию и придерживаться тренировочного режима.
5. Улучшение спортивных результатов.
6. Управление стрессом. Спортсмены учатся справляться со стрессом, который может возникать перед соревнованиями или в сложных ситуациях.
7. Фокусировка внимания. Психологи помогают спортсменам научиться концентрироваться на важных аспектах выступления и игнорировать отвлекающие факторы.
8. Контроль эмоций. Спортсмены учатся управлять своими эмоциями, чтобы не поддаваться страху или раздражению в конкурентной среде.
9. Стратегии выступления. Психологи помогают разрабатывать оптимальные стратегии выступления в зависимости от конкретного вида спорта.
10. Создание благоприятной атмосферы на тренировках:
 - командный дух: Психологи помогают создать сплоченную команду, где каждый участник чувствует себя важным и поддерживает других;

- положительная атмосфера: Психологи создают на тренировках атмосферу уважения, доверия и поддержки, что позволяет спортсменам раскрыть свой потенциал;
- управление конфликтами: Психологи обучают спортсменов конструктивным методам разрешения конфликтов, что помогает поддерживать гармонию в команде [4, с. 124—125].

Заключение. Психологические аспекты физической активности играют важную роль в формировании общего благополучия и качества жизни. Регулярные физические нагрузки способствуют улучшению настроения, снижению уровня стресса и тревожности, а также повышению самооценки и уверенности в себе. Физическая активность также способствует развитию социальных навыков и укреплению межличностных связей, что особенно важно в современном обществе.

Кроме того, понимание психологических механизмов, лежащих в основе мотивации и достижения целей в спорте, может значительно повысить эффективность тренировочного процесса. Создание поддерживающей и мотивирующей среды, а также применение психологических техник и подходов может помочь людям преодолеть трудности и достичь своих целей.

Таким образом, включение психологических аспектов в физическую активность является необходимым условием для достижения гармонии между телом и разумом, что открывает новые перспективы для личностного роста и общего благополучия.

Список цитируемых источников

1. Бабушкин, Г. Д. Психологическое обеспечение спортивной деятельности / Г. Д. Бабушкин. — Омск : СибГУФК, 2008. — 420 с.
2. Сафонов, В. К. Психология спортсмена. Слагаемые успеха / В. К. Сафонов. — М. : Спорт, 2017. — 288 с.
3. Лукин, Ю. Л. Психология физической культуры и спорта : учеб. пособ. / Ю. Л. Лукин, Т. В. Шелкунова. — Красноярск : Сиб. федерал. ун-т, 2018. — 99 с.
4. Сущенко, В. П. Воспитание потребности в самоконтроле физического развития как неотъемлемого компонента будущей профессии у студентов / В. П. Сущенко, Ю. Р. Нигматулина, И. К. Яичников // Инновационные технологии в воспитательной работе вуза : методические рекомендации. — СПб, 2014 — С. 124—125.

УДК 796.011

Е. С. Ковалевич, А. Ю. Карпович, О. В. Шевко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

Введение. Одной из ключевых задач общеобразовательной школы является охрана и укрепление здоровья обучающихся, особенно детей с ослабленным иммунитетом. По данным медицинских исследований, количество учащихся с хроническими заболеваниями и ослабленным здоровьем продолжает расти, что вызывает серьезную обеспокоенность специалистов. Эти дети требуют особого подхода в процессе физического воспитания, который должен учитывать не только их физическое состояние, но и психологические аспекты, интересы и мотивацию [1, с. 28]. Физическая культура играет важную роль в формировании здоровья и физической активности обучающихся. Систематические занятия физической культурой помогают улучшить работу сердечно-сосудистой системы, развивают дыхание, координацию и гибкость тела. Физическая активность также способствует улучшению обменных процессов в организме, повышению иммунитета и защите от множества заболеваний [2, с. 430]. Уроки физической культуры должны быть адаптированы под возможности обучающихся с ослабленным здоровьем. Эффективная организация учебного процесса требует комплексного и индивидуального подходов, которые включают в себя предварительное медицинское обследование, планирование занятий и создание комфортной и поддерживающей образовательной среды. Важно не только развивать физические способности, но и формировать у обучающихся позитивное отношение к занятиям физической культурой.

Основная часть. Дисбаланс состояния здоровья обучающихся напрямую зависит от объема и интенсивности учебной нагрузки. Поэтому важным аспектом укрепления здоровья детей являются занятия физической культурой. Однако, на этих уроках школьники с ослабленным здоровьем, в отличие от своих более здоровых сверстников, должны получать иную нагрузку, дозированную и адаптированную под каждого.

В целях эффективной организации физкультурно-оздоровительной работы с обучающимися с ослабленным здоровьем учитель физической культуры должен уделить особое внимание предварительному планированию занятий и отбору учебного материала, рационально распределив его по четвертям учебного года. Занятия, на которых учитель планирует проводить определенные виды физических упражнений, необходимо ставить в график учебной нагрузки так, чтобы между ними не было длительного перерыва. При этом учителю не стоит отдавать предпочтение какому-либо одному виду упражнений, будь то бег, ходьба, прыжки в длину или высоту, игра с мячом и т. д. На каждом уроке школьники должны разучивать технику различных спортивных дисциплин.

Важнейшим условием реализации индивидуального подхода к физическому образованию обучающихся, имеющих проблемы со здоровьем, является не только учет состояния здоровья таких детей, но и учет их возрастных особенностей, особенностей нервной системы, а также уровня физического развития и подготовленности каждого ученика. Чтобы уроки физической культуры и здоровья для таких детей проводились более эффективно, необходимо два раза в год проводить их углубленный физический осмотр и делать, по возможности, функциональную диагностику. Только так можно отследить изменения в их физическом состоянии (в худшую или лучшую сторону) и за счет этого скорректировать дальнейшую работу на занятиях по физической культуре. Важным этапом работы является проведение контрольных испытаний и педагогического тестирования. Все это позволит не только изучить влияние на здоровье и работоспособность этих обучающихся уже проведенной физкультурно-оздоровительной работы, но и выявить их подготовленность к новой группе физических упражнений. Таким образом, физическое воспитание обучающихся с ослабленным здоровьем предусматривает:

- укрепление физического и психического здоровья;
- содействие правильному физическому развитию и закаливанию организма;
- повышение двигательной активности, устранение учебной перегрузки и гиподинамии, обеспечение активного отдыха;
- устранение имеющихся отклонений в физическом развитии и физической подготовке детей;
- восстановление функций пострадавших от болезни органов, систем и организма в целом;
- формирование навыка правильной осанки и коррекция ее нарушений;
- воспитание навыка рационального дыхания при выполнении физических упражнений;
- постепенное повышение физической работоспособности и функциональных возможностей;
- освоение физкультурных знаний, умений и двигательных навыков из числа предусмотренных программой физического воспитания обучающихся [3, с. 19].

Исследование вопросов физического воспитания детей с ослабленным здоровьем подчеркивает важность комплексного и индивидуализированного подхода в образовательном процессе. Учитывается растущее число обучающихся с хроническими заболеваниями. Возрастает необходимость создания адаптированных программ, которые соответствуют не только медицинским показаниям, но и индивидуальным особенностям каждого ребенка, внедрение разнообразных методических приемов, направленных на развитие мотивации к физической активности.

Создание комфортной и поддерживающей образовательной среды, а также активное сотрудничество с медицинскими работниками позволяют своевременно отслеживать изменения в состоянии здоровья обучающихся и корректировать образовательные программы. Регулярные консультации и контроль состояния здоровья детей обеспечивают необходимую основу для успешного осуществления физкультурно-оздоровительной работы.

Заключение. Для сохранения и укрепления здоровья обучающихся с ослабленным здоровьем, а также для предупреждения учебной перегрузки следует использовать индивидуально-дифференцированный подход, эффективность которого зависит от индивидуальных особенностей ребенка, а не только от его медицинских показаний и противопоказаний.

Важнейшим аспектом физического воспитания детей с ослабленным здоровьем является создание комфортной и поддерживающей среды, где каждый ребенок чувствует себя в безопасности и может развиваться в собственном темпе. Учителя физической культуры и здоровья должны активно использовать различные методические приемы, чтобы сделать занятия более привлекательными и доступными для всех учащихся.

Список цитируемых источников

1. *Максимова, Т. М.* Современное состояние, тенденции и перспективные оценки здоровья населения / Т. М. Максимова. — М. : Наука, 2002. — 186 с.
2. *Холодов, Ж. К.* Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд. испр. и доп. / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. — М. : Академия, 2003. — 490 с.
3. *Каинов, А. Н.* Физическая культура: система работы с учащимися специальных медицинских групп / А. Н. Каинов, И. Ю. Шалаева. — М. : Учитель, 2009. — 190 с.

УДК 796.012

Е. А. Красько, Д. В. Шешко
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СКАНДИНАВСКАЯ ХОДЬБА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Введение. Здоровый образ жизни — это набор привычек и действий, способствующих укреплению и сохранению иммунитета и физических возможностей, устранению факторов, негативно влияющих на самочувствие и организм в целом. Он включает в себя здоровое питание, достаточный отдых, избегание вредных

привычек, а также физическую активность. Физическая активность представлена в виде постоянных утренних гимнастик, регулярных физкультурно-оздоровительных занятий, а также других видов двигательной активности, которые направлены на сохранение и улучшения здоровья.

Скандинавская ходьба — это вид физической активности, который с каждым годом приобретает все большую популярность. И это неудивительно, ведь она сочетает в себе простоту, доступность и пользу для организма.

Основная часть. Зародившись в Финляндии как способ тренировки лыжников в летний период, сегодня скандинавская ходьба стала любимым занятием людей всех возрастов, стремящихся к поддержанию здоровья и активного образа жизни. Скандинавская ходьба (или ходьба с палками) — это физическая активность, при которой используются специальные палки, похожие на лыжные. Техника заключается в том, чтобы активно отталкиваться палками от земли, тем самым задействуя больше мышц, чем при обычной ходьбе [1].

В организме человека одновременно протекает большое количество процессов, отличающихся друг от друга и взаимодействующих между собой, координация которых осуществляется центральной нервной системой при участии гуморальных звеньев. Во время скандинавской ходьбы наибольший интерес представляет функциональное взаимодействие двух основных систем организма — двигательного аппарата и внутренних органов, которые обеспечивают основные жизненные потребности организма [2].

Систематическое активное функционирование двигательного аппарата является необходимым условием нормальной жизнедеятельности организма. При занятиях скандинавской ходьбой происходит значительная функциональная перестройка работы всех органов и систем. Это позволяет рассматривать скандинавскую ходьбу как биологически обоснованное средство совершенствования организма и открывает широкую перспективу для ее применения с оздоровительными и лечебно-профилактическими целями.

Скандинавская ходьба — это отличный инструмент для формирования здорового образа жизни. Она оказывает комплексное положительное воздействие на организм человека. Занимаясь скандинавской ходьбой, человек начинает больше внимания уделять своему телу, питанию и общему состоянию здоровья. Скандинавская ходьба может стать первым шагом к более активному образу жизни, побуждая к другим видам физической активности и спорта. Регулярные занятия скандинавской ходьбой укрепляют сердечно-сосудистую систему, снижают артериальное давление и уровень холестерина в крови. Это, в свою очередь, снижает риск развития сердечно-сосудистых заболеваний, таких как инфаркт и инсульт. Улучшается работа дыхательной системы. Активное использование мышц верхней части тела во время занятий скандинавской ходьбой способствует более глубокому и эффективному дыханию. Снижается нагрузка на суставы: палки помогают распределить вес тела, что особенно важно для людей с проблемами коленей, бедер или спины. Это делает скандинавскую ходьбу идеальным видом физической активности для людей с проблемами опорно-двигательного аппарата, пожилых людей и тех, кто страдает от избыточного веса. При скандинавской ходьбе активизируются больше мышц, чем при обычной ходьбе. Использование палок вовлекает в работу мышцы верхней части тела, плечевого пояса, рук и спины. Это способствует формированию красивой осанки, укреплению мышечного корсета и повышению общей физической выносливости.

Скандинавская ходьба — это эффективный способ сжигания калорий и избавления от лишнего веса. По сравнению с обычной ходьбой, скандинавская ходьба помогает сжечь на 20—46 % больше калорий. Это отличный способ контроля веса [3]. Правильная техника ходьбы с палками способствует выпрямлению спины, что тренирует координацию движений и улучшает баланс. Как и любая физическая активность на свежем воздухе, скандинавская ходьба способствует выработке эндорфинов — гормонов счастья, которые улучшают настроение и помогают справиться со стрессом. Скандинавской ходьбой можно заниматься практически в любом месте, в любое время года и независимо от возраста и физической подготовки. Это делает ее легким и доступным способом регулярной физической активности.

Рекомендации для начинающих:

- приобретите специальные палки для скандинавской ходьбы, которые должны соответствовать вашему росту;
- посмотрите обучающие видео или проконсультируйтесь с инструктором. Правильная техника — залог эффективности и безопасности;
- начните с коротких прогулок и постепенно увеличивайте время и интенсивность тренировок;
- не забывайте о разминке и заминке. Перед тренировкой разогрейте мышцы, а после тренировки сделайте растяжку;
- слушайте свое тело. Не переусердствуйте, дайте себе время на восстановление;
- сделайте это привычкой. Старайтесь заниматься скандинавской ходьбой регулярно, хотя бы несколько раз в неделю.

Заключение. Таким образом, формирование здорового образа жизни связано, прежде всего, с формированием физической культуры личности. Скандинавская ходьба — это простой, доступный и эффективный способ улучшить свое здоровье, физическую форму и самочувствие. Регулярные занятия принесут вам не только физическую пользу, но и помогут справиться со стрессом, улучшить настроение и повысить качество жизни.

Список цитируемых источников

1. Скандинавская ходьба. Основы техники и методики занятий : метод. рекомендации / сост.: Н. Т. Станский [и др.]. — 2-е изд. — Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. — 30с.
2. Скандинавская ходьба : от теории к практике : монография / И. В. Соколова, А. С. Радченко, Н. И. Перевозникова [и др.] — М. : Русайн, 2020. — 162с.
3. Полетаева, А. С. Скандинавская ходьба. Секреты известного тренера / А. С. Полетаева. — СПб. : Питер, 2015. — 124с.

УДК 796.08

Д. В. Миронов

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ БОКСОМ

Введение. Бокс — это не только физическая дисциплина, но и вид спорта, требующий высокой степени психологической устойчивости и волевых усилий. Волевые качества, такие как настойчивость, самообладание, решительность и уверенность в себе, играют решающую роль в достижении высоких результатов. В условиях соревнований спортсмены сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями, которые требуют от них проявления силы воли и способности к самоконтролю.

Основная часть. Волевые качества можно определить как совокупность психических свойств личности, которые позволяют человеку преодолевать трудности и достигать поставленных целей. К основным волевым качествам относятся:

- настойчивость — способность продолжать борьбу даже при возникновении трудностей.
- самообладание — умение контролировать свои эмоции и действия в стрессовых ситуациях.
- решительность — способность быстро принимать решения и действовать согласно им.
- уверенность в себе — вера в свои силы и способности.

Особое значение волевые качества имеют в боксе. Спортсмены должны быть готовы к физическим и психологическим испытаниям во время тренировок и соревнований. Например, настойчивость помогает боксеру продолжать тренировки даже при усталости или травмах, а самообладание позволяет сохранять спокойствие во время боя. Кроме того, решительность является критически важной во время поединка: спортсмен должен быстро реагировать на действия противника и принимать решения о том, когда атаковать или защищаться. Уверенность в себе помогает боксеру не только верить в свои силы перед боем, но и сохранять боевой дух даже в сложных ситуациях на ринге.

Методы развития волевых качеств. Развитие волевых качеств требует системного подхода и сочетания различных методов подготовки:

Психологическая подготовка: Психологическая подготовка является важным аспектом тренировки боксеров. Она включает в себя:

Визуализация — техника, позволяющая спортсменам представлять себя в различных ситуациях на ринге, что помогает развивать уверенность [1].

Аффирмации — позитивные утверждения, которые способствуют укреплению веры в себя [2].

Медитация и релаксация — методы снижения стресса и повышения концентрации [3].

Эти методы помогают спортсменам справляться с предсоревновательным волнением и повышают их готовность к борьбе.

Физическая подготовка: Физические тренировки также способствуют развитию волевых качеств:

Интенсивные тренировки — помогают развивать настойчивость и выносливость [4].

Соревнования — участие в боях формирует решительность и самообладание.

Работа с тренером — индивидуальные занятия с тренером позволяют выявить слабые места спортсмена и работать над ними.

Физическая нагрузка не только укрепляет тело, но также закаляет дух: преодоление физических барьеров способствует развитию внутренней силы.

Социальная поддержка: Поддержка со стороны тренеров, товарищей по команде и семьи играет важную роль в развитии волевых качеств. Создание позитивной атмосферы способствует повышению мотивации и уверенности у спортсменов. Взаимодействие с более опытными боксерами может служить источником вдохновения для начинающих спортсменов.

Психологические аспекты формирования волевых качеств

Формирование волевых качеств у боксеров также связано с их личностными особенностями и жизненным опытом. Исследования показывают, что спортсмены с высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше справляются со стрессом во время соревнований [5]. Эмоциональный интеллект включает способность распознавать свои эмоции и эмоции других людей, что позволяет более эффективно взаимодействовать

с окружающими. Также важно отметить влияние мотивации на развитие волевых качеств. Спортсмены с высокой внутренней мотивацией (желание достигнуть успеха ради самого процесса) чаще проявляют настойчивость и самообладание по сравнению с теми, кто ориентирован исключительно на внешние награды (медали, призы).

Заключение. Развитие волевых качеств у боксеров является неотъемлемой частью их подготовки к соревнованиям. Психологические методы подготовки, физические тренировки и социальная поддержка помогают формировать необходимые качества для достижения высоких результатов на ринге. Важно помнить, что успех в боксе зависит не только от физических данных спортсмена, но и от его внутренней силы духа.

Развитие волевых качеств требует системного подхода: необходимо сочетание различных методов подготовки для достижения максимального эффекта. Боксеры должны осознавать важность работы над своей психологией так же серьезно, как они относятся к физической подготовке.

Список цитируемых источников

1. Бойко, А. В. Психология спорта : учеб. пособие для студентов вузов физической культуры. — М. : Физкультура и спорт, 2018. — 320 с.
2. Кузнецов, И. И. Психологические аспекты подготовки спортсменов: теория и практика. — СПб. : Наука, 2020. — 250 с.
3. Громова, Е. В. Эмоциональный интеллект как фактор успешности спортсмена // Спортивная психология: теория и практика / под ред. А. Н. Смирнова — М. : Наука, 2022. — С. 78—90.
4. Лебедев, С. А. Психология борьбы: от теории к практике. — М. : Физкультура и спорт. — 2019. — 280 с.
5. Сидоренко, Н. А. Волевые качества спортсменов: методология исследования и практические рекомендации // Журнал спортивной науки. — 2021. — Т. 12, № 3. — С. 45—60.

УДК 796

И. А. Ножка, А. Ю. Карпович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

КРУГОВАЯ ТРЕНИРОВКА КАК ИНТЕРВАЛЬНАЯ ТРЕНИРОВКА, ПРИМЕНЯЕМАЯ ДЛЯ КОМПЛЕКСНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Введение. Эффективность круговых тренировок как для занимающихся физической культурой, так и для опытных спортсменов доказана многочисленными исследованиями специалиста в области физической культуры и спорта. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска современных, эффективных подходов к организации процесса физического воспитания студентов. Традиционные методы зачастую не позволяют в полной мере реализовать их потенциал, что проявляется в недостаточном развитии как физических качеств, так и уровня технической подготовленности. Круговая тренировка, в свою очередь, представляет собой перспективное направление, позволяющее комплексно воздействовать на различные аспекты физической подготовки молодежи.

Цель данной работы рассмотреть возможность применения круговой тренировки интервальным методом, приблизив занятия физической культурой и спортом в учреждениях высшего образования к занятиям в популярных среди молодежи фитнес центрах. *Задачи исследования:*

1. Описать круговую тренировку как метод физического воспитания.
2. Рассмотреть круговую тренировку как интервальную тренировку, применяемую для комплексного физического развития.

Методы исследования: теоретический анализ научно-методической литературы, анализ и обобщение.

Основная часть. Одним из организационно-методических видов занятий физическими упражнениями выступает круговая тренировка, которая широко распространена и признана как в Беларуси, так и в зарубежных странах. Сегодня не теряют актуальности исследования, которые подтверждают эффективность ее применения в ходе образовательного процесса, доказывают ее направленность на обучающего и тренирующего влияния [1].

Исследование практического состояния заявленной проблемы показывает, что круговая тренировка (КТ) — комплексная организационно-методическая форма занятий физическими упражнениями (учебных и вне учебных) позволяет наиболее эффективно развивать двигательные способности, добиваться высокой работоспособности, поддерживать и укреплять здоровье. Понятие «круговая» означает организационно-методическую разновидность построения части учебного занятия физической культурой. Круговая тренировка дополняет наиболее часто применяемый линейный способ проведения занятий, при котором выделяется основной вид упражнений (в соответствии с целями и задачами), а остальные как бы отходят на второй план.

Исходя из того, что КТ предусматривает последовательное выполнение упражнений, направленных на развитие скоростных, силовых, двигательно-координационных способностей и конечно выносливости, она позволяет эффективно решать развивающие задачи физического воспитания. При этом развитие двигательных способностей может быть тесно связано с совершенствованием технических элементов. Комплексное применение обще-подготовительных и специально-подготовительных упражнений в круговой тренировке будет способствовать выполнению изученных упражнений в различных условиях, в конечном итоге повысит прикладной эффект процесса физического воспитания.

Прохождение двух-трех кругов, применяя интервальный метод в основной части занятия, позволяет комплексно развивать двигательные способности студентов, а также повышать функциональные возможности кардио-респираторной системы. КТ, организованная по методу поточно-интервального упражнения с жесткими интервалами отдыха, проводится с краткими перерывами, «действенными» паузами как между упражнениями, так и между кругами. Интенсивно-интервальный метод рекомендуется при повышении уровня ОФП занимающихся. Мощность его заданий составляет 75 % от максимальной, с полными паузами отдыха и является разновидностью интервальной тренировки, которая направлена на развитие скоростной и силовой выносливости. Методика проведения круговой тренировки интервальным методом способствует прогрессированию нагрузок, повышает моторную плотность, развивает все физические качества, делая занятия более эмоциональными и разнообразными [2].

При разработке комплексов круговой тренировки рекомендуется соблюдать следующие дидактические правила: простота, доступность, отсутствие страховки, использовать освоенные движения. Упражнения подбираются технически несложные, не требующие помощи. Упражнения выполняются одно за другим без отдыха между ними, что обеспечивает интенсивность тренировки. Целесообразно ориентироваться на те упражнения, которые рекомендуются в программе, дополняя и усложняя их в зависимости от подготовленности обучающихся. КТ должна быть интересной и мотивирующей, чтобы поддерживать желание заниматься. Важным условие является умение преподавателя дозировать нагрузку. Нагрузка должна быть индивидуально подобрана и нормирована, учитывая уровень общей и специальной физической подготовки обучающихся. Варьировать нагрузку можно применяя следующие приемы:

- увеличивая (уменьшая) количества повторений;
- сокращая (увеличивая) время на выполнение того же количества повторений;
- сокращая паузы отдыха;
- повторением кругов от 2 до 4;
- введение новых, более эффективных упражнений.

Переработка учебного материала по созданию модели физической подготовки с помощью круговой тренировки будет успешной тогда, когда преподавателю известны уровень ОФП и степень физического развития обучающихся. При подборе упражнений для круговой тренировки рекомендуется учитывать их общее воздействие на организм в целом и на отдельные группы мышц, а также на совершенствование техники простых двигательных действий, что позволит интегрировать их в единый учебно-тренировочный процесс.

Преимущества круговой тренировки, проводимой интервальным методом заключаются не только в гибкости данного метода, возможности адаптации к индивидуальным особенностям студентов, но и в модернизации метода по принципу фитнес-тренировок. Предлагаемая методика позволяет интенсифицировать учебно-тренировочный процесс, повысить его эффективность и, в конечном итоге, улучшить уровень общей и специальной физической подготовленности студентов. Разнообразие упражнений и возможность их варьирования в рамках круговой тренировки способствуют поддержанию высокого уровня мотивации студентов и предотвращают возникновение монотонности в процессе физического воспитания. Кроме того, круговой метод позволяет повысить моторную плотность и оптимизировать использование оборудования, что является важным фактором в условиях ограниченных ресурсных возможностей.

Заключение. Внедрение кругового метода в образовательный процесс может способствовать более гармоничному физическому развитию студентов, устраняя диспропорции в физической подготовленности и обеспечивая комплексное совершенствование необходимых качеств и двигательных способностей. Применение КТ интервальным методом особенно важно с позиций повышения заинтересованности обучающихся учреждений высшего образования в учебных занятиях по дисциплине «Физическая культура».

Список цитируемых источников

1. Педагогика физической культуры и спорта / под ред. С. Д. Неверковича; рец.: Е. Д. Никитина, Я. К. Коблев. — М. : Академия, 2018. — 358 с.
2. Сидоров, Д. Г. Организация и методика проведения круговой тренировки. Комплексы упражнений : учеб.-метод. пос. / Д. Г. Сидоров. Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т: — Н. Новгород : ННГАСУ, 2022. — 63 с

УДК 796

И. А. Ножка, И. А. Писанин
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ БАЗОВОГО СПОРТА ГОРОДА БАРАНОВИЧИ

Введение. В современных условиях спорт выступает многофункциональным социальным явлением, способствуя формированию спортивного резерва страны, укреплению здоровья населения Республики Беларусь, развитию международного спортивного сотрудничества и формирования положительный имидж страны на международной арене [1].

Ключевое место между массовым и профессиональным спортом может занять базовый спорт, став переходным этапом от начальной подготовки к спортивному совершенствованию и высшим достижениям. Базовый спорт призван стать неотъемлемым элементом целостной системы физической культуры и спорта, а его развитие требует комплексного, научно обоснованного и системного подхода, учитывающего социально-экономические и образовательные аспекты.

Основная часть. Историко-теоретические предпосылки формирования базового спорта связаны с развитием олимпийского движения, усилением государственной спортивной политики и социальной потребностью в системной подготовке спортсменов [2]. С течением времени базовый спорт приобрел статус важного инструмента в реализации национальных и международных спортивных стратегий.

С теоретической точки зрения базовый спорт рассматривается как системообразующий элемент в иерархии видов спорта. Он обеспечивает основу для формирования общей спортивной культуры и развития массового и профессионального спорта. Согласно концепции В. К. Бальсевича и Л. П. Матвеева базовый спорт может рассматриваться как «ядро» спортивной деятельности, способствующее формированию базовых двигательных качеств и навыков. В тоже время следует отметить, что базовые виды спорта выполняют роль «универсального подготовительного этапа» способствуя всестороннему физическому совершенствованию личности, закладывают базовые технические и тактические знания, необходимые для успешной адаптации в специализированных видах спорта.

Одним из ключевых современных подходов является интеграция базового спорта в образовательные учреждения — учреждения общего среднего образования, колледжи, учреждения высшего образования (УВО). В Республике Беларусь формируется модель «школа — секция — клуб — сборная», при которой учащиеся-спортсмены могут последовательно пройти путь от начальной подготовки до участия в национальном уровне.

В настоящее время базовый спорт занимает центральное место в образовательных программах по физической культуре, а также в программах подготовки спортивного резерва страны. Именно через базовые виды спорта осуществляется отбор талантливой молодежи, что делает его важным элементом системы преемственности между массовым спортом и спортом высших достижений.

Студенческий спорт в Беларуси развивается на базе высших учебных заведений и колледжей. Министерством образования и Белорусской ассоциацией студенческого спорта организуются универсиады, турниры, чемпионаты и кубки среди обучающихся, что позволяет поддерживать высокий уровень соревновательной активности в молодежной среде. Наиболее активными в области студенческого спорта являются такие учреждения, как БГУФК, БГУ, БНТУ и другие УВО, где созданы условия для систематических тренировок и участия в международных соревнованиях. Белорусские студенты регулярно представляют страну на Всемирных универсиадах, где демонстрируют высокие результаты [2]. Это подтверждает, что система подготовки в студенческом спорте соответствует международным стандартам и эффективно способствует развитию олимпийских видов спорта.

Одним из крупнейших промышленных и культурных центров Брестской области считается город Барановичи, который обладает значительным потенциалом для развития базового спорта. В городе функционируют общеобразовательные учреждения, учреждения среднего специального и высшего образования, а также спортивные школы и клубы, работающие по различным видам спорта, в том числе олимпийским.

В настоящее время наблюдается положительная тенденция — постоянный прирост специализированных учебно-спортивных сооружений (СУСУ) готовящих спортсменов высшего и среднего звена (СДЮШОР, ЦОР) [3]. Все это призвано повысить не только количественный, но и качественный уровень подготовки спортсменов. Однако, несмотря на имеющуюся спортивную инфраструктуру и заинтересованность со стороны молодежи, развитие базового спорта г. Барановичи сталкивается с рядом системных проблем:

1. *Ограниченное финансирование.* Одной из главных проблем остается недостаточное финансирование спортивных организаций и СУСУ, особенно в части приобретения современного оборудования, экипировки, инвентаря и обновления материально-технической базы.

2. *Физический износ спортивной инфраструктуры.* Отдельные школьные и городские спортивные объекты требуют капитального ремонта или модернизации. Спортивные залы не всегда соответствуют требованиям для проведения тренировок по олимпийским видам спорта.

3. *Нехватка квалифицированных кадров.* В городе ощущается дефицит опытных тренеров, особенно молодых специалистов, что связано как с недостаточным уровнем оплаты труда, так и с ограниченными возможностями карьерного роста.

4. *Низкий уровень мотивации у детей и подростков.* Современные цифровые технологии и рост пассивных форм досуга отвлекают школьников от регулярных занятий спортом. Недостаток популяризации спорта и отсутствие мощной информационной кампании по пропаганде здорового образа жизни также усугубляют ситуацию.

5. *Ограниченные возможности для участия в соревнованиях.* Не всегда имеется возможность выезда на соревнования республиканского и международного уровня по финансовым и организационным причинам, что снижает уровень соревновательной активности и спортивной мотивации у юных спортсменов.

Несмотря на перечисленные трудности, в городе сохраняется устойчивый интерес к развитию спорта, особенно среди школьников и студенческой молодежи. Перспективы развития базового спорта могут быть реализованы при наличии государственной и общественной поддержки:

1. *Укрепление материально-технической базы.* Реконструкция существующих и строительство новых спортивных объектов, оснащенных в соответствии с требованиями по олимпийским видам спорта, позволит расширить возможности тренировочного процесса.

2. *Создание муниципальных программ развития базового спорта.* Разработка и реализация программ, ориентированных на олимпийские виды спорта, поможет скоординировать усилия различных структур — от системы образования до спорта высших достижений.

3. *Вовлечение бизнеса и спонсоров.* Частно-государственное партнерство может стать дополнительным источником финансирования и ресурсной поддержки спортивных мероприятий и секций.

4. *Популяризация спорта среди молодежи.* Проведение массовых мероприятий, встреч с успешными спортсменами, информационные кампании в школах и вузах, спортивные фестивали и мастер-классы способны сформировать устойчивую мотивацию у подрастающего поколения.

5. *Развитие кадрового потенциала.* Создание благоприятной среды для тренерских кадров, организация стажировок, внедрение системы наставничества и материальное стимулирование молодых специалистов могут значительно улучшить качество подготовки спортсменов.

Развитие базового спорта в г. Барановичи требует системного подхода и активного взаимодействия между органами местной власти, образовательными учреждениями, спортивными организациями и обществом. Реализация намеченных перспектив позволит повысить уровень подготовки молодых спортсменов, усилить позиции города в спортивной сфере и сформировать устойчивый интерес к олимпийским видам спорта среди молодежи.

Заключение. Анализ состояния и тенденций развития базового спорта в Республике Беларусь позволяет сделать вывод о наличии устойчивой государственной политики в области поддержки школьного и студенческого спорта, который рассматривается как фундамент подготовки спортивного резерва и формирования здорового образа жизни у молодежи. Система физического воспитания, реализуемая в учебных заведениях страны, создает базу для вовлечения учащихся в занятия олимпийскими видами спорта, однако нуждается в дальнейшей модернизации и усилении методического и материального обеспечения.

Исследование особенностей развития базового спорта в г. Барановичи выявило ряд проблем, среди которых — недостаточное финансирование, устаревшая инфраструктура, нехватка квалифицированных специалистов, низкий уровень мотивации молодежи и ограниченное взаимодействие между учреждениями образования и спортивными организациями. Эти факторы снижают эффективность подготовки юных спортсменов и препятствуют широкому вовлечению учащихся в спортивную деятельность.

Современные подходы к организации базового спорта основанные на принципах интеграции спорта и образования, цифровизации, устойчивого развития и партнерства между государством, спортивными организациями и обществом будут содействовать развитию базового спорта на региональном уровне. Создание целевых программ поддержки и популяризации олимпийских видов спорта среди школьников, студентов и молодежи г. Барановичи позволит расширить возможности подготовки спортсменов национального уровня.

Список цитируемых источников

1. Гусинец, Е. В. Физическая культура и спорт как социально-экономическое явление в национальной экономике Республики Беларусь / Е. В. Гусинец // Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. — 2016, № 5 (98). — С.107—111.
2. Минина, Н. В. История физической культуры и спорта: Отечественная история физической культуры и спорта: исторические факты, события, личности: курс лекций. — Витебск : Витеб. гос. ун-т, 2022. — 68 с.
3. Верзилин, Д. Н. Мониторинг и прогнозирование региональных потребностей в образовательных услугах в сфере физической культуры и спорта / Д. Н. Верзилин, Е. В. Хомко // Журнал правовых и экономических исследований. — 2013, № 4. — С.217— 223.

УДК 004.8

Г. Д. Смирнова, А. А. Якубчик, В. Ю. Саросек, В. Э. Шапель
Гродненский государственный медицинский университет, г. Гродно, Беларусь

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ К АСПЕКТАМ ВНЕДРЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЛУЧЕВОЙ ДИАГНОСТИКЕ

Введение. Внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в сферу здравоохранения имеет первостепенное значение для будущего здоровья. Анализ изображений с участием искусственного интеллекта (ИИ) позволяет обнаружить образования, незаметные человеческому глазу. На сегодняшний день ИИ активно используется в лучевой диагностике — помощь в диагностике заболеваний путем анализа медицинских изображений (МРТ, компьютерная томография или рентген), системы ИИ могут обнаруживать и выявлять патологии, поражения и даже помогать в раннем выявлении рака [1]. ИИ оказывает поддержку специалистам, помогая идентифицировать патологические признаки и поставить точный диагноз. Современные методы рентгенологии позволяют заглянуть во внутренние процессы тела человека. Медицинская визуализация нашла широкое клиническое применение: рентгенология помогает врачам разных специальностей узнать больше о течении болезни и эффективности лечения (рисунок 1).

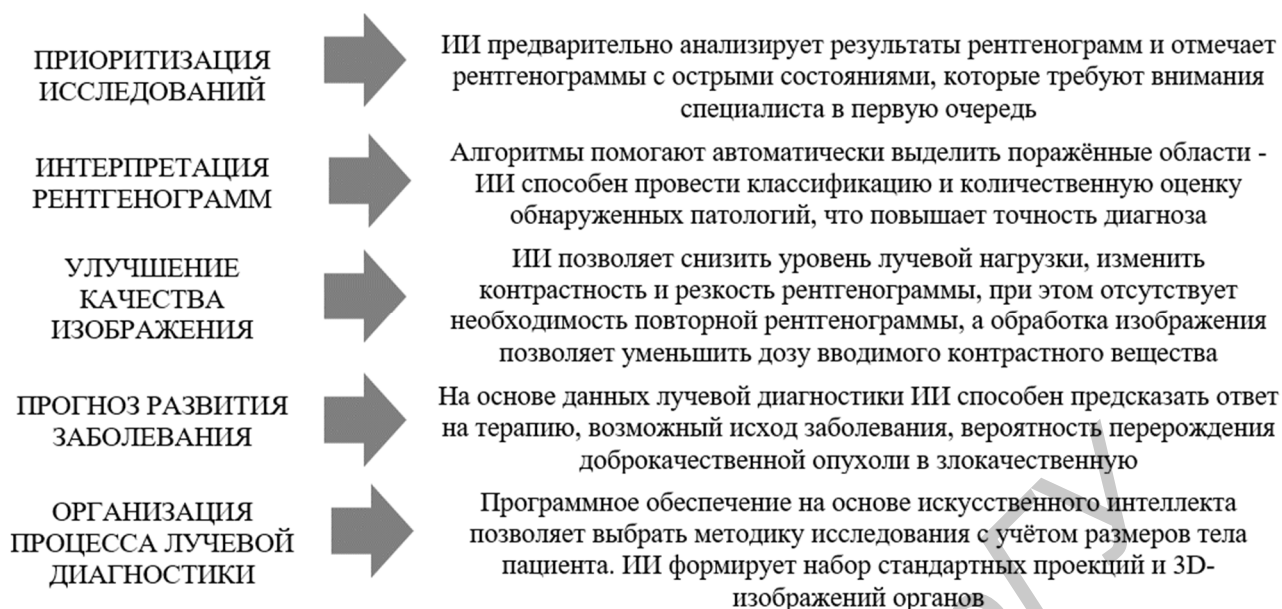


Рисунок 1 — Наиболее применяемые технологии использования ИИ в лучевой диагностике

Алгоритмы на основе искусственного интеллекта призваны оказать поддержку как в скрининг-диагностике, так и в сортировке при неотложных состояниях (острые переломы, пневмоторакс, пневмония). Время, которое затрачивает врач-рентгенолог на интерпретацию изображений, различается в зависимости от сложности исследования и квалификации специалиста. Часто требуется сравнить картину с прошлыми снимками, чтобы оценить динамику заболевания. Рентгенология может стать передовой областью, в которой искусственный интеллект создаст условия для развития профессиональных навыков и компетентности диагностов. Для этого важно повышать осведомленность о возможностях ИИ.

Несомненно, искусственный интеллект дает человеку большой спектр возможностей в решении тех или иных задач, однако существуют и основные проблемы при использовании данной технологии. Это прежде всего здоровье врачей и пациентов, ответственности за решения, принимаемые ИИ, конфиденциальность, правовой статус ИИ, социальная напряженность, связанная с изменениями на рынке труда. Продолжительная фиксация взгляда на компьютерный монитор и телефонный дисплей является огромной нагрузкой для нашего организма и может привести к неблагоприятным изменениям в организме, сопровождающимися угнетением центральной нервной и сердечно-сосудистой систем, снижением остроты зрения и светочувствительности глаз. Излучение может способствовать развитию рака крови (лейкозы), опухолей мозга, гормональных заболеваний [2]. Исследование, проведенное Wade C. Jacobsen доказывает, что чрезмерное использование цифровых технологий влияет на уровень успеваемости [3] и продуктивности [4] студентов и работников. Таким образом, внедрение и использование искусственного интеллекта в медицине имеет целый ряд как преимуществ, так и недостатков.

Цель. Изучение отношения населения к внедрению ИИ в медицину.

Материалы и методы исследования. В исследовании принимало участие 230 респондентов в возрасте от 19 до 75 лет. Результаты были обработаны в программе «Exel 10.0». Критерии включения: наличие информированного согласия. Результаты обработаны с использованием методов непараметрической статистики с помощью пакета анализа google forms.

Основная часть. Как показали результаты исследования большинство респондентов (58,3 %) положительно относится к ИИ. Согласны с тем, что ИИ может заменить человека во многих областях 89,3 %. Активно используют ИИ для поиска дополнительной информации 85,2 % участников исследования, решают с его помощью различные задачи 45,7 %.

Допускают возможность использования ИИ в медицинской сфере (71,3 %). Наиболее применяемым по мнению участников исследования это оказалось для анализа медицинских изображений (МРТ, компьютерная томография или рентген) 67,1 %, для улучшения доступности (65,70 %) и улучшение качества медицинской помощи (61,70 %) (рисунок 2).

Однако, 80,4 % участников отрицают возможность ИИ осуществлять права и обязанности врача, 79,6 % — отрицают способность ИИ сопереживать пациенту, 65,7 % — склонны не доверять ИИ в роли врача. Также участники предполагают, что ИИ способен ошибаться (84,8 %) и что он может нанести вред здоровью человека (сотруднику здравоохранения, пациенту) — 58,7 %. Не доверили бы анализ данных (или результатов исследования) только ИИ 80,5 % респондентов. Выбор ответа на вопрос «Что предпочтительнее, чтобы ИИ или врач давал итоговое заключение по результатам исследования?» показал, что для 55,3 % — это совместно врач и ИИ, для 42,3 % — это врач, для 2,4 % — это ИИ.



Рисунок 2 — Применение ИИ в медицинской сфере по мнению респондентов

Данные результаты можно объяснить тем, что разработка ИИ еще только на начальном пути развития и активного использования, но не стоит забывать, что ИИ — это алгоритмы, созданные человеком. В результате замены человека ИИ в различных сферах труда, в будущем может возникнуть социальная напряженность в обществе (76,1 %) и это может привести к конкуренции между человеком и ИИ (63 %). Согласно с важностью сегодняшних проблем внедрения ИИ в медицину, таких как проблема конфиденциальности (78 %), проблема правового статуса ИИ (66 %), проблема ответственности за решения, принимаемые ИИ, при постановке диагноза, лечения, терапии (87 %). Также возможна проблема социальной напряженности и возможных изменений в состоянии здоровья людей при воздействии ИИ (73 %). Большинство участников анкетирования уверены, что деятельность ИИ, должна регулироваться на законодательном уровне (52,2 %).

Заключение. В ходе исследования выяснилось, что многие активно используют ИИ в повседневной жизни, с целью нахождения дополнительной информации, решения тех или иных задач. Нельзя не согласиться с тем, что искусственный интеллект способен улучшить качество социальной жизни.

Использование ИИ в медицинской сфере, по мнению участников исследования, способно улучшить качество и доступность медицинской помощи. Однако некоторые респонденты не склонны доверять ИИ в роли независимого эксперта, поскольку он не сможет сопереживать пациентам, что нельзя сказать про медицинского работника.

Список цитируемых источников

1. Обзор искусственного интеллекта [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https1-2>. — Дата доступа: 01.07.2019.
2. Влияние электромагнитных излучений на здоровье человека [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https> — Дата доступа: 01.02.2021.
3. Заболевания, связанные с воздействием неионизирующих излучений [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfile.net/preview/6024388/page:7/>. — Дата доступа: 13.03.2022.
4. Мобильная связь и здоровье человека. Анализ современных исследований [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://revolution.allbest.ru/life/00463575_0.html/. — Дата доступа: 13.03.2022.

УДК 37.037.1

Е. Н. Чужба

*Государственное учреждение образования «Академия образования»,
Минск, Республика Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ»

Введение. Формирование функциональной грамотности учащихся является приоритетной целью современного образования. Одних академических знаний в жизни недостаточно. Важно умение использовать полученную информацию и навыки в конкретных жизненных ситуациях. Использование в учебном процессе традиционные средства обучения, не всегда позволяет добиться формирования и развития функциональной грамотности учащихся. Необходимо включать в образовательный процесс современные средства обучения и воспитания, которые позволяют учащимся применять полученные знания на практике. Акцент на функциональной грамотности делает учащихся способными анализировать и структурировать информацию, делать выводы и использовать знания и навыки в разных направлениях.

Основная часть. В научных педагогических исследованиях функциональная грамотность рассматривается в проблемном поле компетентностного подхода, который подразумевает такую организацию образовательного процесса, которая направлена на формирование у учащегося универсальных учебных действий и универсальных компетенций, а также на достижение метапредметных образовательных результатов.

Урок, построенный на репродуктивных методах обучения, не позволяет добиться значимых результатов по формированию функциональной грамотности. Учитывая специфику учебного предмета «Физическая культура и здоровье», рекомендуется выполнение упражнений и технических элементов различных видов спорта дополнять рефлексивным анализом их выполнения.

Например, перед выполнением задания «Передвижение на лыжах классическими ходами на дистанции до 2 км» учащемуся предлагаются следующие условия: «выбор способа передвижения с учетом участка дистанции (каким ходом он будет двигаться по прямой, по кругу, под уклон, пологий спуск); выбор скорости передвижения в зависимости от участка дистанции, подготовленности и функционального состояния; выбор дистанции между учащимися для соблюдения безопасности передвижения». По ходу выполнения задания учащийся следит и анализирует выбранные способы и скорость передвижений, дистанцию для соблюдения безопасности передвижения. В результате с помощью учителя или самостоятельно учащийся делает выводы об эффективных способах передвижения и скорости прохождения дистанции для наилучшего результата.

В качестве дополнительного методического приема можно предложить учащимся перед началом изучения технического приема или элемента дать его определение. Например, по следующему описанию: «один из базовых акробатических элементов в различных видах спорта, прежде всего в гимнастике и акробатике. Вращательные движения тела с последовательным касанием опоры (спиной и ногами) и переворачиванием через голову», - выполнить задания: «Как называется акробатический элемент? На основании каких фраз вы сделали вывод? Сформулируйте своими словами определение представленного акробатического элемента». Находя ответы на поставленные в задании вопросы, учащийся самостоятельно может не только дать название элементу, но и представить последовательность и правильность выполнения упражнения, сделать акцент на важных этапах действия.

Еще один способ формирования функциональной грамотности учащихся на учебных занятиях — это решение ситуационных задач. Ситуационные задачи — это задания, помещенные в жизненный контекст и имеющее личностно-значимый вопрос, благодаря чему обучающиеся понимают практическую ценность знания [1].

Например, ситуационная задача для учащегося 8—9 классов, которую можно использовать при изучении темы «Гимнастика, акробатика». Название задачи «Готовь сани летом». Описание ситуации: «Роман пришел домой и решил побегать по улице и встретиться с друзьями. Но папа сразу попросил его помочь с обрезкой деревьев, а мама уговорила сгрести прошлогоднюю листву. Только вечером удалось юноше покататься с друзьями на велосипеде. Катались до самой темноты. На следующий день Роман проснулся с тяжестью во всем теле. Болели руки, спина, особенно мышцы ног. На жалобу сына мама ответила, что все это из-за непривычной работы, в которой были задействованы те мышцы, которые в обычное время не работают. А папа предложил еще раз проделать то, что Роман делал вчера, а вечером сходить с ним в баню и хорошенько разогреться. Что же сделать Роману?». С учетом предлагаемой к задаче информации учащийся должен выполнить следующие задания:

Задание 1.

Назовите основные причины мышечных болей у Романа.

Задание 2.

Предложите способы, позволяющие уменьшить мышечную боль, соответствующие возможностям Романа.

Задание 3. Перечислите упражнения, которые помогут подготовиться Роману к последующим работам и активностям на даче, которые он сможет выполнять в городе.

Важно помнить, что приведенные выше задания не могут использоваться на каждом уроке. Оптимальным является их использование во время перерывов между играми, для временно освобожденных от двигательной активности учащихся для включения в общую работу. В образовательном процессе ситуационные задачи можно использовать как в рамках учебного занятия — в подготовительной части, во время отдыха между выполнением заданий, в рамках тематического и поурочного контроля, так и во время проведения факультативных и внеурочных занятий спортивной и физкультурно-оздоровительной направленности.

Заключение. Формирование функциональной грамотности на уроках физической культуры является сложным, многосторонним и длительным процессом, который позволяет сформировать у учащихся такие качества, как любознательность, осведомленность, упорство. Задания по формированию функциональной грамотности не должны занимать большую часть урока, но могут использоваться на разных его этапах. Такие задания активизируют мыслительные процессы, тренируют память, развивают умение анализировать, сопоставлять, логически мыслить.

Список цитируемых источников

1. Акулова, О. В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова. — М.: Учебно-методическое пособие для педагогов школ. — СПб.: КАРО, 2008. — 96 с.
2. Гулецька, Е. А. Функциональна грамотність молодшого школьника: сутність, структура, концептуальні основи формування / Е. А. Гулецька // Веснік адукації. — 2025. — №2. — С. 58—61.

О. В. Шило
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. Здоровый человек с точки зрения современного педагога — тот, кто строит свое здоровье самостоятельно: эффективно справляется со стрессами и умеет предупреждать и разрешать конфликты, принимает ответственные решения, в первую очередь, по отношению к себе самому — самоопределяется, находит свою социокультурную нишу, мобилен на меняющемся рынке труда, не просто приспосабливается к существующим внешним условиям, но осмысленно их перестраивает, тем самым улучшая общественное здоровье — оздоравливая общество. Понятие «здоровье» в педагогике связывается с успешностью человека в современном мире, его участием в улучшении жизни, с активной гражданской позицией и по отношению к общественным проблемам, и в сфере личного здоровья.

Педагогика здоровья — новый уровень педагогической науки, на которой должна базироваться система образования, которая нацелена на обучение, воспитание и развитие без потерь здоровья, способствующая повышению уровня здоровья молодежи.

Содержание и характер труда сегодня требуют от молодого специалиста, вступающего в самостоятельную жизнь, не только глубоких знаний своей профессии, но и достаточно высокого интеллектуального и физического развития, творческого и активного отношения к труду.

В настоящее время возникла и быстро развивается новая область исследований — валеология, объединяющая антропологию, педагогику, психологию, медицину в решении задач сохранения, укрепления и развития физического, психического и духовного здоровья человека в процессе его жизнедеятельности. Валеологическая компетентность означающая наличие знаний и умений в области здоровья и здорового образа жизни — одна из составляющих ценностно-смысловой компетенции студентов.

Научный интерес к данной теме связан с изменениями взглядов общества на студента, с новыми требованиями к обучению, воспитанию и формированию его профессиональных компетенций, профессионально-личностных качеств. Корпоративный профессиональный стандарт задает основные требования организаций к персоналу — не только к знаниям, умениям и навыкам, но и по психофизиологическим качествам, медицинским ограничениям и другим параметрам [1 с. 60].

Основная часть. В педагогических трудах Э. Н. Вайнера, Т. В. Гиголаева, И. Ю. Глинянова; С. А. Кабешова; Л. В. Куклина; Л. Ю. Минеева предметом исследования были здоровьесберегающие механизмы педагогического процесса в ВУЗе [2, с. 28].

Укрепление здоровья учащегося как задача использования современных педагогических технологий ведет к пересмотру характера определяемого ими взаимодействия между всеми элементами образовательного процесса. Во-первых, в здоровьесберегающих технологиях должно быть заложено изменение позиции педагога по отношению к учащимся: укреплению здоровья студента содействует гуманистическая позиция педагога-партнера. Напротив, авторитарная позиция педагога-начальника, препятствует становлению здоровой личности. В основе здоровьесберегающих педагогических технологий, таким образом, должно лежать не подчинение, а совместная деятельность. В системе управления образованием необходимо менять формы и характер взаимодействия управленцев с педагогами: стимулировать инициативу, развивать партнерство, конкурсные формы поддержки инноваций, содействовать расширению и обогащению горизонтальных связей.

Валеологическая компетентность — одна из социальных компетентностей, которая обеспечивает жизнедеятельность человека, развивается в социуме и рассматривается в тех условиях, в которых поэтапно осуществляется вся жизнедеятельность человека [3, с. 51].

Формирование валеологической компетентности у студентов осуществляется через здоровьесберегающие технологии. Выделяют следующие основополагающие категории:

1) корпоративный профессиональный стандарт — нормы требований работодателя к качеству подготовки специалиста, приобщение к ценностям и традициям коллектива;

2) профессиональная компетентность — способность решения профессиональных задач на основе гуманистических ценностей и ответственного нравственного выбора средств решения в продолжающихся условиях модернизации общества и развития инновационных технологий;

3) валеологические компетенции — общая способность и готовность педагога мобилизовать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, навыки по вопросам здоровьесохранения и здоровьесотворчества, а также способы выполнения действий по сбережению и формированию здоровья учащихся на основе опыта самостоятельной здоровьесозидающей деятельности;

4) здоровьесберегающие образовательные технологии — совокупность принципов, методов, приемов педагогической работы, дополняющих традиционные технологии обучения, воспитания, развития, задачами здоровьесбережения, и поэтому должны рассматриваться, как качественная характеристика любой образовательной технологии.

Результатом такого образования должна быть культура здоровья человека, предполагающая знание своих генетических, физиологических и психологических возможностей, методов и средств контроля, сохранения и развития здоровья, умения распространять валеологические знания на окружающих. Технология обучения здоровьесбережения предусматривает формирование мотивационно-ценностного отношения учащихся к своему здоровью через обновление образовательного процесса, а именно включение в процесс эффективных организационно-управленческих форм и технологий обучения, использование профилактических, оздоровительно-реабилитационных мероприятий, способствующих достижению суммы знаний, умений и навыков с параллельным формированием здоровьесберегающей культуры всех субъектов образовательного процесса [2, с. 108].

Важным направлением внеучебной работы является социальная и психологическая поддержка студентов, формирование позитивных социально-психологических установок молодежи.

Для активизации положительной мотивации на овладение здоровьесберегающими умениями необходимо вовлекать студентов в воспитывающую деятельность, давать им возможность самим быть инициаторами и пропагандистами здорового образа жизни. В настоящее время активно внедряются воспитательные технологии со здоровьесберегающей направленностью. Формирование валеологической компетенции учащихся в воспитательном процессе предполагает «присвоение» способов безопасного социального поведения и самоорганизации здорового образа жизни молодежи.

Валеологические технологии — это, прежде всего, педагогические технологии. Исследователи технологического подхода в педагогике, такие как В. П. Беспалько, Т. И. Ильина, Н. Н. Суртаева, М. В. Кларин, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова, Н. Е. Кузнецова, М. А. Тарасов, В. В. Гузеев, Н. Ф. Талызина, Н. Е. Щуркова, доказали актуальность и продуктивность этого подхода для образовательно-воспитательного процесса.

Основное назначение педагогических технологий в воспитательном процессе — дать руководителю необходимые знания и умения для успешной воспитательной работы со студенческой группой. Здоровьесберегающие или валеологические технологии направлены на сохранение, укрепление и приумножение здоровья средствами, не вредящими здоровью студента. По мнению Н. М. Полетаевой валеологические технологии представляют собой способы организации учебной и внеклассной деятельности молодежи, моделирующие программы здорового образа жизни в проблемных жизненных ситуациях [4, с. 40].

Валеологическим технологиям присущи следующие признаки:

- 1) концептуальность;
- 2) системность;
- 3) управляемость;
- 4) эффективность (результативность).

Заключение. Таким образом, необходимо сделать вывод о том, что управление здоровьесберегающего процесса образования целесообразно рассматривать как достижение качественного результата учебно-воспитательного процесса с сохранением здоровья всех его субъектов. В связи с вышесказанным, видится актуальность говорить о необходимости решения данного вопроса. Руководителям образовательных систем в связи с использованием здоровьесберегающих технологий следует совершенствовать режим работы образовательных учреждений, обеспечить, где это необходимо, более гибкое использование часов учебной нагрузки для организации образовательного процесса и времени на здоровый образ жизни, активное занятие физической культурой и спортом.

Список использованных источников

1. Старовойт, В. А. Управление персоналом / В. А. Старовойт, В. Н. Футин // Экономика железных дорог. — 2012. — № 1.
2. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М.: Академия, 2018. — 352 с.
3. Маджуга, А. Г. Концептуальные основы проектирования системы здоровьесотворяющего образования в современных социокультурных условиях / А. Г. Маджуга // Культура физическая и здоровье. — 2015. — № 1(15). — С. 59—63.
4. Якушина, О. А. Анализ и оценка внешних факторов оценки здоровья учащихся // Школа здоровья. 2013. — № 2. — С. 39—42.

УДК 37.013.43

О. В. Шило, В. В. Абелец

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Введение. Разработка основ профессиональной подготовки личности в сфере образования, в том числе и физкультурного — один из актуальнейших вопросов в педагогической науке настоящего времени.

Среди факторов, способствующих личностно-профессиональному развитию педагога по физической культуре, важнейшую роль играет профессиональная этика, которая представляет собой одну из фундаментальных основ любой профессиональной деятельности.

Разработка проблемы формирования профессиональной этики будущего учителя физической культуры требует научно-методологического осмысления, которое, на наш взгляд, необходимо начать с определения подходов к предмету исследования.

Применительно к предмету нашего исследования использование системного подхода предполагает следующее [1, с. 40]:

- 1) модель формирования профессиональной этики педагога по физической культуре обладает системными свойствами;
- 2) исследуется каждый компонент модели в целях определения и обеспечения полноты ее состава;
- 3) определяется вся совокупность структурных связей и, в случае необходимости, изменяется;
- 4) рассматривается механизм функционирования отдельных компонентов модели, ее целостной организации, управление этим механизмом на научной основе;
- 5) определяются тенденции развития модели.

Основная часть. В рамках данного подхода нами предлагаются такие методы обучения, как: эвристическая беседа, дискуссия, взаимопрос, «дерево решений», дидактические игры, метод моделирования педагогических и психологических ситуаций. Опора на деятельностный подход предполагает соблюдение следующих требований:

- 1) формирование профессиональной этики будущего педагога по физической культуре может быть обеспечено только путем овладения им деятельностью;
- 2) овладение деятельностью является условием формирования активной личности;
- 3) эффективный характер процесса формирования профессиональной этики может быть обеспечен только при наличии признаков деятельности — целенаправленности, предметности, структурности, преобразующего характера;
- 4) формирование профессиональной этики будущего учителя физической культуры осуществляется путем поэтапного овладения профессиональной деятельностью.

Исходя из деятельностного подхода, педагог учитывает, что игра, учение, труд, общение как виды деятельности являются важнейшими факторами и средствами воспитания личности.

К методам, применяемым в деятельностном подходе, относятся такие как: метод рефлексии, самодиагностики, создание учебных ситуаций, сюжетно-ролевая, иллюстративная игры, разбор практических ситуаций (кейсов).

Согласно личностно-ориентированному подходу в центре внимания находится сам обучающийся, а работа педагога строится из мотивов, целей, психологических особенностей студента. К методам, применяемым в личностно-ориентированном обучении, относятся: игровые методы, дифференцированный подход к обучению, метод проектов, диагностический метод и самодиагностики, метод рефлексии, презентация, диалог и полилог, создание ситуаций выбора и успеха.

Компетентностный подход выдвигает на первое место умение разрешать проблемы, возникающие: в познании и объяснении явлений действительности; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; в практической жизни; в правовых нормах; в оценках здоровья; при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении; при необходимости разрешать собственные проблемы (жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов) [2, с. 118].

Для продуктивного решения проблемы формирования профессиональной этики педагогов по физической культуре в процессе профессиональной подготовки мы обращаемся к основным положениям компетентностного подхода, которые во-первых, дают правильное и полное представление от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности, что является важным компонентом профессиональной подготовки и во-вторых, позволяют будущим педагогам в процессе обучения овладеть способами, средствами, методами педагогической деятельности, совершенствуя свои личностные качества настолько полно, что обеспечит их вхождение в реальное выполнение различных социальных и профессиональных функций.

Система методов, применяемых при внедрении компетентностного подхода, включает: метод проблемного изложения, эвристическая беседа, прогнозирование с помощью открытых вопросов, презентации, ролевые и имитационные игры, педагогические ситуации-импровизации, блиц-опросы, мини-контрольные, метод решения педагогических задач, деловые игры.

Основной характеристикой обучения контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. Модель целостного содержания профессионально-педагогической деятельности представлена в контекстном обучении системой профессиональных проблем, задач и функций, которые получают свое отражение в совокупности учебных, квазипрофессиональных и учебно-профессиональных заданий [3, с. 96].

В технологии контекстного обучения используются следующие методы: дискуссия, диалог, дидактические игры, разыгрывание ролей, метод анализа конкретных ситуаций, инцидент, «мозговой штурм», метод активного социологического анализа и контроля.

Проблемным обучением можно назвать обучение решению нестандартных задач, в ходе которого студенты усваивают новые знания, умения и навыки. Эта технология направлена на формирование профессионального мышления, развитие познавательной активности, творческой самостоятельности студентов. Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед студентами проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Методы, применяемые при внедрении технологии проблемного обучения, включают: метод постановки познавательных задач, моделирование психологических и педагогических ситуаций, ролевые, деловые игры, поисковые методы.

Заключение. Таким образом, методы и приемы названных технологий позволяют формировать отдельные компоненты профессиональной этики педагогов по физической культуре. В результате применения конкретного метода обучения субъект — студент может освоить соответствующие ему совокупности учебных действий, которые составляют подструктуры реальной профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием: Вып. 6 / М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский гос. ун-т ; редкол.: Я. Л. Коломинский, В.И. Козел, Т.Е. Яценко ; междунар. редкол.: Т.Ф. Велента [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2017. — 311 с.
2. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. — Самара, 2011. — 490 с.
3. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2014. — 320 с.

UDC 796.011.08

O. N. Garkushina, O. V. Dyshekova

*Educational institution Rostov branch of the State state educational institution of Higher Education
"Russian Customs Academy" Rostov-on-Don, Russia*

SPORT AS THE BASIS OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN CUSTOMS AUTHORITIES

Introduction. Today, leading a healthy lifestyle is an increasing trend. It's not just about giving up unhealthy habits, but also about keeping diaries of proper nutrition, counting calories, avoiding gluten-free foods and animal products, drinking water properly, visiting fitness halls and much more. It is obvious that maintaining health is a personal responsibility of a person. However, it is increasingly possible to notice the interest of employers in relation to employed employees in the issue of health improvement. Government agencies, such as the Federal Customs Service, are no exception. Today, the issue of increasing the level of physical training of customs specialists is becoming a priority in the development of the customs service of the Russian Federation. Maintaining athletic fitness is one of the key necessities for customs officials, as it allows them to cope with many tasks during the performance of their professional duties. Therefore, the purpose of this work will be to study the basic principles and objectives of physical fitness development in the Federal Customs Service, to study the role of sports in the working life of federal employees, as well as to analyze the activities carried out to prepare sports programs for customs officers and their importance for customs officials.

Main part. Modern realities are undergoing a number of changes in various spheres of life, thereby elevating the role of the human factor. The growing trends of humanity put human beings, caring for human beings, and human relationships first. It is important for every employer that his subordinates, for whom he is responsible, are healthy. Taking care of health and improving physical development are among the main requirements of service in customs authorities. The development of character, will and other personal qualities of employees is one of the priorities of the personnel policy of the Federal Customs Service [1, p.49]. As part of the improvement of the work of the FCS, the issue of increasing the use of human resources and increasing the qualifications of customs officers regularly arises. The development of physical culture develops in a person such character qualities as endurance, strength, perseverance, patience and other strong-willed qualities that subsequently contribute to the effective solution of work tasks. Moreover, physical training is a dynamic process aimed at improving health [2, p. 134].

The issue of physical fitness is regulated at the legislative level. The main documents of the Department of Physical Culture of the Customs Service are the Constitution of the Russian Federation, federal laws, decrees and orders. The document defining the physical training of employees is called the "Manual on the physical training of law enforcement units of the customs authorities of the Russian Federation", consists of 6 chapters and contains the main provisions, instructions and the procedure for conducting and organizing physical training in customs authorities.

According to the regulatory framework of regulation, physical training is understood as an organized process aimed at developing the physical qualities and abilities of employees of departments, taking into account their professional activities [3, p. 246]. Properly organized physical training plays a key role, because the main tasks of physical training are (Figure 1).

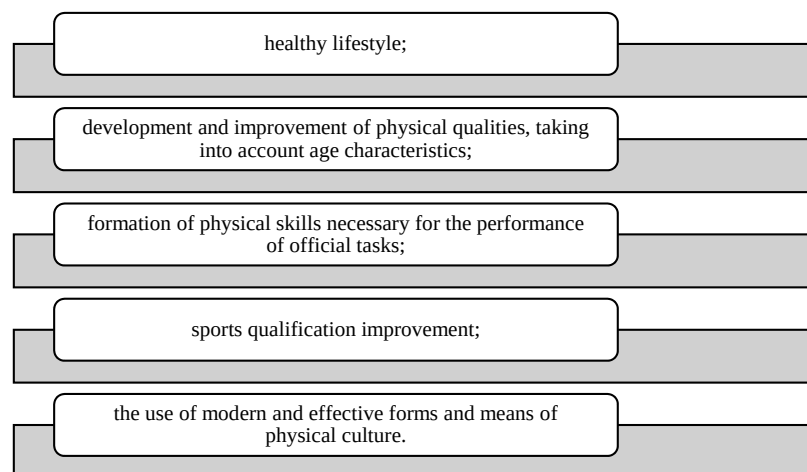


Figure 1 — The main tasks of physical training

The tasks are determined by the specifics of the work — it is necessary for customs officials to show concentration and high stress tolerance. The key means for completing the tasks are movements and actions, as well as other physical activity [4]. These methods stimulate the development of such strong-willed qualities as speed, strength, and endurance. Through regular training, applied knowledge, physical qualities, and motor skills are formed. Every customs specialist should have a high level of physical, moral and personal qualities and characteristics. This is due to the variety of activities of the federal service, since each area, whether it is operational investigative activities or the fight against smuggling, requires certain mental and physical skills. Physical force can be used in the following cases [5]:

- 1) to prevent an offense;
- 2) for the detention of offenders;
- 3) to overcome opposition to the legitimate demands of customs officials;
- 4) to prevent access to the premises and territory of goods that are under customs control.

On the territory of each customs department there are playgrounds equipped for sports activities, where customs officials can train their professional physical. In addition, sports are necessary not only to increase work efficiency, but also for competitive events. Every year, various events are held among the customs service staff in the following sports (Figure 2).

High-quality physical training of customs officials allows them to show professionalism in competitive events. So, on March 28, 2024, shooting competitions were held between the national teams of the executive branch. The FCS team took the first place among such rivals as the Ministry of Emergency Situations of Russia, the Federal Penitentiary Service of Russia and others.

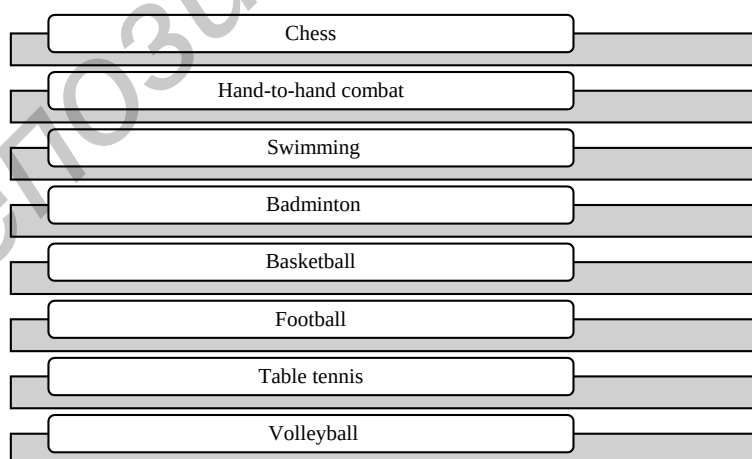


Figure 2 — Sports events of the customs authorities

Conclusion. Thus, the high-quality organization of physical training plays a major role in the activities of customs officials. Maintaining a high level of physical fitness increases the level of professionalism, efficiency and safety of employees. Regular workouts, comprehensive physical training and a conscious attitude to one's physical condition play an important role in maintaining a high level of professionalism and readiness to perform duties.

List of references

1. Бакешин, К. П. Наглядно-образное моделирование как метод обучения студентов двигательным спортивным навыкам / К. П. Бакешин // Теория и практика физ. культуры. — 2020. — № 12. — С. 49—51.
2. Барчуков, И. С. Физическая культура и спорт: методология, теория, практика : учеб. пособие для студ. вузов / под общ. ред. Н. Н. Маликова. — 3-е изд. — М. : Академия, 2019. — С. 528.
3. Барчуков, И. С. Физическая культура и физическая подготовка : учебник / И. С. Барчуков, Ю. Н. Назаров, В. Я. Кикоть и др. ; ред. В. Я. Кикоть, И. С. Барчуков. — М. : Юнити, 2015. — С. 432. — Режим доступа: по подписке. — URL: <https://biblioclub.ru/index.php>.
4. Письменский, И. А. Физическая культура : учебник для вузов / И. А. Письменский, Ю. Н. Аллянов. — М. : Юрайт, 2020. — 493 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-09116-8. — Текст: электронный // ЭБС Юрайт: [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/450258>.
5. Прохорова, И. В. Методика физической подготовки будущих специалистов таможенного дела / И. В. Прохорова, Г. А. Держинский, С. Г. Держинский // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. — 2015. — №3 (121). — С.156—163.

UDC 159.9.019.3

V. S. Poklad, O. V. Dysheko

Educational institution Rostov branch of the State state educational institution of Higher Education
“Russian Customs Academy” Rostov-on-Don, Russia

THE ROLE OF PSYCHOLOGY DEVELOPMENT IN THE HISTORY OF RUSSIA

Introduction. Psychology is an integral component of sports activity, and therefore a separate field in psychology stands out, which involves studying the effects of various psychological factors during a sports career. Sports psychology involves analyzing all areas of influence on an athlete, taking into account his condition, as well as third-party sources of influence in the form of judges or competitors.

Main part. The formation of modern sports psychology is based on the research of Candidate of Natural Sciences, Doctor of Medicine, and Nobel Prize winner I. P. Pavlov. His contribution was also made by V. M. Bakhterev, who opened the first laboratory of experimental psychology in Russia. But the works of all the scientists of that time were based on the works of I. V. Sechenov, who was the founder of the Russian school of physiology and materialistic psychology.

The importance of sports psychology in the history of the development of sports activity cannot be overestimated, as A.C. Puni wrote about, who noted Sechenov's work. The unity of internal and external mechanisms of mental activity, movement control and memory of acquired skills, all the merits of I. M. Sechenov, who worked extensively and fruitfully at the junction of medicine and psychology, were recognized by the international community, thanks to which in 1889 he was elected honorary chairman of the first International Psychological Congress in Paris [1].

Many experts give different names to the historical stages of the development of Russian sports psychology. For example, G. D. Gorbunov identified such a criterion as the leading problems, which gave reason to single out the following chronological framework (Table 1) [1].

Belarusian psychologists E.V. Melnik and J.K. Shemet give a different chronology, taking as the main criterion the features of the stage of formation of sports psychology as a science (Table 2) [1].

The 1920s became the foundation years for the development of a natural science approach to physical education and sports. This period did not yet involve the separation of physiological features and sports biomechanics, so the main focus was the theory of medical supervision, which considered sports training as an educational process. Psychology was rather considered a part of the educational process, but not a separate component that needs to be studied.

Table 1 — The development of sports psychology in Russia (according to G.D. Gorbunov)

Stages	Years	The leading issue
I	1920—1930	The effect of physical exertion on the mental sphere of a person
II	1940—1950	Formation and improvement of motor skills
III	1950—1960	Emotional and volitional training
IV	1970—1980	Psychological preparation for competitions
V	1980—1990	The problem of psychological support of sports activities
VI	XX—Until now	Studying the experience of the past years and integrating it into the latest knowledge

Table 2 — The development of sports psychology in Russia (by E.V. Melnik, J.K. Shemet)

Stages	Years	Stage Features
I	1920—1930	Descriptive and explanatory, defining the place of psychology in the study of physical education and sports
II	1930—1940	The formation of the psychology of physical culture and sports, related to the definition of the subject, problems, and the study of the psychological characteristics of sports activities
III	1945—1950	Recognition of the psychology of physical culture and sports as an educational, scientific and practical discipline
IV	1956—1980	Provision of sports practice, development of psychodiagnostics and social psychology in sports
V	1990—Until now	The transition from psychological support to psychological support of a sports career

Further, in 1930—1940, sports psychology began to systematize the accumulated knowledge, and by the middle of 1930, courses in this discipline appeared in institutes of physical culture. The All-Russian Scientific Research Institute of Physical Culture and Sports was chosen to open the first psychological laboratory and office of sports psychology, which demonstrates the rapid development of this field, the purpose of which was to form and improve the skills of the musculoskeletal process [1].

With the development of this scientific field, new aspects appeared for detailed study. So, in the 1950s, the psychological training of an athlete became an urgent area for study, which was worked on by Soviet psychologists A. C. Puni and P. A. Rudika. They developed the concept of forming strong-willed qualities and a sense of responsibility to society through moral and volitional training, which made it possible to finally separate the psychology of sports and physical culture into a separate discipline. Scientific schools began to form in Leningrad (under the leadership of A. C. Puni) and Moscow (P. A. Rudik). An important event was the unification of the achievements of these schools at the First All-Union Meeting in Leningrad in 1956.

From 1960 to 1970, all the collected works began to be published, in connection with which special attention was paid to the study of the emotional state of the athlete during the competition. Factors such as competition, misunderstandings and conflicts, pressure and tension of participants were taken into account when developing methods of influencing athletes using autogenous and heterogeneous techniques. In this regard, sports psychodiagnostics was developed using computer techniques, which was based on the social aspects of sports psychology and support for sports activity, taking into account the emotional state [1].

The hosting of the Olympic Games in Moscow in 1980 was a breakthrough for the development of sports psychology, as it was an ideal environment for exploring new aspects in the natural environment of athletes. However, the political crisis and difficulties in the socio-economic sphere were also reflected in the development of the discipline in this period, which led to stagnation, which lasted until the 1990s.

The 21st century has allowed us to expand the horizons of sports psychology from simple psychological support to comprehensive psychological support of a sports career at all stages. Thus, the relationship between all participants in the sports process is becoming an urgent area for the study and application of methods of psychological sports training. Mental training, hypnosis, neuro-linguistic programming and other techniques of psychotechnics and psychopedagogy are implemented in practice. Some studies are directly related to important problems of psychogenetics, psychomorphology, and management psychology [2].

To analyze the understanding of the relevance of sports psychology, a survey has been conducted among students of the Russian Customs Academy (Rostov branch). About 385 students took part in it. The survey included questions such as:

1. Can a sports psychologist help in the preparation of athletes?
2. Can the coach's words have a negative impact on the athlete before the start?
3. Do you think it is possible to set up an athlete for the next performance after a defeat using certain sports psychology techniques?
4. Does fear and anxiety affect the success of sports activities?

More than 90 % of the respondents are convinced that a sports psychologist plays an integral role in the training of athletes, and his words have a direct psychological impact. The result of the data analysis was reflected in the diagrams (Figure 1).

Conclusion. Thus, today the psychology of sports is considered an independent scientific discipline, having behind it a huge layer of research. Currently, it is impossible to imagine physical culture without studying and researching sports psychology, since it is an integral part of any participant in sports. The merits of sports psychology at all levels of the sports movement, including the Olympic movement, cannot be overestimated. And at the same time, as A. C. Puni noted, “the psychology of physical education and sports is one of the youngest specialized branches of psychological science. Her story has not been written yet.” [3].

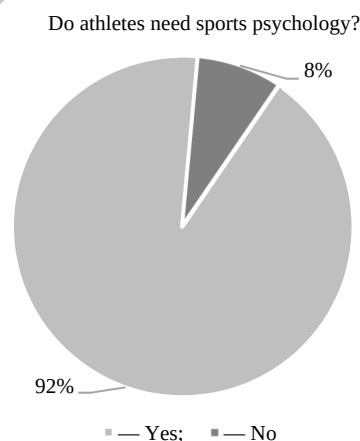


Figure 1 — The importance of sports psychology for athletes

List of references

1. Родионов, В. А. Спортивная психология : учебник для вузов под общей редакцией В. А. Родионова, А. В. Родионова, В. Г. Сивицкого. — М. : Юрайт, 2024. — С. 66—70.
2. Горбунов, Г. Д. Психопедагогика спорта. — М. : Советский спорт, 2006. — С. 196.
3. Пуни, А. Ц. Очерк истории психологии спорта / Спортивная психология в трудах отечественных специалистов // сост. и общ. ред. И. П. Волкова. — СПб. : Питер, 2002. — 353 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

УДК 378.147.88

Д. А. Венжик

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. Современная образовательная среда характеризуется высокой динамикой и сложностью взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Одним из наиболее распространенных и требующих оперативного реагирования явлений являются конфликты между обучающимися.

Исследования и практический опыт свидетельствуют о том, что молодые специалисты, начинающие педагоги испытывают трудности в эффективном разрешении конфликтных ситуаций между учениками. Ограниченный опыт, недостаток специфических знаний и умений, а также преобладание традиционных авторитарных методов воздействия приводят к неконструктивному разрешению конфликтов, эскалации напряженности в классе, снижению мотивации учащихся и, как следствие, негативно сказываются на общей атмосфере обучения и воспитания.

В связи с этим, появляется острая необходимость в формировании у будущих педагогов эффективных инструментов для работы с конфликтами, позволяющих не только разрешать их, но и предотвращать, создавая благоприятную и доверительную среду для развития личности каждого ученика.

Основная часть. Медиация в школе — метод, сущность которого заключается в воспитании личности обучающегося, которая основывается на том положении, что конфликт предполагает надежду на улучшение и кардинальную перемену ситуации, на четкое понимание возникающей проблемы, принятие конфликтующими сторонами друг друга. Основываясь на таком отношении к конфликту, участникам лучше принять конструктивное решение [1, с. 186]. Медиатор И. А. Чеглова отмечает, что процесс поиска решения с помощью медиатора либо обучение процедуре медиации формирует весьма важный комплекс знаний и навыков — медиативную компетентность [2].

В контексте решения этой проблемы, под медиативной компетентностью понимается умение умело выстраивать взаимодействие и при возникновении возникающих из них ситуаций, осознавать и контролировать ситуацию [3, с. 7]. Владение медиативными техниками позволяет педагогу выступать в роли нейтрального посредника, помогая сторонам конфликта самостоятельно найти взаимовыгодное решение, осознать причины разногласий и развить навыки конструктивного общения.

Принципиально важным является личностный характер, смещение акцентов в ценностях и цели, содержание образования и формы освоения медиативной деятельности, социальное взаимодействие участников образовательный процесс, их позиция по отношению к процессу медиации и друг друга.

Для выявления актуальности проблемы: умения к конструктивному разрешению конфликтов — среди студентов педагогических специальностей Барановичского государственного университета было проведено анкетирование. В опросе приняли участие 74 респондента.

Исходя из опыта, полученного на практике 80,3 % сталкивались с конфликтами между учащимися в школе; трудность в решении конфликтных ситуациях испытывали 76,1 % опрошенных (рисунок 1).

На вопрос «Какие конфликты наиболее сложны в решении?» мы получили следующие данные (рисунок 2).

Исходя из полученных данных, мы видим, что наиболее сложными студенты считают конфликты, возникающие между учителем и родителями.

С целью большей подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности, в которой, не исключено, будут возникать конфликтные ситуации как с детьми, так и с родителями, учителями, мы предлагаем проект курса по медиативной подготовке в учреждении образования.

Для начала спросили, знают ли они что такое медиация. Больше половины респондентов знакомо данное понятие, однако, около 34 % опрошенных не смогли бы ни рассказать, ни применить эту технологию на практике. Отрадно наблюдать тот факт, что, несмотря на то, что в процессе обучения студенты проходили курс «Конфликтология», они хотели бы (62 %) прослушать и узнать дополнительную информацию, конкретные техники, рассмотреть и проанализировать практикоориентированные ситуации, научиться выстраивать учебную деятельность без конфликтов, быстро и безболезненно их решать.



Рисунок 1 — «Испытывали ли Вы трудности в разрешении конфликтных ситуаций?»

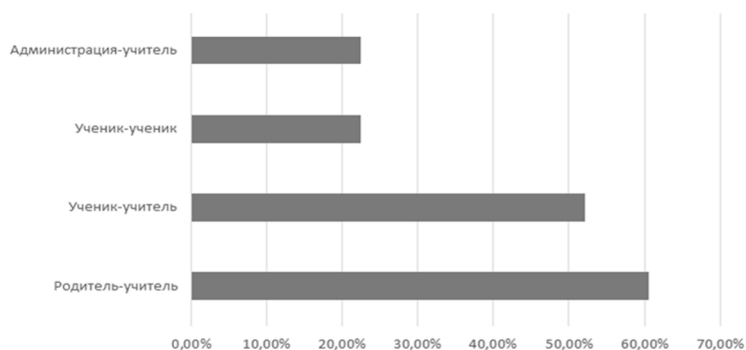


Рисунок 2 — «Какие конфликты наиболее сложны в решении?»

На основе данных выводов была разработана программа «Формирование медиативной компетентности будущего педагога», направленная на формирование медиативной компетентности у студентов педагогических специальностей.

Для достижения поставленной цели, программа решает ряд задач:

- 1) изучить технологии переговоров и процедуру медиации;
- 2) приобрести практические навыки участия в переговорах и процедуре медиации в учреждении образования;
- 3) использовать медиативный подход для предотвращения возникновения и урегулирования конфликтов в школьной среде и различных сферах деятельности.

Программа состоит из 16 учебных часов и предполагает проведение теоретических и практических занятий (2 часа каждое занятие) в форме обучающих социально-педагогических тренингов, интерактивных упражнений, имитационных переговоров (таблица 1). Предложенная программа направлена на развитие ключевых навыков медиации, таких как активное слушание, эффективная коммуникация, анализ конфликтов и поиск взаимовыгодных решений. Срок подготовки — еженедельные занятия на протяжении двух месяцев.

Например, при изучении темы «Кейс-методы в медиации» студентам предлагается решение кейсов, в основе которых детально описываются реальные случаи. Работа с кейсами способствует развитию аналитических и проблемно ориентированных навыков, позволяет применить полученные знания и навыки на практике. Восстановительная медиация — это процесс, в котором медиатор создаёт условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблемы (при необходимости — о заглаживании причинённого вреда), возникших в результате конфликтных ситуаций.

Т а б л и ц а 1 — Тематический план программы для студентов

Тема	Форма проведения
Тема 1. Введение в медиацию. Роль медиатора в образовательном процессе	Лекция
Тема 2. Школьные конфликты и школьная медиация	Беседа
Тема 3. Коммуникация в медиации. Медиативные техники и инструменты ведения беседы	Социально-педагогический тренинг
Тема 4. Эмоциональный интеллект и медиация	Социально-педагогический тренинг
Тема 5. Порядок проведения медиации	Анализ алгоритма
Тема 6. Кейс-методы в медиации	Решение кейсов
Тема 7. Медиация и инклюзивное образование	Решение кейсов
Тема 8. Правовые аспекты медиации в образовании. Оценка эффективности медиации	Круглый стол
ИТОГО	16

Приведем пример описания восстановительной программы работы, проведенных юными медиаторами (медиаторами-ровесниками) [4].

Кейс № 4. п. Ермаково РМР, 2016 год.

Источник информации: Девочка, как жертва конфликта.

Описание ситуации. Конфликт между одноклассниками на уроке. На уроке ребята были разбиты по парам, которым надо было выучить диалог. Проверая домашнее задание, выяснилось, что одна девочка не выучила диалог и рассказать его другому человеку невозможно. Педагог поставил неудовлетворительные отметки обоим ученикам. Жертва, возмущённая тем, что получил два, решительно набросился после урока на обидчика с целью словесно наказать её. К конфликту присоединились другие одноклассники.

Ход программы.

1. Провести предварительную встречу с девочкой;
2. Встретиться друг с другом и задать заранее продуманные вопросы.

Результат. Стороны были согласны на примирение, сказав, что хотят исправить отметки и уладить отношения. На примирительной встрече обидчик рассказала, что не записала домашнее задание полностью и забыла выучить диалог. Не думая о последствии своего поступка, заранее не подошла и не сказала учителю о невыполненном домашнем задании. Жертва, выслушав объяснения, предложила подойти к учителю и спросит, когда они могут исправить отметки. Договорились, что больше они не будут подставлять друг друга, так как им ещё не раз придётся работать в паре. Сторонам удалось высказать свои чувства и достичь взаимопонимания по вопросу обиды и исправления отметок. Одноклассники помирились и продолжили общаться за стенами классной комнаты.

Заключение. Таким образом, внедрение факультатива в профессиональную подготовку педагогов, представляется не только целесообразным, но и необходимым шагом в направлении создания безопасной, гармоничной и поддерживающей образовательной среды.

Реализация данной программы позволит сформировать у будущих педагогов готовность к активному использованию медиативных технологий в своей практике, что, в свою очередь, будет способствовать повышению качества образования и созданию благоприятного климата в образовательных учреждениях.

Список цитируемых источников

1. Венжик Д. А. Школьная медиация как способ разрешения конфликтов // Новатор-2023 : материалы IV Баранович. науч.-образоват. форума, Барановичи, 19 окт. 2023 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т, редкол.: В. В. Климук (гл. ред.). — Барановичи: БарГУ, 2023. — С. 186—188.
2. Чеглова, И. А., Медиация как профессия и медиативная компетентность как новое качество жизни / И. А. Чеглова // Сб. материалов конф. «Роль психотерапии, практической и консультативной психологии в развитии личности современного человека» — Краснодар, 25-27 ноября 2011. — Краснодар, 2011.
3. Семенкин, В. В., Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога / В. В. Семенкин // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2003. — №3(6): Психолого-педагог. науки. — С. 124-132.
4. Описания восстановительных программ, проведенных юными медиаторами (медиаторами-ровесниками) URL: https://ermakovo-school.edu.yar.ru/keys_i_mediatorov.html (дата обращения 25.03.2025).

УДК 94 (476)

С. В. Вируцкая

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

КОММЕМОРАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОХРАНЕНИЯ ПАМЯТИ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

Введение. В современной исторической науке проблема изучения исторической памяти, ее сохранения и функции в культурной жизни общества, остается актуальной. Историческая память является важнейшим фактором самоидентификации социальных групп, а коммеморативные практики укрепляют стереотипы нашего сознания в их конструктивном аспекте, пробуждая специфические воспоминания о прошлом и являются формой социализации общества, формируя смысловую основу национальной и гражданской идентичности.

Основная часть. Свою активную, мобилизующую форму историческая память обретает, будучи воплощенной в определенные формы социального поведения, которые можно назвать «коммеморативными практиками» [1, с. 42]. Базовой функцией коммеморативных форм является сохранение коллективной памяти. Коммеморация является важнейшим инструментом формирования исторической памяти как мобилизация памяти о том или ином событии, человеке, исторической общности. Коммеморация представляет собой комплекс разнообразных способов с помощью которых в обществе фиксируется, сохраняется и передаётся потомкам память о прошлом, посредством утверждения в материальных объектах («местах памяти»), представлений об исторических событиях и их значении [2].

Под термином «коммеморация» понимают то, что связывает человека с прошлым, а также увековечение памяти о событиях. Это акт передачи мировоззренчески значимой информации о прошлом через увековечение определенных лиц и событий. Она несет в себе большой ресурс и реализуется в обрядах публичного поминовения личностей, фактов и/или событий прошлого.

Особенностью феномена коммеморации является концептуальная селекция: что подлежит сохранению, а что — забвению. Основу коммеморации составляют признаки, отличающие ее от других способов визуализации групповой памяти — публичность, коллективность, ритуальность, ретроориентированность, аксиологическая направленность и эмоциональна нагруженность. Отметим, что оценка исторических событий происходит как с культурных, ценностных позиций, так и с доминирующих на данный момент в обществе политическо-идеологических взглядов.

В качестве примеров коммеморативных практик человека в современном мире можно рассматривать память о годовщинах событий, воспоминания о юбилеях, парады, шествия и прочие коллективные действия в честь важных исторических дат.

Проявления исторической памяти через коммеморативные практики в современном мире предполагает присутствие, коллективные действия (разговор, скорбное молчание, марш, шествие, пение и т. д.) которые сопровождаются символическими знаками (специальными изображениями, музыкой, ритмом действия, барабанной дробью) которые актуализируют и облегчают процесс воспоминания [1, с. 43]. Создаются специальные учреждения, выполняющие роль «институтов памяти» — архивы, музеи, библиотеки, художественные галереи. Важную роль в качестве институтов социальной памяти играют сферы образования и науки, прежде всего социально-гуманитарного блока (историческая наука и преподавание истории).

И. С. Огоновская выделяет такие виды коммеморации: топонимическая (название городов и населенных пунктов, улиц, школ и т. д.), поминальная (например, зажжение свеч в 4 утра 22 июня), реконструктивная (исторические игры, панорамы, фестивали реконструкции), церемониальная (парады, шествия, салюты, возложение цветов и венков), художественная (фильмы, книги, поэзия, музыкальные произведения) [3].

Актуальным и нациообразующим в белорусском социокультурном пространстве останется сохранение в памяти общества подвига советского народа, внесшего решающий вклад в победу над фашизмом — эпохального события, значение которого понимается и принимается социумом. Тема Великой Отечественной войны сегодня — арена не только научных дискуссий, но часто и геополитических спекуляций. Современное общество, особенно подрастающее поколение, под воздействием интернет-культуры и «клипового сознания» потенциально может оказаться перед опасностью деформации исторической памяти, следовательно, с особой силой встаёт проблема её сохранения в сознании молодежи посредством коммеморативных практик.

Примером воспроизведения исторической памяти как конструктивной коммеморативной практики сохранения памяти о Великой Отечественной войне, является массовое шествие в честь погибших/умерших ветеранов: «Бессмертный полк», «Беларусь помнит» и т. д., когда по улицам городов потомки ветеранов проходят с их фотографиями. Данная акция стала одним из значимых элементов празднования Дня Победы в Беларуси, России и других странах (не только постсоветского блока СНГ, но и в других странах по всему миру), «живым хранилищем» общенародной исторической памяти, как социальный акт, инициатива которого появилась в толще народа, в среде гражданского общества и была поддержана политическими элитами. С помощью этой практики поддерживается единство поколений: участники акции вспоминают героев, испытывая при этом чувство гордости, единения, сопричастности, отдавая дань уважения и долг своим предкам, при этом удачно реализуя ещё и культуротранслирующую функцию.

Разновидностями практик коммеморации, как достаточно успешных, можно считать также наименования или переименования улиц, воздвижение памятников, установку мемориальных досок и сооружений. Например, улицы, связанные с именами героев, которые в Великую Отечественную войну добились значительных военных успехов или приуроченные к событиям Великой Отечественной войны, отдельным её событиям и фактам, которые были замечены на общегосударственном или локальном уровнях. Это дань памяти, которая формирует у граждан духовно-нравственную, эмоционально нагруженную позицию, чувство сопричастности с историей, ответственности за будущее [4, с.110].

Мемориальные сооружения являются свидетельствами того, с какими событиями сталкивались наши предки, несут функции исторической преемственности опыта, культурно-исторического наследия, мощного воспитательного, познавательного и образовательного потенциала, памятные объекты рассказывают о героизме советских воинов и мирного населения в годы войны.

Как было отмечено выше, система образования также является одним из социальных институтов, традиционно участвующих в осуществлении коммеморативных практик. Именно в образовательном учреждении различных уровней, от школы до университета, обучающийся начинает понимать значимость определенных событий и включаться в отдельные практики коммеморации, фиксируя в сознании те самые «места памяти». Например, экскурсии в музеи боевой славы, по городу, к памятникам, связанным с историей Великой Отечественной войны, проведение классных часов, посвященных памятным датам, связанных с победами советского народа, конкурсы чтецов, флеш-мобы, конкурсы видеороликов, онлайн-конференции [4, с. 113].

Заключение. Коммеморативные практики играют важную роль в воспроизведении исторической памяти современного человека и должны способствовать поддержанию в обществе консолидированного отношения к своему прошлому, как к «нашему», составляющему неотъемлемую часть общего прошлого народа, страны и государства. Сохранения и актуализация исторической памяти необходима, в первую очередь, в деле воспитательных практик молодого поколения, для снижения уровня потенциальной конфликтности в межкультурной коммуникации, нравственного совершенствования личности, улучшения межнациональных и межличностных отношений, укрепления политической стабильности в стране. Для Беларуси именно Великая Отечественная война стала событием, вокруг которого строится современная политика памяти, направленная на укрепление национальной консолидации и поддержания внутреннего единства, особенно на фоне современной геополитической и социокультурной турбулентности транзитивного общества.

Список цитируемых источников

1. Семенова, Г. В. Коммеморативные практики и их роль в актуализации исторической памяти человека в современном мире / Г. В. Семенова, С. А. Векилова, А. С. Полферова // Развитие человека в современном мире. — 2019. — № 3. — С. 40—47.
2. Нора, П. Франция — память / П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пуиньмеж, М. Винок; пер. с фр. Д. Хапаевой. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. — 328 с.
3. Огоновская, И. С. Коммеморативные практики как инструмент сохранения памяти о военной истории России / И. С. Огоновская // Одна на всех трагедия и одна Победа: Междунар. научно-практич. конф. к 80-летию начала Великой Отечественной войны: сб. ст. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2021. — С. 237—241.
4. Кондратьева, С. В. Коммеморативные практики как средство формирования гражданско-патриотической позиции молодежи / С. В. Кондратьева // Память поколений: Великая Отечественная война в образовании, музейном пространстве и социальных практиках: матер. Всероссийской научно-практ. конференции с междун. участием (Нижний Тагил, 29 мая 2020 г.) / Отв. ред. О. В. Рыжкова. — Нижний Тагил: Уральский гос. педагог. ун-т, 2020. — С. 108—113.

УДК 378.1:378.4:378.6

В. И. Гладковский

Учреждение образования «Брестский государственный технический университет»,
Брест, Республика Беларусь

ТЕКУЩАЯ РЕЙТИНГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В условиях современного образовательного процесса, когда требования к качеству образования постоянно возрастают, тема эффективности текущей рейтинговой аттестации студентов становится актуальной. В данной статье рассматриваются ключевые аспекты этой системы, её влияние на развитие высшего образования и формирование компетенций у студентов.

Основная часть. 1. Понятие и сущность текущей рейтинговой аттестации

Текущая рейтинговая аттестация студентов представляет собой систему оценки их учебной деятельности, основанную на накоплении баллов за различные виды учебной деятельности: лекции, практические занятия, контрольные работы, типовые расчеты и экзамены. Эта система позволяет более объективно и всесторонне оценивать уровень знаний и навыков студентов, в отличие от традиционного подхода, основанного исключительно на результатах итоговой аттестации [1].

Рейтинговая система обладает рядом преимуществ:

- объективность оценки. Регулярное оценивание помогают избежать ошибок, связанных с субъективным восприятием преподавателя [2].
- мотивация студентов. Прозрачность и понятность рейтинговой системы оценки способствует мотивированию студентов к более активному участию в учебном процессе [3].
- формирование навыков самоорганизации. Студенты учатся самостоятельно планировать своё время и распределять усилия на протяжении семестра [4].

2. Влияние текущей рейтинговой аттестации на качество обучения

1. *Повышение академической успеваемости.* Исследования показывают, что текущая рейтинговая аттестация способствует повышению академической успеваемости студентов. По данным работ, проведённых в ряде университетов, студенты, участвующие в рейтинговых аттестациях, демонстрируют более высокие результаты по сравнению с теми, кто обучается по традиционной системе [5].

2. *Развитие критического мышления и самостоятельности.* Рейтинговая система также способствует развитию критического мышления. Студенты, ориентированные на получение баллов, чаще анализируют материал, разрабатывают собственные подходы к решению задач и учатся самостоятельно искать информацию [6].

3. Проблемы и вызовы текущей рейтинговой аттестации

Несмотря на положительные аспекты, система текущей рейтинговой аттестации сталкивается с рядом проблем:

1. *Избыточная нагрузка на студентов.* Одной из основных проблем является избыточная нагрузка на студентов, вызванная необходимостью постоянно демонстрировать результаты. Это может привести к стрессу и психологическому выгоранию [1].

2. *Возможность манипуляции с оценками.* Также существует определенная степень риска манипулятивного отношения к оценкам, когда студенты могут пытаться «получить» баллы посредством личных связей с преподавателями, что подрывает объективность и целесообразность рейтинговой системы [2].

4. Перспективы развития рейтинговой аттестации

Для повышения эффективности текущей рейтинговой аттестации необходимо учитывать современные тренды в образовательном пространстве:

1. *Внедрение цифровых технологий.* Использование цифровых платформ для проведения тестов и контроля знаний может значительно упростить процесс оценки и сделать его более объективным [3].

2. *Персонализация обучения.* Цифровые технологии дают возможность реализовать персонализированный подход к каждому студенту, учитывая его особенности и скорость освоения материала, что способствует повышению общего уровня качества образования [7].

Заключение. Текущая рейтинговая аттестация студентов играет ключевую роль в развитии высшего образования, способствуя улучшению уровня знаний и умений студентов, а также формированию важнейших компетенций в условиях современного общества. Тем не менее, для обеспечения её высокой эффективности важно решать существующие проблемы и внедрять новые методики, которые учитывают потребности как студентов, так и учебных заведений.

Список цитируемых источников

1. *Коряковцева О. А.* Преимущества и проблемы применения балльно-рейтинговой системы в ВУЗе / О. А. Коряковцева // Гуманит. науки. — 2021. — №1 (53). — С. 62—69.
2. *Бородич С. А.* Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов в вузе: проблемы и перспективы / С. А. Бородич, А. Н. Тепляковская // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. — Казань: Бук, 2016. — С. 139—141.
3. *Вишнякова А. Ю.* Актуальность применения электронных образовательных ресурсов в профессиональном образовании / А. Ю. Вишнякова, С. Н. Лапшина, Е. М. Романовская // EDCRUNCH Ural: новые образовательные технологии в вузе : материалы международной научно-методической конференции (НОТБ-2017). — Екатеринбург: УрФУ, 2017. — С. 92—97. — Режим доступа: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/54255>.
4. Рейтинговая система аттестации студентов / В. И. Гладковский [и др.]. — Брест: 2001. — 54 с.
5. *Гладковский, В. И.* Управленческие аспекты проблемы качества образования / В. И. Гладковский // Управление качеством образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров / редкол.: В. В. Самохвал [и др.]. Минск: БГУ, 2007. — С. 32—36.
6. *Гладковский, В. И.* Воспитательные функции рейтинговой системы оценки знаний / В. И. Гладковский, А. А. Гладышук, И. М. Панасюк // Высшая школа: состояние и перспективы : тез. докл. 2-й Междунар. науч.-метод. конф. — Минск, 1997. — С. 35.
7. Управление учебным процессом при помощи рейтинговой системы оценки знаний. Брест, политехи, ин-т / В. И. Гладковский [и др.] // Деп. в НИИВШ. — 1991. — Т. 25. — № 91. — С. 745—91.

УДК 373.1

Г. Э. Давидовская, Е. Ю. Смирнова

Государственное учреждение образования «Академия образования», Минск, Республика Беларусь

СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Введение. В содержании образования в последнее время происходит смещение фокуса от изолированного изучения основ наук, составляющих содержание учебных предметов, к включению содержания образования в контекст решения значимых жизненных задач. Усвоенные знания и усвоенные способы деятельности важны не сами по себе, а для формирования и развития способности обучающегося применить все это в реальной жизни. С учетом значительных изменений в системе общего среднего образования эволюционировали и образовательные стандарты, которые являются своеобразным портретом системы образования. «Принятие стандартов — признание на государственном уровне цели образования в контексте идеи формирования трудовых ресурсов» [1, с. 96].

Основная часть. В Беларуси группой ученых в рамках научно-исследовательской деятельности в Академии образования разработана национальная рамка универсальных компетенций обучающихся. Универсальные компетенции сформированы с ориентацией на основные сферы их проявления: человека, общество, природу и культуру. В национальную рамку универсальных компетенций ученые-разработчики включили такие компетенции как гражданственность, мышление, коммуникацию, кооперацию, эмоциональную регуляцию, устойчивое личностное развитие. По отношению к каждой универсальной компетенции выделены содержательные аспекты и основные признаки ее проявления. В частности, для компетенции гражданственности — это гуманистические ценности, национальная идентичность, патриотизм, социально полезная активность и ответственность; для компетенции мышления — системное мышление, критическое мышление, креативное мышление; эмоциональной регуляции — распознавание эмоций, управление эмоциями, эмпатия; коммуникации — устная и письменная коммуникация, использование информационно-коммуникационных технологий; кооперации — командообразование и лидерство, сотрудничество по решению совместных задач, создание и поддержание благоприятного социально-психологического климата; устойчивого личностного развития — здоровьесбережение и безопасность жизнедеятельности, жизненное целеполагание, саморазвитие и самореализация [2, с. 7].

Разработанная национальная рамка универсальных компетенций легла в основу подготовки белорусских образовательных стандартов нового поколения для общего среднего образования.

Стандарт включает три группы требований к результатам освоения содержания образовательных программ. Они выполнены в единой логике для всех уровней общего образования и включают в себя требования

к личностным, метапредметным и предметным результатам. Универсальные компетенции в новых образовательных стандартах выступают в качестве личностных (гражданственности, эмоциональной регуляции, устойчивого личностного развития) и метапредметных (мышления, коммуникации, кооперации) результатов освоения предметного содержания образования. Личностные и метапредметные требования сформулированы для предметных областей. Предметные результаты представлены по отдельным учебным предметам.

Введение предметных областей стало новацией в белорусских стандартах нового поколения. Под предметной областью, согласно новому стандарту, понимается «структурная дидактическая единица образовательной программы общего среднего образования, представленная в типовом учебном плане и включающая учебные предметы и модули, которые имеют общий объект и методы познания».

Одной из таких структурных дидактических единиц в новых стандартах стала предметная область «Обществознание». В ее состав на уровне базового образования включены учебные предметы «Всемирная история», «История Беларуси», «Обществоведение», на уровне общего среднего образования — учебные предметы «История Беларуси в контексте всемирной истории», «Обществоведение», «География».

Введение предметных областей в стандарты нового поколения обусловлено стремлением преодолеть оторванность и сегментацию учебных предметов и вернуть через взаимосвязь учебных предметов ту «естественность» и «целостность», которая существует как в явлениях реального мира, так и между ними, но при этом не в ущерб системности. «Принятие стандартов может способствовать формированию систем образования с высокими результатами учащихся путем scrupulous создания целостного предметного содержания» [3, с. 80].

В качестве ведущего приоритета образовательных стандартов нового поколения выступает формирование функциональной грамотности обучающихся. Под функциональной грамотностью понимается «степень образованности личности (естественнонаучной, математической, информационной, читательской, экономической, художественно-эстетической, иное), обуславливающая его способность к эффективному функционированию в различных сферах жизни (человек, социум, природа, материальная и духовная культура) и областях деятельности (работа с текстами и информацией, математика, естествознание, экономика, предпринимательство, искусство, технологии, быт».

Для предметной области «Обществознание» в качестве приоритетных в образовательном стандарте базового образования определены такие виды грамотности как читательская, информационная, социокультурная, художественно-эстетическая, финансовая, математическая; в образовательном стандарте среднего образования — читательская, информационная, социокультурная, правовая, художественно-эстетическая, экономическая, экологическая, математическая.

Заключение. Таким образом, необходимо отметить, что одной из заметных тенденций современного образования стала ориентация на формирование функциональной грамотности учащихся, о чем свидетельствует активное включение компетенций в национальные образовательные стандарты. В Беларуси разрабатывается полноценное научно-методическое обеспечение содержания образования с учетом современных вызовов и требований, которые предъявляет общество к личности.

Список цитируемых источников

1. Сапцулова, Е. В. О стандартизации системы общего образования / Е. В. Сапцулова // Вестн. КемГУ. — 2013. — Т. 1 — № 3 (55). — С. 95—99.
2. Зеленко, О. В. Национальная рамка универсальных компетенций обучающихся: основные термины и понятия / О. В. Зеленко [и др.] // Вестн. адукацыі. — 2025. — №2. — С. 6—13.
3. Шляйхер, А. Образование мирового уровня как выстроить школьную систему XXI века? / А. Шляйхер; [пер. с англ. И. С. Денисенко, И. Ю. Облачко; пред. С. С. Кравцова. — М. : Национальное образование, 2019. — 336 с.

УДК 37.03

Т. А. Даниленко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ

Введение. В педагогической среде наблюдается растущий интерес к фольклору, рассматриваемому как богатейший ресурс для воспитания подрастающего поколения. Древние культурные пласты и народные традиции обладают огромным потенциалом в формировании личности. Устное народное творчество, отражая красоту и самобытность народа, способствует формированию чувства идентичности и сопричастности. Разнообразные формы фольклора, такие как песни и сказки, составляют основу народной педагогики. Фольклорные произведения содержат ценную информацию, помогающую лучше понимать мир и формировать жизненный опыт [1].

Основная часть. «Фольклор — одна из самых продолжительных и всеобъемлющих систем духовной жизни народа, тесно связана с народным бытом и с литературой» [2]. Как отмечает О. О. Петрашко: «Фольклор, как особенный жанр культуры, тесно связан с мудростью и духовностью народа, выступает непрерывным транслятором передачи национальной культуры молодому поколению» [3, с. 37].

Наряду с термином «фольклор» существует термин «устное народное творчество», которым обозначается вся творческая деятельность народа: поэзия, музыка, театр, танец, архитектура, художественное и декоративно-прикладное искусство — все, что несет отпечаток быта, а также является воплощением взглядов, идеалов и стремлений людей [4].

Устное народное творчество — это живой организм, который формируется коллективным разумом и чувствами. Произведения фольклора не просто транслируются, но и постоянно переосмысливаются и изменяются. Хотя фольклор считается коллективным, отдельные талантливые люди вносили огромный вклад в его развитие. Они могли создавать новые произведения или значительно улучшать существующие, которые затем, в процессе устной передачи, теряли авторство.

Эмпирические данные, собранные педагогами в процессе обучения, подтверждают положительное воздействие фольклорных произведений на формирование социально-личностного опыта. Существует значительный объем исследований, посвященных этой теме. Например, один из основоположников научной педагогики К. Д. Ушинский видел в народной культуре самый первый институт воспитания: «воспитание, говорил он, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа», а народные сказки, былины — отражение народной педагогики [5].

Вклад в разработку теоретических и методологических принципов, которые впоследствии легли в основу изучения и использования фольклора в образовательном процессе, внесли советские ученые Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин. Их работы стали фундаментом для дальнейших исследований в этой области.

Устное народное творчество, включая сказки, пословицы, легенды и песни, обладает значительным воспитательным потенциалом в формировании нравственных качеств. Оно передает важные моральные ценности, что позволяет детям осваивать нормы поведения. Герои произведений сталкиваются с трудностями, что помогает детям понять последствия своих действий и развивает их критическое мышление. Погружаясь в мир фольклора, дети учатся сопереживать, понимать чувства окружающих. Знакомство с народным творчеством помогает детям осознать свою культурную идентичность: формируется уважение к традициям и ценностям своего народа.

Нравственное воспитание — это целенаправленное воздействие, направленное на формирование морально зрелой личности. Оно включает в себя развитие нравственного сознания, чувств и формирование поведения, основанного на принципах морали и идеалах общества [6].

Погружение в мир фольклора — это не просто знакомство с прошлым, это живая нить, соединяющая поколения. Народное творчество пробуждает любовь к Родине, к земле, где мы родились и выросли. Оно воспитывает бережное отношение к природе и всему живому, формирует нравственные ориентиры и расширяет горизонты познания.

Нравственное воспитание играет важную роль в формировании личности, способной к самостоятельному и ответственному построению своего будущего. Именно моральные ценности делают человека целостным и позволяют ему найти свой путь в жизни. Именно в процессе нравственного воспитания у ребенка развиваются гуманные чувства, формируются этические представления, навыки культурного поведения, социально-общественные качества, уважение к взрослым, ответственное отношение к выполнению поручений, умение оценивать свои поступки и действия других людей.

Через сказки, песни и пословицы дети не только узнают больше об окружающем мире, но и развивают речь, память, логику и творческое мышление.

Например, русские народные сказки о дружбе и взаимопомощи «Репка», «Теремок» — учат детей быть дружными, помогать друг другу; «Волк и семеро козлят», «Лиса и журавль» — показывают негативные последствия жадности и злости; «Морозко», «Дюймовочка» — показывают, что трудолюбие и настойчивость помогают достичь успеха.

Сказки помогают детям понять, что такое добро и зло, хорошо и плохо, а также формируют у них нравственные ценности, такие как доброта, милосердие, сопереживание, честность и трудолюбие. Они также развивают у детей воображение, фантазию, связную речь и мышление.

Заключение. Устное народное творчество играет важнейшую роль в становлении личности, начиная с младенчества и до момента взросления. Оно служит компасом, указывающим на различие между добром и злом, закладывает основы таких понятий, как достоинство, честь, мужество, совесть, трусость и предательство. Оно является мощным инструментом в воспитании нравственных качеств у детей, способствуя всестороннему развитию и формированию устойчивых моральных ориентиров, развивая речь, мышление, нравственные качества, мотивацию и навыки социального взаимодействия.

Список цитируемых источников

1. Поштарева, Т. Использование народных сказок в образовательном процессе / Т. Поштарева // Дошкольное воспитание. — 2009. — № 5.
2. Аникин, В. П. Русское устное народное творчество / В. П. Аникин. — М., 2001.

3. Петрашко, О. О. Использование воспитательного потенциала фольклора при работе с учащимися младших классов / О. О. Петрашко // Начальное образование. — 2020. — Т. 8. — № 4. — С. 37—42.
4. Болдырева, Н. Г. Устное народное творчество как средство формирования духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста / Н. Г. Болдырева. // Молодой ученый. — 2018. — № 27.
5. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Журнал для воспитания. — 1857. — № 7, 8.
6. Батурина, Г. И. Народная педагогика в воспитании дошкольников / Г. И. Батурина, Т. Ф. Кузина. — М., 1995. — С. 7—8.

УДК 355.233.231.1

В. Д. Дегиль, Д. А. Венжик, Т. А. Даниленко
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «НИТИ ПАМЯТИ» КАК ЭЛЕМЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Введение. В современных условиях, когда происходят глубочайшие изменения в жизни общества, идея воспитания патриотизма и гражданственности приобретает все большее общественное значение, становится задачей государственной важности, одним из центральных направлений работы с молодежью. Поэтому сегодня остро стоит вопрос о формировании гражданственности и чувства патриотизма среди молодежи. В центре воспитательного воздействия на молодежь стоят такие проблемы как воспитание патриотизма, гражданственности, подлинной духовности, любви к Родине: своей стране, малой родине, семье, и бескорыстное служение [1].

Слова «гражданственность», «гражданское воспитание» можно услышать в настоящее время очень часто. Гражданственность означает участие в сознательной и активной жизни своей страны, на ее благо и тесно связана с патриотизмом, который включает заботу об интересах страны, гордость за ее достижения, уважение и интерес к ее историческому прошлому и т.д. Патриотизм основывается на нескольких идеях:

- связан с чувством любви к своей Родине, патриотическим поведением и культурой межнациональных отношений;
- основывается на воспитании и развитии в человеке доброты, сострадания, душевности, милосердия и приобщения к национальным духовным ценностям;
- нравственно-духовная составляющая выражается в любви к своей культуре, своим корням, а культура содержит в себе совместный социальный опыт народа;
- возникновение и развитие патриотизма связано с возникновением и развитием социально-этнической общности (совокупности); рода, племени, народности, нации, национального государства. Без знания исторического прошлого своего народа нельзя успешно строить наше сегодня и тем более смотреть в завтрашний день, т.к. история народа — неисчерпаемый источник патриотизма.

Таким образом, одним из важных направлений в патриотическом воспитании является сохранение исторической памяти. Сегодня необходимо постоянно вовлекать молодежь во всевозможные мероприятия, связанные с историей, чтобы никогда не повторять уроков прошлого и всегда гордиться подвигом народа.

Основная часть. Одним из источников воспитания чувства патриотизма сегодня является проект «Нити памяти», который нацелен на сохранение исторической памяти о героических подвигах, истории и судьбы участника войны из семей студентов, профессорско-преподавательского состава БарГУ, внесшие свой вклад в освобождение страны и Великую Победу.

Задачи проекта:

- 1) создание информационной базы героев Великой Отечественной войны — прадедов и дедов из семей студентов, ППС БарГУ;
- 2) проведение патриотических акций, участие в митингах, посвященных Великой Победе;
- 3) организация интерактивных встреч с ветеранами, несовершеннолетними узниками;
- 4) Сохранение уважительного, трепетного отношения к празднику Победы, к заслугам и подвигам воинов Великой Отечественной войны.

Проект «Нити памяти» включает в себя несколько направлений, которые нацелены на сохранение памяти о Великой Отечественной войне и увековечение подвигов героев. Основные направления проекта включают:

1. Образовательные программы: проведение встреч, лекций, семинаров для молодежи о событиях войны и их значении. При содействии Барановичской организации Белорусской ассоциации бывших несовершеннолетних узников фашизма для студентов были организованы тематические встречи с несовершеннолетними узниками Освенцима и др. Студентам выпал шанс пообщаться с живыми свидетелями той войны, услышать из первых уст о зверствах фашистов. К сожалению, с каждым годом свидетелей войны становится меньше, но есть фотографии и, главное, память этих лиц, историй, тех эмоций, которые мы ощутили рядом с этими людьми.

В рамках образовательных программ в университете проводятся кинолектории по советским фильмам «Судьба человека», «А зори здесь тихие», «Они сражались за Родину» и другие. Данной теме посвящена отдельная научная работа, где поднимаются важные темы для дискуссии, разработаны проблемные вопросы.

2. Исследовательская работа: сбор и публикация историй, воспоминаний и документов, связанных с войной, для создания архивов и баз данных. Проект «Дедушка, расскажи о войне...» получил широкий отклик среди студентов и преподавателей университета. У участников возникла «теплая» потребность рассказать о героях своей семьи, которые есть в каждой семье. В преддверии Дня Победы проходит выставка портретов дедов и прадедов с историями, которые передаются уже из поколения в поколение.

3. Творческие проекты: организация конкурсов, выставок и фестивалей, посвященных теме войны, где участники могут представить свои работы (картины, стихи, песни). Студенты активно принимают участие в творческих конкурсах коллективного чтения стиха. Так, в 2024 году в рамках международной акции, группа СП-41 коллективно прочла «Журавли» Расула Гамзатова.

В данном направлении студенты активно оказывают педагогическую помощь учащимся школ и классам педагогической направленности в разработке и представлении творческих и исследовательских работ по данной теме.

4. Волонтерская деятельность: привлечение волонтеров для помощи ветеранам, организации мероприятий и акций, направленных на поддержку фронтовиков и их семей. В каждом из перечисленных мероприятий мы вспоминаем не только наших дедов и прадедов, которые воевали и защищали нашу Родину, но и тех, кто был в тылу, ждал, верил, растил детей.

Заключение. Как и в каждом университете — мы чтим историческую память нашей Беларуси. Ежегодно принимаем участие в митингах, посещаем выставки, памятные места. Таким образом, участие студентов в данном проекте способствует воспитанию и развитию их гражданских и патриотических качеств, позволяя им отстаивать интересы своей страны. Кроме того, это способствует углублению знаний не только о истории своего народа, но и о судьбах своих семей, что в конечном итоге способствует формированию гармоничной личности. Нить памяти — это нить, которую нельзя разрывать, это важная связь между прошлым, настоящим и будущим.

Список использованных источников

1. Давыдова С. А. Проект «Книга Памяти» как элемент патриотического воспитания молодежи / С. А. Давыдова / Актуальные проблемы гуманитарного образования : материалы X Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26–27 окт. 2023 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. А. Воробьева (гл. ред.) [и др.]. — Минск : БГУ, 2025. — С. 137.

УДК 378.147.88

Н. И. Дегиль

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ВНЕДРЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Введение. Главная цель государственной программы развития высшего образования — повышение качества высшего образования, подготовка востребованного специалиста, умеющего творчески работать, обновлять свои знания, генерировать идеи, уверенно чувствовать себя в быстро меняющейся ситуации на рынке труда [1]. Поэтому, сегодня важнейшей составляющей подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности является формирование у них потребности в социальной, профессиональной, личностной самореализации. Только в процессе самореализации личность выступает как субъект различных видов деятельности, отношений и творец общества.

Высокая степень нехватки педагогических кадров в учреждениях образования отражает проблему недостаточной сформированности профессионального самосознания, профессиональной идентичности и приверженности педагогической профессии у молодых специалистов, что отражает востребованность введения в учебные планы педагогических специальностей учебной дисциплины, нацеленной на формирование профессионального самосознания будущих педагогов и формирование ценностного отношения к педагогической профессии. Это будет способствовать решению задачи повышения в сознании будущих педагогов престижа и имиджа педагогической профессии, ставящейся в настоящее время Министерством образования перед всеми университетами и учреждениями общего среднего образования.

Основная часть. Профессиональное самосознание — это совокупность знаний человека о своем внутреннем мире, чувствах, профессиональных интересах, способностях, своей оценки внешнего мира и других людей, своего положения в системе профессии и профессиональных отношений [2].

В Республике Беларусь ученые рассматривают особенности процесса профессионализации личности в вузе (С. И. Коптева, А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова); профессиональное развитие личности (А. М. Кухарчук); анализ подходов к профессиональному самосознанию, осознание личностью собственного внутреннего потенциала и возможности его развития (Е. И. Сутович); значение профессиональной направленности на становление личности как специалиста (О. Л. Жук, Ю. А. Полещук); условия становления профессионала

через развитие профессионально значимых качеств личности (Е. Л. Касьяник); профессиональное самосознание психолога (В. В. Долгун, О. А. Елдышова, Н. И. Олифирович); социально-гуманитарная подготовка выпускников высших учебных заведений (А. И. Жук).

С 2019 года на базе Барановичского государственного университета реализовывалась учебная программа «Формирование профессионального самосознания у будущего социального педагога» для студентов дневной формы получения образования специальности «Социальная педагогика», а с 2025/2026 учебного года данная дисциплина расширена по своей целевой группе и включает специальности «Социально-педагогическое и психологическое образование», «Дошкольное образование» и «Начальное образование», соответственно, изменив название на «Формирование профессионального самосознания у будущего педагога».

В данной дисциплине находят применение следующие методы и приемы: самодиагностика, самоанализ, самонаблюдение, самооценка, рефлексия, ролевые игры, игровые упражнения. При этом студенты, получая как теоретические знания, овладевают знаниями о способах и приемах самопознания и саморазвития; умениями понимать и адекватно оценивать себя, свои личностные профессионально значимые качества, понимать других людей.

Мы полагаем, введение в вузовский компонент дисциплины «Формирование профессионального самосознания у будущего педагога» будет способствовать более успешной подготовки, формированию профессионального самосознания у будущих педагогов, воспитателей, учителей начальных классов. На занятиях осуществляется работа по стимулированию самосознания на всех структурных звеньях (стадиях):

- 1) принятие проблем собственной личности, в контексте осознания общечеловеческих ценностей и духовности;
- 2) обращение к внутренним силам, способностям своей личности, активизация резерва потенциальных возможностей по решению проблем;
- 3) соотнесение личностных проблем с проблемами социально-педагогической деятельности;
- 4) осуществление сознательных шагов преобразования своего внутреннего мира и профессионального поведения;
- 5) рефлексия собственных социально-педагогических действий;
- 6) прогнозирование «Я-образа», возможных внешних и внутренних изменений;
- 7) возвращение на первую стадию в качественно новом состоянии.

У каждого студента для работы (как методический инструмент) имеется «Дневник профессионального самосознания», в котором представлены рассматриваемые теоретические понятия, подготовлены таблицы, макеты методик для прохождения и оптимизации времени. Для удобства анализа полученных данных основные методики будут выложены в систему электронного образования «Moodle». Некоторые методики предполагают возврат к ним через определенный промежуток времени — поэтому иметь свой дневник для работы над собой очень удобно. Выполнение домашних заданий предполагает использование студентами приемов самоанализа, самонаблюдения, написание мини-сочинений о себе, своем отношении к себе, к людям и к профессии, выполнение практических упражнений.

Заключение. Таким образом, введение в вузовский компонент дисциплины «Формирование профессионального самосознания у будущего педагога» для специальностей «Социально-педагогическое и психологическое образование», «Дошкольное образование» и «Начальное образование» является системообразующим фактором формирования и развития у будущих педагогов, учителей начальных классов, воспитателей его профессиональной позиции.

Список использованных источников

1. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова GENERAL AND PROFESSIONAL EDUCATION. — 2012. — № 1. — Р. 8—14.
2. Барсукова, А.Д. Особенности формирования профессионального самосознания студентов: монография / А. Д. Барсукова : М. : Изд-во АСВ, 2009. — 168 с.

УДК 37.013.42

К. Ю. Денисовец

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ПРОБЛЕМА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Суицидальное поведение среди подростков является одной из наиболее острых проблем современного общества, представляя серьезную угрозу здоровью нации и привлекая внимание специалистов различных областей науки — психологии, социологии и педагогики. Высокая частота суицидов и попыток самоубийства среди несовершеннолетних вызывает обеспокоенность и необходимость углубленного изучения факторов риска, механизмов формирования суицидальных намерений и разработки эффективных профилактических мер.

Актуальность данной статьи обусловлена увеличением числа случаев подросткового суицида в последнее десятилетие, особенно на фоне глобализации информационных технологий и социальных сетей, которые оказывают значительное влияние на эмоциональное состояние молодых людей. Статистические данные свидетельствуют о росте тревожности, депрессии и одиночества среди подростков, что становится предпосылкой к возникновению мыслей о саморазрушении. Суицидальное поведение среди подростков представляет собой серьезную угрозу здоровью и благополучию молодого поколения, поскольку оно оказывает разрушительное воздействие на физическое и психическое здоровье молодежи.

Основная часть. Самоубийство, суицидальные мысли и попытки, самоповреждающее поведение являются значительными проблемами общественного здравоохранения среди школьного возраста во всем мире. На сегодняшний день, самоубийство является второй по значимости причиной смерти среди людей в возрасте 15—29 лет [1, с. 128].

Суицидальное поведение — это проявление суицидальной активности, которое включает в себя суицидальные покушения, попытки и проявления. Суицидальное покушение — акт самоубийства, не приведший к летальному исходу по независящим от человека причинам, например, из-за медицинской помощи [2].

Причины суицидального поведения у подростков связаны как с внутренними факторами, такими как депрессия и эмоциональная нестабильность, так и с внешними — семейными конфликтами, социальной изоляцией, проблемами в школе и насилием со стороны сверстников.

Существует множество факторов, которые могут как провоцировать суицидальное поведение, так и предотвращать его. Семейное окружение играет ключевую роль в благополучии подростков. О роли семьи в генезе самоубийства свидетельствует изучение суицидальной мотивации; проблемы семейного неблагополучия выявлены более чем в 40 % случаев суицидальных попыток и завершённых самоубийств. Кроме того, семейные связи являются защитным фактором от самоубийства. Надежные, теплые и доверительные отношения являются залогом органически развивающейся личности. Среди мотивов, препятствующих совершению суицидальных действий, можно выделить: нежелание причинить вред близким, эмоциональную привязанность к близким [1, с. 130].

Подростковый суицид часто выражает желание привлечь внимание к страданиям, а не стремление к смерти. Подростки не всегда понимают смерть, воспринимая её как способ избежать жизненных трудностей или наказать тех, кто причинил боль. Когда ребёнок решает уйти из жизни, он воспринимает это как последний способ привлечь внимание. Он ещё не осознает всей разницы между жизнью и смертью, часто думая, что смерть — это лишь временный конец. В момент страданий подросток верит, что его смерть изменит отношение окружающих и приведет к завершению конфликтов, восстанавливая мир.

Негативные переживания подростков, возникающие из-за конфликтов в семье и школе, наказаний, недовольства родителей выбором друзей и унижений, могут привести к эмоциональному срыву. Причиной также становится непонимание со стороны сверстников. Суицидальное поведение подростков может быть вызвано неудачными отношениями, разрывом в семье, страхом, утратой близкого человека или болезнью. Чаще всего эти факторы связаны с депрессией. Проблема в том, что подростковая депрессия часто остаётся незамеченной, и только попытка самоубийства заставляет обратиться за помощью.

Проблема усугубляется возрастающей доступностью информационных ресурсов, провоцирующих рост числа случаев аутоагрессивного поведения среди несовершеннолетних. Также, фактором, провоцирующим самоубийства, эксперты считают доступность средств для реализации подобного замысла. На частоту суицидов влияют также препятствия к получению медицинской помощи, а также, освещение самоубийств в СМИ и социальных сетях: «Безответственные публикации в СМИ придают самоубийствам сенсационную и гламурную окраску, увеличивая риск того, что у самоубийц найдутся подражатели среди уязвимых людей» [3].

По данным специалистов при исследовании проблем психического здоровья и суицидального поведения подростков в Республике Беларусь 18,2 % подростков и молодежи (14-19 лет) имели депрессивную симптоматику от легкой до тяжелой степени выраженности по шкале Бека [4].

Подростки с проблемами личностной и ситуационной тревожности имеют гораздо более высокие шансы развития депрессивной симптоматики по сравнению с теми, у кого таких проблем нет. Депрессивная симптоматика и тревожность являются значимыми факторами, которые приводят к развитию суицидальных мыслей у подростков. Исследования доказывают, что шансы подростков с депрессивной симптоматикой иметь мысли о самоубийстве были в 3,59 раза выше, чем у тех, у кого не было таких симптомов. Шансы подростков, сообщивших о «высоком уровне» ситуативной тревожности, иметь суицидальные мысли были в 2,26 раз выше, чем у подростков, сообщивших о «низких» уровнях ситуативной тревожности. Шансы подростков с «высоким» уровнем личностной тревожности иметь суицидальные мысли были в 2,25 раз выше, чем у подростков с «нормальными» уровнями личностной тревожности [7, с.533].

Подростки в состоянии депрессии нередко сталкиваются с серьезными трудностями в социальной адаптации и обучении. Их успеваемость падает, теряется мотивация к обучению, снижается способность усваивать новый материал и концентрироваться на заданиях. Чувства собственной несостоятельности, никчемности и ненужности становятся обыденными переживаниями, ребенок чувствует себя брошенным, нелюбимым и отвергнутым окружающими людьми. Многие подростки проявляют излишнюю критичность к себе, винят себя за любые мелкие промахи и склонны драматизировать ситуации. Замкнутость и нежелание общаться усиливаются чувством одиночества и изоляции, дети начинают избегать общения даже с близкими

друзьями и членами семьи. Нередко возникает агрессия и раздражительность, вызванная внутренним напряжением и неудовлетворенностью жизнью. Такие проявления особенно заметны, когда ребенок сталкивается с препятствиями или неудачами, демонстрируя низкую толерантность к стрессовым ситуациям и разочарованиям.

Отношения с родителями, особенно с отцом, были значимыми факторами, влияющими на суицидальное поведение подростков. «Напряженные» отношения с отцами и развод родителей делают шансы развития депрессивной симптоматики у подростков соответственно в 2,68 и 1,52 раза выше. Исследования также обнаружили сильную взаимосвязь детско-родительских отношений и депрессии [8].

Выраженность суицидальных мыслей прямо пропорционально связана с тяжестью депрессивного состояния. Результаты зарубежных исследований свидетельствуют, что полученные подростками психотравмы, посттравматические стрессовые расстройства, сформировавшиеся в результате сексуального и иного насилия, и виктимизации, сопряжены не только с депрессией, но и с суицидальностью [8].

Тема подростковых суицидов вызывает общественную тревогу, но игнорировать её невозможно. Ежедневно более 1000 подростков пытаются покончить с собой, и на каждый успешный суицид приходится 100 неудачных попыток. За последние десять лет частота суицидов среди подростков увеличилась почти в три раза. Суицид стал второй по распространенности причиной смерти среди молодежи. Пик самоубийств приходится на возраст 15-24 года, а количество суицидов среди детей 5-14 лет увеличилось в восемь раз за последние 30 лет [9].

Исследование подтверждают, что ощущение одиночества усугубляет состояние тревоги, усиливает переживания и способствует формированию негативного восприятия окружающей действительности. Это создает условия для появления мыслей о саморазрушении и, следовательно, повышает риски суицидального поведения.

Заключение. Суицидальное поведение среди подростков представляет собой серьезную социальную проблему, имеющую глубокие корни в условиях современной жизни. Основные причины, приводящие к такому поведению, включают повышенную тревожность, депрессию, чувство одиночества, сложности адаптации к окружающему миру, давление со стороны сверстников и семьи, а также информационные потоки, негативно влияющие на сознание молодежи.

Подростковый возраст характеризуется интенсивностью переживаний, стремительным развитием личности и поиском своего места в обществе. Именно в этот период особенно значимы поддержка близких взрослых, наличие доверительных отношений с семьей и педагогическим сообществом, возможность самовыражения и достижения целей.

Таким образом, проблема суицидального поведения среди подростков приобретает особую остроту, подчеркивая необходимость разработки специальных программ профилактики, просветительной работы с молодежью и подготовки кадров для оказания необходимой социальной и психологической помощи детям и подросткам. Решение данной проблемы требует комплексного подхода, объединяя усилия государственных органов, образовательных учреждений, медицинских организаций и общественных объединений, что позволит существенно уменьшить количество трагедий, связанных с попытками суицида в молодежной среде.

Список цитируемых источников

1. Актуальные вопросы суицидологии: Материалы межрегиональной науч.-практ. конф., Иркутск, 19 мая 2023 г. / Под ред. О. П. Ворсиной. — Иркутск: ИНЦХТ, 2023. — 184 с.
2. Букин, С. И. Критерии оценки риска суицида / С. И. Букин // Журнал Гродн. гос. мед. ун-та. — 2019. — № 5. — С. 530—537.
3. Бурова, Ю. В. Суицид как деструкция современного общества / Ю. В. Бурова // Общество: политика, экономика, право. — 2021. — № 8. — С. 66—70.
4. Лобан, И. А. Суицид в Республике Беларусь – проблема, важность которой недооценивают / И. А. Лобан, О. С. Шилович // Проблемы науки. — 2016. — №3. — С. 48—49.
5. Исследование проблем психического здоровья и суицидальное поведение подростков и молодежи. — URL: <https://www.unicef.org/belarus/documents/> (дата обращения: 12.06.2025).
6. Лаврова, Л. В. Программа профилактики суицидального поведения «У последней черты» / Л. В. Лаврова. — URL: <https://infourok.ru/programma-po-profilaktike-suicidalnogo-povedeniya-sredi-podrostkov-u-posledney-cherti-2325982.html> (дата обращения: 10.05.2025).
7. Суициды среди подростков в Республике Беларусь: Проблема и пути её решения. — URL: <https://mokroe-school.pruzhan.by/suicidy-sredi-podrostkov-v-respublike-belarus-problema-i-puti-ego-resheniya/> (дата обращения: 12.03.2025).
8. Маркова, С. В. Проблема суицидов в подростковой и молодежной среде: факторы риска, профилактика суицидального поведения / С. В. Маркова, Е. А. Никитская // Российский девiantiологический журнал. — 2021. — № 12. — С.127—134.
9. Ардашев, Р. Г. Криминальный суицид в школах: социальное измерение / Р. Г. Ардашев // Социология. — 2022. — № 5. — С.23—28.

НОВОСТНЫЕ ОНЛАЙН-ИЗДАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ: СПЕЦИФИКА КОНТЕНТА И ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ БЕЛТА)

Введение. В современном информационном пространстве новостные онлайн-издания играют ключевую роль в формировании общественного мнения, обеспечении граждан актуальной информацией и поддержании демократических процессов. Республика Беларусь, как и другие страны мира, активно вовлечена в глобальные тенденции цифровизации медиа, что обуславливает повышенное внимание к функционированию и контенту новостных онлайн-платформ. Актуальность исследования новостных онлайн-изданий Беларуси определяется их возрастающей ролью в политической, экономической и социальной жизни страны, а также необходимостью анализа специфики их функционирования в условиях современных вызовов и возможностей. Целью данной научной работы является выявление и систематизация особенностей контента и функционирования новостного онлайн-издания Белорусского телеграфного агентства (БелТА).

Основная часть. В настоящее время понятие «онлайн-платформа» прочно вошло в нашу жизнь, хотя однозначного и четкого определения не существует. В данной статье под онлайн-платформой будем понимать интернет-ресурс, предназначенный для получения, производства, размещения, распространения и хранения контента [1].

Настоящее исследование направлено на изучение крупнейшего государственного информационного агентства Беларуси с более чем вековой историей — БелТА.

Сайты — это реализованные тексты, где информация представлена вербально (словесный текст) и изобразительно (рисунки, фотографии, музыка и т. п.) [2, с.149]. Поэтому в ходе исследования мы анализировали новостной сайт по следующим признакам:

1. Стиль изложения мысли
2. Дизайн и интерфейс новостного сайта
3. Визуальный контент
4. Влияние новостной онлайн-платформы на общественность.

Стиль изложения. БелТА придерживается официально-информационного стиля в изложении информации. Отметим, что информация в новостных сводках подается по принципу перевернутой пирамиды. Это означает, что главная информация излагается в первом абзаце. Каждая статья начинается с ссылки на дату, город издания и само новостное агентство. Например, «25 апреля, Минск /Корр. БЕЛТА/.». При формулировке заголовков БелТА использует прямой и информативный стиль: название темы всегда отражает ключевой аспект новости, будь то показатели макроэкономики или анонсы культурных мероприятий. Сводки новостей строятся в виде нейтральных «агентских сообщений» с акцентом на датах, именах и официальных формулировках. Тексты преимущественно фокусируются на фактах и заявлениях властей без аналитических вставок. Преобладают стандартные новостные клише такие как «согласно последним данным», «сообщили в пресс-службе», «в ходе встречи стороны обсудили» и так далее. Предложения чаще всего простые или сложносочиненные, преобладают пассивные конструкции и вводные конструкции.

Дизайн сайта и его интерфейс. Интерфейс БелТА выдержан в «классическом» порталном стиле в зелено-серых тонах, что свидетельствует о стремлении к созданию консервативного и нейтрального визуального восприятия, характерного для государственных информационных ресурсов. Отметим также наличие версии сайта для слабовидящих, что демонстрирует социальную ответственность агентства и направленность на обеспечение доступности информации для всех категорий населения. С точки зрения языковой политики БелТА функционирует на 7 языках, а именно: белорусский, русский, английский, немецкий, китайский, испанский и польский. Такой подход не только расширяет охват аудитории внутри страны, но и позволяет агентству укреплять своё присутствие на международной информационной арене.

Структуру сайта можно описать следующим образом. Простой двухколоночный макет, основной блок — список заголовков, боковая панель — «горячие» темы и фотографии. Новостное агентство ведет 12 рубрик, которые полностью раскрывают интересующие аудиторию вопросы. Тематика рубрик представлена следующим образом: «Президент», «Экономика», «Политика», «Общество», «Регионы», «Происшествия», «Технологии», «В мире», «Культура», «Спорт», «Афиша», «Калейдоскоп». Отметим также наличие отдельных тематических блоков «Мнения», «Комментарии» и «Интервью», что указывает на стремление к представлению различных точек зрения и формированию дискуссионной площадки. На основной вкладке также имеются ссылки на социальные сети новостного издания, что обеспечивает интеграцию с социальными медиа и расширение охвата аудитории. Кроме того, наличие информации о погоде и курсе валюты свидетельствует о стремлении предоставить пользователям полезную и актуальную информацию.

В целом, структура сайта БелТА представляет собой сбалансированное сочетание традиционных и современных подходов к организации новостного контента, что направлено на обеспечение удобства и доступности информации для широкой аудитории.

Визуальный контент. Внутри статей практически неизменно присутствуют иллюстрации — обычно от одной до трёх фотографий — и, в экономических материалах, инфографика или диаграммы, помогающие визуализировать динамику показателей. Видеоконтент сгруппирован на отдельном мультимедийном портале и в YouTube-проектах, снабжённых удобными навигационными элементами и тайм-кодами. На сайте представлена отдельная вкладка с фотонОВОСТЯМИ и видео. Выбрав интересующую вас тему в разделе «фотонОВОСТИ», вы можете перейти по ссылке, и ознакомиться с другими фотографиями по данной новостной тематике.

Инфографика на сайте представлена в виде серий визуальных схем и диаграмм по ключевым темам. На странице «Инфографика» БелТА собраны материалы от исторических хроник (например, «Вымпел 'За мужество...'») до социальных портретов населения (например, «Портрет современной белорусской женщины»). Инфографические блоки выдержаны в зелёно-серой палитре, что коррелирует с общей стилистикой сайта, а данные структурированы через простые гистограммы, круговые диаграммы и схемы, позволяющие быстро «схватить» ключевой показатель без чтения пояснительного текста. Большинство инфографик разработаны в векторном формате и масштабируются под мобильные и десктоп-экраны; отдельные материалы экспортируются в PDF-версии для загрузки и печати, что повышает долговечность ключевых исследовательских визуализаций.

Контекст и влияние на аудиторию. БелТА была создана 23 декабря 1918 года как Белорусское отделение РОСТА и с тех пор сохраняет официальный статус государственного информагентства Республики Беларусь. Агентство подчиняется Министерству информации и действует в рамках государственного контроля. Это, в свою очередь, предопределяет особенности языка, оформления и выбор тематики, направленные на трансляцию государственной политики и поддержание официальной точки зрения на происходящие события.

Исходя из анализа, можно утверждать, что аудитория воспринимает БелТА как один из ключевых, а возможно, и единственный источник официальной информации, что, с одной стороны, обеспечивает агентству широкую аудиторию и значительное влияние на общественное мнение.

Заключение. В сумме, анализ работы БелТА показывает, что агентство надёжно выполняет функцию «официального голоса» государства, обеспечивая пользователей проверенной и структурированной информацией. Однако в эпоху цифровой трансформации медиапространства простого фактажного отчёта становится уже недостаточно: аудитория всё больше ценит глубокий контент, мультимедийные впечатления и возможность участвовать в диалоге. Чтобы укрепить свою позицию и расширить воздействие, БелТА могла бы развивать несколько направлений. Например, экспериментировать с интерактивными форматами — подкастами, опросами и визуальными сторителлингами, которые не только информируют, но и вовлекают.

Таким образом, сочетая проверенную традициями достоверность и новые инструменты цифровых коммуникаций, БелТА сможет не только сохранить статус ключевого поставщика официальной информации, но и стать платформой для живого обсуждения актуальных тем, укрепляя свою роль в современном медийном пространстве.

Список цитируемых источников

1. Шепелева, Е. В. Использование материалов онлайн-платформы breaking news english при обучении реферированию новостных статей студентов вуза / Е. В. Шепелева, Н. В. Гордеева, С. В. Кузнецова. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-materialov-onlayn-platformy-breaking-news-english-pri-obuchenii-referirovaniyu-novostnyh-statey-studentov-vuza> (дата обращения 24.04.2025).

2. Нестерова, А. М. Семиотика британских новостных интернет порталов (на материале сайта bbc) / А. М. Нестерова // Редколлегия, 2022. — С. 148 -153.

3. Новостной Интернет-портал БелТа [сайт]. — URL: <https://belta.by/?ysclid=m9ym4z18vz883465653> (дата обращения: 24.04.2025).

УДК 37.035:37.09

В. И. Козел, Я. В. Пристupa, Н. П. Хрящёва

Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», Минск, Республика Беларусь

ИНТЕГРАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ: ШКОЛА КУРАТОРА И МАСТЕРСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Введение. Современное высшее образование сталкивается с необходимостью преодоления разрыва между академическим обучением и воспитанием. Во многих педагогических исследованиях особенно часто отмечаются такие тенденции в образовании как стремление к гуманизации и индивидуализации, повсеместное использование цифровых инструментов, учет и развитие межпредметных связей, практико-ориентированность и социализация учебного процесса, что требует, в свою очередь, непрерывного образования педагогов [1, с. 115].

Основная часть. С целью формирования целостной образовательной среды, сочетающей академические знания с развитием личностных компетенций обучающихся на кафедре общеобразовательных дисциплин Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники в 2024—2025 учебном году были созданы два профессиональных объединения — «Школа куратора» и «Мастерская педагогических инноваций», целью которых является синтез образовательных и воспитательных практик. В рамках работы данных объединений особое внимание уделяется практическим кейсам, методам оценки эффективности и перспективам масштабирования модели в условиях современных вызовов высшего образования.

Интеграция обучения и воспитания — ключевой тренд гуманистической педагогики [2, с. 371]. В условиях университетской среды это предполагает определенные новшества: отказ от авторитарной модели в пользу диалога между преподавателем и студентом; активное использование проектных методов, где знания применяются для решения социально значимых задач; формирование ценностных ориентиров через включение студентов в культурные и научные инициативы. Профессиональные объединения становятся платформой для реализации этих принципов, объединяя педагогов и обучающихся.

Практика работы «Школы куратора» оправдывает свои цели и задачи: оказание методической и практической помощи в организации и проведении воспитательной работы, повышение профессионального мастерства, подготовка кураторов академических групп, способных совмещать менторскую и воспитательную функции, разработка программ адаптации иностранных обучающихся, профилактики академической неуспеваемости и девиантного поведения.

Основными формами работы стали тренинги soft skills (коммуникация, эмоциональный интеллект, управление конфликтами); case study на основе реальных ситуаций из практики; совместные мероприятия со студентами и обучающимися: дискуссионные клубы, учебные экскурсии, участие в социальных проектах. Также в задачи Школы входит разработка материалов для проведения кураторских и информационных часов, зачастую успешно интегрируемых с учебными занятиями по языку.

Например, в рамках работы с курируемыми группами преподавателями русского языка как иностранного (РКИ) проводились учебные экскурсии, объединяющие изучение предмета и формирование социокультурной компетенции. В качестве примера приведем рабочий лист, разработанный для внеаудиторного занятия. Обучающимся предлагается учебный материал с фотографиями, подписями и кратким описанием локаций, упрощенная карта района с отметками ключевых точек и стикеры с названиями объектов для игровых заданий (рисунок 1).

Вводный этап предполагает знакомство с лексикой, мини-диалоги и инструктаж по технике безопасности. Во время экскурсии предлагаются задания типа «Найдите и назовите», «Сфотографируйте и опишите», «Слушайте и выполняйте». Заключительным этапом может стать игра «Гид для друга», получение творческого задания (заполнение листа маршрута экскурсии, подпись объектов на подготовленных шаблонах) и рефлексия. Учебные экскурсии оцениваются следующими методами: наблюдение за активностью во время экскурсии, проверка правильности выполнения заданий, устные ответы на итоговые вопросы.

Деятельность «Мастерской педагогических инноваций» также развивается по нескольким направлениям: внедрение в учебный процесс цифровых инструментов (LMS-платформы, геймификация); разработка материалов междисциплинарного характера (использование цифровых технологий, формирование функциональной грамотности, обучение работе по коммуникативной методике); создание воспитательных модулей, интегрированных в преподавание РКИ.

В соответствии с планом работы мастерской состоялся методический семинар «Основы преподавания РКИ» семинар по развитию профессиональной компетентности преподавателей в контексте формирования функциональной грамотности обучающихся; мастер-класс на тему «Коммуникативная методика (введение языкового материала)», круглый стол «Цифровая культура и ответственность» и другие практико-ориентированные мероприятия, необходимые для повышения уровня методической компетентности преподавателей и совершенствования их профессионального мастерства.

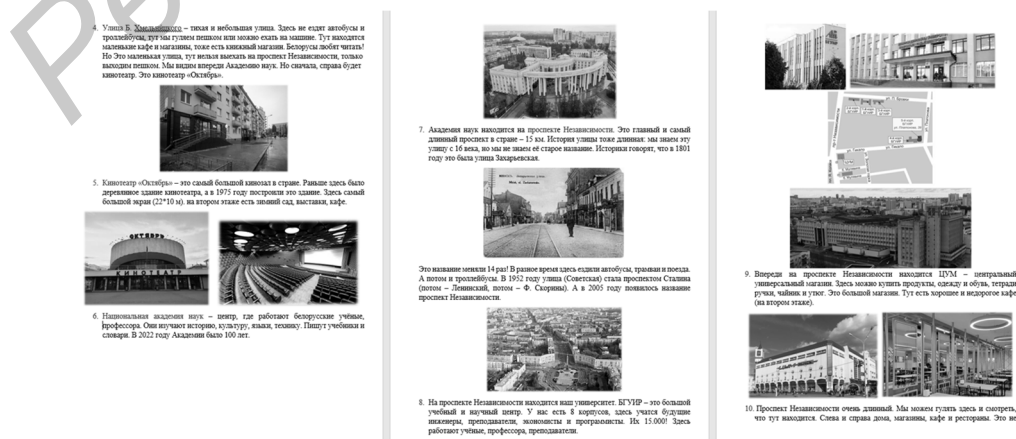


Рисунок 1 — Фрагмент материалов учебной экскурсии «Знакомство с городом»

Синергия объединений предполагает определенные механизмы интеграции: совместные проекты (кураторы и члены Мастерской координируют мероприятия, где учебные задачи сочетаются с воспитательными. Например, задания по разработке рабочих материалов по РКИ включал этап оценки их воспитательного значения); обратная связь через цифровые платформы (данные LMS-систем и соцопросов анализируются обеими группами для корректировки программ); обмен опытом (ежемесячные семинары, где кураторы презентуют кейсы, а Мастерская предлагает инструменты для их решения).

Заключение. За год работы объединений достигнуты значительные результаты: возросла вовлеченность в разработку учебно-методических материалов преподавателей; увеличилось количество студентов, принимающих участие в творческих, научных и социальных проектах; педагоги отметили рост мотивации к профессиональному развитию. Намечены перспективы работы обоих объединений: расширение форматов (онлайн-кураторство, интеграция возможностей искусственного интеллекта для персонализации воспитательных траекторий).

Опыт кафедры демонстрирует, что профессиональные объединения — эффективный инструмент преодоления искусственного разделения обучения и воспитания. «Школа куратора» и «Мастерская педагогических инноваций» создают среду, где академические знания становятся основой для формирования гражданской позиции, толерантности и критического мышления. Дальнейшее ее развитие требует учета цифровых трендов, но ключевая ценность — в человекоцентричности — остается неизменной.

Список цитируемых источников

1. Бермус, А. Г. Трансформация высшего образования в России с позиций мир-системного анализа: современные тенденции / А. Г. Бермус // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. — 2025. — № 1. — С. 102—120.
2. Кабуш, В. Т. Гуманистическая мысль : история и практика воспитания : учеб.-метод. пособие / В. Т. Кабуш, А. В. Трацевская. — Минск : АПО, 2019. — 408 с.

УДК 371.26

К. О. Козлова, Т. В. Петрушко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Современная система образования испытывает необходимость внедрения инновационных методов оценивания результатов учебной деятельности, что обусловлено быстрыми изменениями в информационном пространстве, развитием цифровых технологий и увеличением требований к качеству образования. Традиционные формы оценивания результатов учебной деятельности зачастую не отражают полноту и глубину сформированных компетенций, способности к критическому мышлению, творческому решению задач и применению знаний на практике. В этой связи инновационные методы, включающие использование электронных образовательных платформ, тестовых систем с адаптивным уровнем сложности, методов портфолио и самооценки, становятся ключевыми инструментами для объективной, многоаспектной и оперативной оценки учебных достижений обучающихся. Их внедрение способствует развитию самостоятельности, мотивации к обучению и формированию умений, необходимых в современном обществе.

Российские ученые и педагоги, такие как Л. С. Выготский, В. В. Рубцов, В. Д. Давыдов, И. В. Кузьмина внесли значительный вклад в теоретическое осмысление процессов оценивания и развития учебной деятельности. Их исследования подчеркивают комплексный и деятельностный подход к оценке учебных результатов. Так, Д. П. Бабанский исследовал проблемы оценки учебных достижений и необходимость внедрения нетрадиционных методов контроля знаний, подчеркивая важность комплексного подхода к оцениванию, М. И. Махмутов акцентировал внимание на инновационных педагогических технологиях, в том числе методах оценивания, направленных на развитие творческих и критических навыков. Зарубежные исследователи также уделяют большое внимание этой проблеме. Дж. Дьюи рассматривал оценивание как неотъемлемую часть учебного процесса, способствующую развитию критического мышления и самостоятельности учащихся. Б. С. Блум известен своей таксономией образовательных целей и подготовкой системы оценки учебных достижений, направленной на всестороннее развитие учащихся. Таким образом, поиск и внедрение инновационных методов оценивания учебных результатов является важной и актуальной задачей для повышения эффективности образовательного процесса в современных условиях.

Основная часть. Оценка успеваемости учащихся всегда была неотъемлемой частью образования. Традиционно эта система представлена оценками, которые служат стандартизированным показателем успеваемости. Обучение не может быть эффективным без регулярной обратной связи, которая позволяет

учителю узнать, что усвоил каждый ученик, с какими сложностями он сталкивается и на каком уровне находятся его знания. Такому важному этапу как обратная связь способствуют разнообразные методы оценивания, включая устные опросы, проверку домашних заданий и контрольные работы, которые помогают глубже понять уровень усвоения материала. Для улучшения этого процесса были внедрены технические средства контроля, позволяющие учителям оптимизировать и ускорить свою работу по более эффективному мониторингу успеваемости учащихся и реагированию на нее. Мы предлагаем рассмотреть традиционные и инновационные методы оценивания знаний учащихся.

Традиционные методы оценивания такие как устный опрос, письменная проверка, контрольная работа, оценка домашних заданий позволяет объективно оценить уровень знаний всей группы обучающихся одновременно, обеспечивая тем самым равные условия для всех и экономию времени на уроке являются базовыми методами оценивания учебных достижений, активно используемыми в педагогической практике, что подтверждается трудами как российских, так и зарубежных ученых (В. Д. Давыдов, И. В. Кузьмина, Дж. Дьюи и др.) [1]. Ежедневная оценка успеваемости учащихся является одним из эффективных способов сбора информации о поведении школьников в классе, их понимании учебных материалов, сохранении памяти, интеллектуальных способностях и уровне самостоятельности в применении практических навыков. Как отмечают Л. С. Выготский и В. В. Рубцов, регулярное наблюдение и фиксация учебных результатов позволяют учителю более полно оценивать динамику развития обучающихся и своевременно корректировать образовательный процесс. Стоит отметить, что традиционная система выставления оценок может негативно сказаться на психологическом благополучии учащихся. Еще в 1935 году Б. Г. Ананьев заметил, что получение оценок создает стресс для учащихся [2].

Нами был проведен анализ основных инновационных методов оценивания, таких как портфолио, проектная деятельность, игровые методы оценивания, использование цифровых образовательных ресурсов в оценивании учебных достижений. Инновационные методы обучения включают использование портфолио, разработанного И. В. Смирновой, которое позволяет систематически собирать и анализировать достижения учащихся, развивая их рефлексию и самооценочные навыки. Метод портфолио предоставляет структурированный способ сбора, документирования и оценки результатов академической и внеклассной деятельности учащегося на протяжении всего его учебного пути. В отличие от традиционного оценивания, оно включает в себя как оценку, так и самооценку, что дает всестороннее представление о личности учащегося, его интересах, навыках, прогрессе и достижениях в различных областях. Заполненное портфолио служит «паспортом ученика», демонстрируя знания и компетенции, приобретенные с течением времени. Методы самооценки и взаимного оценивания, предложенные П. А. Ивановым, стимулируют формирование ответственности, критического мышления и аналитических умений у школьников. Проектная деятельность, по мнению Е. С. Кузнецовой, позволяет оценить эффективность знаний в ходе выполнения практических задач, а также развить командную работу и творческое мышление. Внедрение цифровых образовательных ресурсов, таких как интерактивные тесты и электронные дневники, предложено М. Н. Петровой, дает возможность постоянного мониторинга прогресса обучающихся. Наконец, использование игровых методов, предложенных В. В. Лебедевым, способствует повышению мотивации, снижению стресса и развитию креативного подхода к учебной деятельности через игровые ситуации и симуляции [3, с. 85-94]. Инновационные методы оценивания обладают значительными преимуществами, в том числе стимулируют творческий подход учащихся, аналитическое мышление, способствуют рефлексивной самооценке и обеспечивают динамичную обратную связь, делают процесс обучения более объективным, интерактивным и ориентированным на развитие ключевых компетенций школьников.

Нами проведено исследование в форме анкетирования на базе ГУО «Средняя школа № 21 г. Барановичи». Выборку составили 18 учителей школы. Анкета включала 7 блоков, 14 вопросов, направленных на изучение опыта использования методов оценивания результатов учебной деятельности. По результатам анкетирования методы оценивания, которые наиболее часто используют в своей практике учителя школы составляют: 53 % тесты, 81 % контрольные работы, 14 % портфолио, 6 % проекты, 92 % устные ответы, 4 % викторины, 79 % проверочные работы. Оценивание учащихся в школе ежедневно проводят 93 %, еженедельно 80 %, ежемесячно 57 %, по завершении темы 17 %. Таким образом мы отметили, что наиболее частым методом оценивания в школе является проверочная работа, учителя предпочитают оценивать работу учащихся ежедневно. 35 % учителей отметили, что используют квалификационные критерии для оценки знаний учащихся, подчеркивая важность объективных и стандартизированных показателей; 40 % педагогов предпочитают оценивание по балльной системе, поскольку она позволяет точно количественно определить уровень знаний; 85 % учителей используют десятибалльную систему, предпочитая более гибкий или традиционный формат оценки; смешанные методы, портфолио используют только 10 % респондентов. Важность самооценки учащихся в процессе оценивания: значительная часть учителей (85 %) считает, что самооценка способствует развитию самостоятельности и ответственности у учащихся, некоторые педагоги (10 %) считают, что основное значение имеет объективная оценка со стороны учителя; в редких случаях встречаются учителя (5 %), полагающие, что самооценка маловажна или неэффективна. На вопрос «Какие методы оценивания вам кажутся наиболее эффективными?» большинство педагогов 75 % считают классические контрольные работы наиболее объективным способом оценки знаний, значительная часть учителей 45 % отмечает эффективность проектных методов, способствующих развитию прикладных навыков и самостоятельности учащихся, некоторые учителя 15 % выделяют устные опросы для оперативной оценки понимания материала, для ряда учителей 7 % важно использование

портфолио как инструменту оценки прогресса за длительный период. Изменения в методах оценивания для повышения их эффективности образовательного процесса учителя выделили следующие: внедрить больше проектных и практических заданий; использовать компьютерные технологии и онлайн-тестирование, интегрировать современные информационные ресурсы и методы; обеспечить более дифференцированный подход к оцениванию, повышение индивидуализации оценки согласно уровню учащихся; улучшить обратную связь и пояснения к оценкам.

Анализ ответов учителей показывает, что большинство предпочитает традиционные письменные контрольные работы как наиболее эффективный метод оценивания, однако значительная часть педагогов стремится внедрять более разнообразные и практико-ориентированные подходы, такие как проектная деятельность, использование информационных технологий. Для повышения эффективности оценивания учителя готовы модернизировать свои методы, делая их более дифференцированными, интерактивными и ориентированными на обратную связь, что свидетельствует о стремлении к развитию и адаптации образовательного процесса под современные требования и потребности учащихся.

Заключение. Современная система образования вызывает необходимость перехода от традиционных методов оценивания учебных достижений к более современным и эффективным подходам, которые учитывают индивидуальные особенности учащихся и способствуют развитию их критического мышления, творческих способностей и самостоятельности. Внедрение инновационных методов, таких как портфолио, самооценка, проектная деятельность и использование цифровых технологий, обеспечивает более объективное и комплексное измерение образовательных достижений, стимулирует мотивацию и активное участие учащихся в учебном процессе. Таким образом, инновационные методы оценивания способствуют не только повышению качества образования, но и формированию у школьников навыков, необходимых для успешной самореализации в современном обществе.

Список цитируемых источников

1. Селезнева, И. А. Проблема оценки качества образования / И. А. Селезнева // Квалиметрия образования и человека. Методология и практика. — М.: ИПК МГУП, 2003. — 95 с.
2. Современные средства оценивания результатов обучения : учебное пособие для студентов педагогических направлений подготовки / В. К. Власова, В. Г. Закирова, С. Г. Григорьева [и др.]. — Казань: Вестфалика, 2020. — 136 с.
3. Филатова, Л. П. Традиционные и инновационные методы оценки учебных достижений студентов / Л. П. Филатова // Современные технологии оценки качества образования в вузе. — 2017. — С. 85—94.

УДК 231

В. А. Левина

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. В настоящее время финансовый аспект является одним из ведущих аспектов жизнедеятельности человека, он затрагивает практически все сферы общественной и частной жизни. Каждый человек на протяжении всей своей жизни вынужден решать финансовые вопросы, принимать решения в области формирования личных доходов и осуществления личных расходов. Финансовая грамотность в XXI веке представляет собой важнейшую компетенцию, она так же жизненно важна для каждого современного человека, как и умение писать и считать.

Основная часть. Финансовая грамотность становится неотъемлемой частью образования в современном мире. Умение управлять своими финансами, планировать бюджет и принимать обоснованные финансовые решения — важные навыки, которые помогают подросткам адаптироваться к взрослой жизни. Проектная деятельность, как метод активного обучения, предоставляет уникальные возможности для формирования этих навыков у молодежи [1, с. 10].

Финансовая грамотность включает в себя знание основ экономики, понимание финансовых инструментов и способность применять эти знания на практике. Подростки, обладающие финансовой грамотностью, лучше подготовлены к таким жизненным ситуациям, как управление личным бюджетом, сбережение и инвестирование, использование кредитов и займов, понимание налоговых обязательств [2, с. 596].

Проектная деятельность предполагает активное вовлечение учащихся в процесс обучения через выполнение реальных задач и проектов. Этот метод способствует развитию критического мышления, креативности и навыков командной работы.

В рамках магистерской диссертации для определения уровня финансовой грамотности учащихся нами был разработан план экспериментальной работы. Данный план включает в себя три этапа эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный. База исследования: ГУО «Средняя школа №13 г. Барановичи». В исследовании приняли участие учащиеся 8 класса в возрасте 13-14 лет общим количеством 20 человек.

После проведения констатирующего эксперимента и анализа данных, был сделан вывод, что у школьников недостаточный уровень развития экономической культуры. По результатам данного этапа исследования, был проведен формирующий эксперимент. Цель эксперимента: разработать программу проекта «На пути к финансовой грамотности» для подростков во внеучебной деятельности.

Основной целью проекта является повышение уровня финансовой грамотности у подростков. Отличительная особенность проекта состоит в том, что акцент в его содержании делается на управлении личными финансами для обеспечения своего благополучия. В результате реализации проекта ожидаются следующие социально-экономические последствия:

- формирование понятия «финансовая грамотность»;
- повышение уровня формирования финансовой грамотности, а также социальной ответственности;
- повышения уровня образования и карьерных возможностей;
- предотвращение мошенничества и финансового внешнего давления.

Программа проекта «На пути к финансовой грамотности» состоит из 6 модулей:

1 модуль. «Введение в финансовую грамотность»

2 модуль. «Личные финансы»

3 модуль. «Банки: чем они могут быть полезны»

4 модуль. «Страхование»

5 модуль. «Риски в мире денег»

6 модуль. «Собственный бизнес: просто о сложном».

Каждый модуль наполнен интерактивными лекциями, кейс-методы, викторины, практикумы, деловая игра, раздаточный материал по темам занятий. Данные формы способствовали активному участию обучающихся на занятиях.

На третьем этапе был сделан сравнительный анализ по результатам диагностических методик констатирующего и контрольного этапа эксперимента. Анализ результатов исследования на контрольном этапе исследования показал, что в основном, подростки демонстрируют более высокий уровень сформированности финансовой грамотности по сравнению с констатирующим этапом исследования.

Заключение. Исходя из вышеизложенного, могут быть сделаны выводы о том, что формирование финансовой грамотности у подростков является важной задачей, которая может быть успешно решена с помощью проектной деятельности. Этот подход не только делает обучение более интересным и увлекательным, но и позволяет подросткам развивать практические навыки, необходимые для успешной взрослой жизни. Интеграция финансового образования в школьную программу через проекты поможет подготовить новое поколение к ответственному управлению своими финансами и принятию обоснованных решений.

Список цитируемых источников:

1. Гид по финансовой грамотности / А. П. Аксенов [и др.]. — М.: КНОРУС: ЦИПСИР, 2018. — 456 с.
2. Алымов, Ю., Финансовая грамотность как управленческая система / Ю. Алымов, С. Кисель // Банк. Вестн. — 2017. — № 28 (573). — С. 53—59.

УДК 378.14

Е. А. Лобковская

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПРАВСТВЕННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Введение. Нравственная саморегуляция здорового образа жизни будущих педагогов рассматривается нами как педагогическое явление. Научная новизна разработанных *концептуальных оснований* состоит в обосновании сущности и структуры нравственной саморегуляции здорового образа жизни (НС ЗОЖ) будущего педагога с опорой на контекстную содержательную характеристику ценностей гуманистической этики и их логические взаимосвязи; в закономерностях, принципах и нормах, позволяющих эффективно использовать потенциал образовательного процесса для наращивания будущими педагогами опыта осознанной регуляции субъектной активности в сферах физического, психологического и духовного самосовершенствования в ориентации на ценности гуманистической этики.

Основная часть. Высокая социально-экономическая значимость здорового образа жизни личности обуславливает необходимость нормативного регулирования процесса его формирования на всех уровнях управления.

В Концепции национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года студенчество признаётся наиболее перспективной возрастной категорией в процессе

формирования здорового образа жизни, поскольку именно в этом возрасте происходит усвоение основных объемов информации, вырабатываются фундаментальные жизненные стереотипы, происходит интенсивная работа по формированию своей личности, своего образа жизни. В этой связи создание в учреждениях высшего образования благоприятных условий для индивидуализации образа жизни студентов и формирования у них ответственного отношения к своему здоровью является актуальной задачей, требующей своевременного решения.

Неумение или нежелание будущих педагогов найти ресурсы своей личности для решения возникающих трудностей может негативно сказываться на их здоровье, а, следовательно, и на профессиональном становлении. Поэтому целесообразно в период обучения в учреждении высшего образования заниматься вопросами здорового образа жизни будущих педагогов.

В отечественной педагогике проблема здоровья рассматривалась в работах Н. П. Абаскаловой, Ш. А. Амонашвили, Э. Н. Вайнера, В. В. Колбанова, С. В. Попова, Л. Г. Татарниковой. В качестве основной цели педагогики здоровья учёные выделяют «обучение здоровью», воспитание потребности в здоровом образе жизни и системных умений создавать индивидуальные модели здорового образа жизни.

НС ЗОЖ будущих педагогов это система внутренней активности личности по управлению своей жизнедеятельностью в ориентации на ценности гуманистической этики – любви, заботы, знания, ответственности, плодотворности, гармонии — с целью сохранения и укрепления физического, психологического, духовного здоровья как предпосылки самоактуализации в педагогической профессии и фактора устойчивого развития общества [1; 2].

Результативность процесса формирования у будущего педагога НС ЗОЖ закономерно обусловлена: наличием в корпоративной культуре учреждения высшего образования установок на самореализацию в здоровьесозидающей образовательной среде; актуализацией эмоционально-ценностного отношения будущих педагогов к здоровому образу жизни на протяжении всего периода обучения; обогащением целевого и содержательного компонентов образовательного процесса актуальными для будущих педагогов смысловыми ценностями и личностно значимыми знаниями о здоровом образе жизни; возрастающей активностью и самостоятельностью будущего педагога в реализации персональных программ физического, психологического и духовного самосовершенствования; рефлексивной обращённостью будущего педагога на себя в ходе поиска причин рассогласования задач самосовершенствования и реально полученных результатов. Поэтому процесс формирования у будущих педагогов НС ЗОЖ должен строиться в опоре на *принципы ценностных координат, креативно-деятельностной направленности, моральной ответственности, воле-рефлексивной кумуляции и партисипативности* [3].

Так, *принцип партисипативности* (от англ. *participation* — участие, соучастие) — касается характера отношений в системе «преподаватель — студенты» и определяет местоположение субъектов в процессе формирования НС ЗОЖ. Это отношения ответственной зависимости, сотрудничества, ориентации на ценности роста и развития, творчества. Преподаватель реализует себя в позиции фасилитатора, консультанта, помощника, а будущие педагоги — в позиции рефлексизирующих субъектов здоровьесозидающей деятельности.

Партисипативность является альтернативой авторитарности, директивности, принуждения. Раскрытию содержания принципа партисипативности способствуют следующие дидактические правила:

- создание условий и установок для улучшения сотрудничества между преподавателем и будущими педагогами в процессе формирования НС ЗОЖ;
- диалогическое взаимодействие преподавателя и будущих педагогов, основанное на паритетных началах, эмпатии, совместной заинтересованности в идентификации, интериоризации и реализации нравственных ценностей ЗОЖ;
- использование педагогических технологий, обеспечивающих развитие и использование индивидуального и группового потенциала для ненасильственного (добровольного) и мотивированного включения будущих педагогов в здоровьесозидающую деятельность;
- реализация методов и приемов педагогической поддержки будущих педагогов в процессе формирования НС ЗОЖ, их самоопределения, принятия решения, обнаружения проблемы и поиска действий для её решения.

Толерантное сотрудничество способствует успеху взаимодействия между студентами и преподавателями, исключает примитивно демагогические притязания между субъектами, несовместимо с бестактностью, агрессивностью, унижением достоинства собеседника, предполагает тактичность, доброжелательность, гуманизм в общении.

Заключение. В социально-антропологическом контексте НС ЗОЖ должна быть в жизни каждого человека. Но по отношению к педагогу она должна стать нравственным императивом. Т.к. педагог является сам примером для учеников и несёт моральную ответственность 1) за своих учеников в проекции «настоящее-будущее», 2) за воспроизводство человека социально-высокого качества. НС ЗОЖ является основой творческой самореализации в профессии и предупреждает профессиональное выгорание, профессиональные деформации.

Список цитируемых источников

1. Лобковская, Е. А. Нравственная саморегуляция здорового образа жизни студентов: структура и содержание / Е. А. Лобковская // Адукацыя і выхаванне. — 2016. — № 9. — С. 50—54.

2. Лобковская, Е. А. Ценности нравственной саморегуляции здорового образа жизни педагога / Е. А. Лобковская // Вестн. БДПУ. Сер. «Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія». — 2019. — № 3. — С. 58—61.

3. Лобковская, Е. А. Концептуальные ориентиры формирования у будущих педагогов нравственной саморегуляции здорового образа жизни / Е. А. Лобковская // Вестн. БДПУ. Сер. «Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія». — 2016. — № 3. — С. 50—54.

УДК 37.3

Е. В. Миранкова

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЙ КАБИНЕТ ПРИКЛАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ: ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Введение. Современное образование сталкивается с новыми вызовами: глобализация, цифровизация, инклюзивность, адаптация к изменениям на рынке труда. В связи с этим возникает необходимость интеграции междисциплинарных знаний, что влечет за собой пересмотр стратегий обучения. Разнообразие потребностей обучающихся требует внедрения инновационных подходов в образовательный процесс. Это влечет за собой изменение направлений организации образования. Исходя из этого актуальной признается концепция создания и функционирования специализированного кабинета прикладной педагогики как эффективной платформы для осуществления инновационных подходов к обучению, направленных на развитие критического мышления, творческих способностей, практических умений и навыков у обучающихся.

Основная часть. С целью реализации принципа единства и взаимосвязи теории и практики в целостной педагогической деятельности с 2021 года на базе Учреждения образования «Барановичский государственный университет», на факультете педагогики и психологии при кафедре педагогики и социально-гуманитарных дисциплин функционирует специализированный кабинет прикладной педагогики (Приказ ректора УО «Барановичский государственный университет» № 505 от 23.12.2021 г.). Участниками Кабинета являются студенты 1—4 курсов специальностей «Социальная педагогика», «Социально-педагогическое и психологическое образование», «Обслуживающий труд и изобразительное искусство», «Технологическое образование (обслуживающий труд и изобразительное искусство)», «Филологическое образование (Белорусский язык и литература. Иностранный язык (английский))», «Филологическое образование (Русский язык и литература. Иностранный язык (английский))» и другие.

Основными направлениями работы специализированного кабинета прикладной педагогики являются: разработка и апробация инновационных методик и технологий обучения; создание и внедрение новых учебных программ; разработка и использование интерактивных образовательных ресурсов (электронные учебники, онлайн-курсы); экспериментирование с различными формами обучения (проектная деятельность, геймификация, смешанное обучение); применение современных педагогических технологий (технология развития критического мышления, технология проблемного обучения); организация и проведение педагогических исследований по актуальным проблемам образования; анализ эффективности существующих образовательных практик; создание методических пособий и рекомендаций; обмен опытом и лучшими практиками.

Одним из ключевых элементов реализации инновационного подхода в работе Кабинета является переход от пассивного восприятия информации к активному участию студентов в процессе обучения. Это достигается путем подготовки и проведения интерактивных лекций, дискуссий, кейс-стади, проектной деятельности и симуляций, позволяющих студентам применять теоретические знания на практике и развивать критическое мышление. Важным аспектом является персонализация обучения, учитывающая индивидуальные потребности и возможности каждого обучающегося. Использование адаптивных образовательных платформ и технологий позволяет преподавателям создавать индивидуальные образовательные траектории, обеспечивая оптимальный уровень сложности и темп обучения для каждого студента.

Сущность инновационных подходов в преподавании педагогических дисциплин на базе Кабинета заключается в создании образовательной среды, стимулирующей активное обучение, развитие критического мышления, персонализацию обучения и интеграцию современных технологий, что в конечном итоге способствует формированию педагогов нового поколения, способных эффективно решать сложные задачи современного образования [1, с. 29]. Инновационные подходы также подразумевают интеграцию современных технологий, таких как виртуальная и дополненная реальность, искусственный интеллект в образовательный процесс. Эти технологии позволяют моделировать реальные педагогические ситуации, анализировать результаты обучения для его оптимизации.

Заключение. Благодаря целенаправленной работе в направлении инновирования образования, происходит трансформация традиционных методов. На их место приходят интерактивные, персонализированные и практико-ориентированные стратегии. Специализированный кабинет прикладной педагогики становится центром инновационного образования, где реализуются современные образовательные технологии. Организация такого образовательного пространства позволяет эффективно сочетать различные методики обучения,

создавать оптимальные условия для развития каждого обучающегося и для раскрытия его потенциала. Важно отметить, что успешная реализация инновационных подходов требует постоянного обновления материально-технической базы кабинета, повышения квалификации педагогов, а также активного взаимодействия с другими учреждениями образования и научными сообществами. Только такой комплексный подход может обеспечить качественную подготовку будущих специалистов к профессиональной деятельности в условиях современного информационного общества. Таким образом, реализация основных направлений Кабинета позволяет осуществлять вклад не только в образование, но и в устойчивое развитие общества и государства.

Список цитируемых источников

1. Сурикова, О. В. Инновационный процесс в учреждении образования : учеб.-метод. пособие / О. В. Сурикова, Т. Ф. Пашкович. — Минск: Сэр-Вит, 2018. — 256 с.

УДК: 930.85

К. А. Нестер

Учреждение образования «Белорусский государственный университет»,
Минск, Республика Беларусь

МЕДИЦИНА ЭПОХИ ШАН-ИНЬ И ШАМАНИЗМ

Введение. Исходя из исторических данных китайская медицина, находящаяся в числе древнейших традиций, зарождалась с шаманских практик [1].

Считалось, что большинство опасных заболеваний, которые человек не был в состоянии себе объяснить, были вызваны божествами или духами. Поэтому для избавления от болезни люди старались задобрить божеств с помощью жертвоприношений и поклонений или же изгоняли духов с помощью определенных церемоний. Для связи обычного человека и духа или божества в ритуалах участвовали шаманы, которые и были первыми лекарями. Поэтому шаманизм и медицина были неразрывно связаны между собой, на тот момент шаманство и было единственным способом лечения болезней у человека [2].

Основная часть. В статье М. А. Исаченковой отмечено, что одна из разнописей иероглифа «医» «врач, медицина, лечить», «醫», содержала в себе иероглиф «巫», обозначающий «шаман». Верхняя часть иероглифа «毆» «стонать» состоит из «医» «колчан» («矢» «стрела» и «匚» «ящик») и «攴» «пика», то есть «醫» — «шаман, лечащий больного при помощи стрел». Позже иероглиф «醫» трансформировался в вариант «醫», на месте иероглифа «巫» «шаман» появился ключ «酉» «сосуд для приготовления вина». Это значит, что теперь заболевания лечили с помощью отваров, снадобий, эликсиров, а шаманы больше не участвовали в процессе лечения людей, этим занимались лекари [1].

При раскопках гробниц в Мавандуе, в районе города Чанша, в 1972—1973 годах были найдены древние китайские тексты на шелке и бамбуковых пластинках. Четырнадцать из них связаны с ранней медицинской традицией, четыре — являются медицинскими канонами и посвящены теории каналов: «Цзю Би Ши И Май Цзю Цзин» («足臂十一脈灸經», «Канон прижигания одиннадцати каналов ног и рук»), «Инь Ян Ши И Май Цзю Цзин» («陰陽十一脈灸經», «Первая и вторая книги Канона прижигания одиннадцати Инь и Ян сосудов»), «Май Фа» («脉法», «Методы [использования] каналов»); «Инь Ян Май Сы Хоу» («陰陽脈死候», «Летальные симптомы каналов инь и ян») [3].

Среди них есть текст «У Ши Эр Бин Фан» («五十二病方», «Рецепты лечения пятидесяти двух заболеваний»), в котором описываются некоторые шаманские практики. «У Ши Эр Бин Фан» («五十二病方», «Рецепты лечения пятидесяти двух заболеваний») содержит в себе 282 рецепта для лечения 52 заболеваний, рецепты с 240 ингредиентами и лечения с помощью прижигания и каменных игл. В него входят рекомендации магического характера и заговоры, а также практики «чжу ю» («祝由»), «чжу и чу сюн» («逐疫除凶»), лечение с помощью личинок [2].

Шаманские практики «чжу ю» («祝由») — техники древней китайской медицины, состоящие в основном из молитв, жертвоприношения. Их можно разделить на две категории: шаманский язык и сложные шаманские действия «чжу ю» («祝由»). Шаманский язык, или процесс произнесения заклинаний, является важной частью шаманской терапии. В «У Ши Эр Бин Фан» в качестве «чжу ю» («祝由») и различных заклинаний фигурируют, например, угрозы призракам, вызывающим болезнь, мольбы к богам рассеять зло и устранить болезнь, а также проклятия непосредственно по имени призраков, вызывающих болезнь. Люди верили, что с помощью этой терапии проклятиями можно достичь цели отпугивания могущественных духов и изгнания их прочь, чтобы вылечить болезнь [2].

Практики «чжу и чу сюн» («逐疫除凶») были связаны с устранением эпидемий включали в себя такие шаманские действия, как «мытье постели водой» «шуй цинь» («水寢»), «удаление грязи» «оу цинь» («毆寢»),

«уничтожение насекомых и опасных болезней» «соу цинь» («搜寢»). В рамках «zhuyichuxiong» для изгнания эпидемических заболеваний также существовало четыре вида жертвоприношения: «чжао» («招»), «гэн» («梗»), «гуй» («禮») и «жан» («禳»). Жертвоприношение «чжао» («招») используется для привлечения удачи, жертвоприношение «гэн» («梗») — для отражения бедствий, а жертвоприношения «гуй» («禮») и «жан» («禳») — для устранения бедствий [2].

По данным археологических исследований, письменная история китайской медицины может быть прослежена с династии Шан. В надписях на гадательных костях «цзягувэнь» («甲骨文»), сохранившихся с периода династии Шан (XVII—XI в. до н. э.), было найдено множество данных, которые можно отнести к медицинским. Среди них встречаются иероглифы, обозначающие исцеление с использованием иглоукалывания и прижигания: «鍼» «игла, иглоукалывание», «灸» «прижигать, прижигание». Как и в любом древнем обществе, у шанцев существовали представления о том, что различные болезни и недомогания можно излечить природными средствами — массажем, прогреванием, определёнными настойками и т. д. Однако в большей степени шанская медицинская тематика была связана с так называемым «родовым исцелением», которое основывалось на вере в то, что благополучие первобытного сообщества и отдельных его членов зависит от совокупности предков, требовавших щедрых подношений. Поэтому медицина эпохи Шан находилась в основном в ведении чиновников, исполнявших функции жрецов и прорицателей [3].

Заключение. Таким образом, китайская медицина на ранних периодах была тесно переплетена с шаманизмом. Шаманы выступали в роли первых врачей, а их действия были основным способом лечения заболеваний.

Список цитируемых источников

1. Исаченкова, М. А. Китайские шаманские практики по данным письменных памятников и фольклора / М. А. Исаченкова // Картина мира через призму китайской и белорусской культур : сборник статей Междунар. науч.-практ. Конф., г. Минск, 14 декабря 2018 г. / Белорус. государственный аграрный технический ун-т ; редкол.: М. В. Мишкевич [и др.]. — Минск: БГТУ, 2019. — С. 109—114. — URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_39184451_14807565.pdf (дата обращения: 26.02.2025).
2. Yongjun Cho. A Research on the Shamanistic Medical Activities as Seen in the Recipes for Fifty-two Ailments (五十二病方) Written in the Mawangdui (馬王堆) Silk Manuscript / Yongjun Cho // Korean Journal Of Medical History. — 2019. — Vol. 28. №3. — URL: <https://medhist.or.kr/journal/view.php?doi=10.13081/kjmh.2019.28.755> (дата обращения: 07.03.2025).
3. Духовная культура Китая : энциклопедия : в 5 т. / гл. ред. М. Л. Титаренко. — М. : Вост. лит., 2006. — Т. 2. : Мифология. Религия / ред. М. Л. Титаренко [и др.]. — С. 756—757.

УДК 37.013.42

Ю. С. Петрова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПРОЕКТ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Актуальность формирования навыков здорового образа жизни (ЗОЖ) у младших школьников в современном обществе трудно переоценить, поскольку здоровый образ жизни, к сожалению, не всегда является приоритетом в системе потребностей и ценностей многих людей. Младший школьный возраст представляет собой критически важный этап для формирования ценностного отношения к своему здоровью и приобретения устойчивых навыков, определяющих дальнейшее поведение человека на протяжении всей жизни. В этот период дети активно развиваются физически и психически, усваивают социальные нормы и формируют привычки. Поэтому именно в начальной школе необходимо закладывать основы здорового образа жизни, чтобы обеспечить гармоничное развитие и благополучие подрастающего поколения.

Основная часть. В настоящее время наблюдается тенденция к ухудшению здоровья школьников, что подтверждается статистическими данными о росте заболеваемости, снижении физической активности и распространении вредных привычек [1]. Это обуславливает необходимость поиска и внедрения эффективных педагогических стратегий, направленных на формирование у детей осознанного отношения к своему здоровью и потребности в здоровом образе жизни. В связи с этим, исследование уровня знаний и отношения к ЗОЖ у младших школьников и разработка эффективных педагогических подходов к его формированию являются важными и актуальными задачами современной педагогической науки и практики. Данное исследование направлено на решение этой проблемы путем выявления особенностей знаний и отношения к ЗОЖ у младших школьников и разработки на этой основе педагогической программы.

Целью данного исследования стало изучение уровня знаний о ЗОЖ у младших школьников для разработки программы занятий, направленной на формирование соответствующих навыков.

Исследование проводилось на базе ГУО «средняя школа №5 г. Слонима». В нем приняли участие 40 учеников 3-х классов (9-10 лет), среди которых 24 девочки и 16 мальчиков. Для оценки уровня знаний

о ЗОЖ на этапе диагностики была применена методика Ю. В. Науменко «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни». Данная методика направлена на выявление уровня знаний, умений и навыков, связанных с ведением здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста.

Анкета включала вопросы, касающиеся осведомленности о здоровом образе жизни и анатомии тела человека. Диагностика с использованием методики Ю. В. Науменко выявила три уровня знаний о ЗОЖ среди младших школьников:

1. Низкий уровень (20 %): представление о строении тела неполное и фрагментарное, здоровье воспринимается как отсутствие болезни, затруднения в определении ЗОЖ.

2. Средний уровень (58 %): общее представление о строении тела, трудности в определении систем органов, базовые знания о ЗОЖ.

3. Высокий уровень (27 %): сформировано представление о органах и системах, осознание значимости ЗОЖ, знание методов поддержания здоровья.

Результаты диагностики уровня знаний о ЗОЖ и строении тела представлены в таблице 1.

Анализ анкеты показал, что дети обладают хорошими знаниями о гигиене и осознают ее значимость. Результаты опроса выявили, что у учеников в целом наблюдается средний уровень осведомленности о здоровом образе жизни и строении организма (53 % и 58 % соответственно), в то время как высокий уровень знаний по этим вопросам зафиксирован лишь у 27 % участников исследования.

Результаты исследования демонстрируют, что, несмотря на наличие у многих школьников базовых знаний о ЗОЖ, уровень их практического применения требует повышения. Выявленные проблемы, такие как недостаточная информированность о значении режима труда и отдыха, ограниченная физическая активность и отсутствие сформированных здоровых привычек, подчеркивают необходимость целенаправленной педагогической работы.

На основании полученных данных была разработана программа занятий для младших школьников «Я за здоровый образ жизни». Она представляет собой комплексный подход к формированию ЗОЖ у детей 8—10 лет, учитывающий их возрастные особенности и интересы. Ключевой особенностью программы является ее многоаспектность, охватывающая не только информационный компонент (передача знаний о гигиене, питании, физической активности), но и мотивационно-ценностный (формирование позитивного отношения к ЗОЖ, развитие внутренней мотивации к здоровому поведению) и деятельностно-практический (формирование умений и навыков, необходимых для ведения здорового образа жизни). Ниже представлена структура программы с указанием основных направлений и практической реализацией (таблица 2).

Т а б л и ц а 1 — Результаты диагностики уровня знаний учащихся о здоровом образе жизни

Уровень знаний о здоровом образе жизни			Уровень знаний о строении и функциях тела человека		
Уровень знаний	Количество учеников	Количество учеников в процентном соотношении	Уровень знаний	Количество учеников	Количество учеников в процентном соотношении
Высокий	11	27 %	Высокий	10	24 %
Средний	21	53 %	Средний	23	58 %
Низкий	8	20 %	Низкий	7	18 %

Т а б л и ц а 2 — Структура программы формирования навыков здорового образа жизни у младших школьников

Тематический блок (направление)	Формы и методы работы (практическая реализация)
Введение в здоровый образ жизни	Беседы «Что такое ЗОЖ?», «Из чего состоит наше здоровье?», просмотр обучающих видеороликов, составление ассоциативных карт на тему «Здоровье»
Основы рационального питания	Дидактические игры «Полезно — вредно», «Моё меню», составление памяток «Правила здорового питания», практические занятия (например, приготовление простого полезного салата)
Физическая активность и режим дня	Проведение утренних зарядок, подвижных игр на свежем воздухе, планирование идеального режима дня (составление расписания), мини-тренинги по выполнению физических упражнений
Личная гигиена и профилактика заболеваний	Практические занятия «Уход за зубами», «Правила мытья рук», инсценировки «Если ты заболел», беседы о чистоте и аккуратности
Безопасность и основы первой помощи	Игровые ситуации «Опасные места», «Как поступить, если...», отработка действий в случае пожара, изучение номеров экстренных служб
Психологическое благополучие и социализация	Мероприятия «Я за здоровый образ жизни»: беседы «Что такое дружба?», «Ценность человека», упражнения «Круг близких людей», ролевые игры по разрешению конфликтов, дискуссии о вредных привычках, создание плакатов «Дружим с ЗОЖ»
Экология и здоровье	Просмотр видео о природе, обсуждение проблем экологии, участие в субботниках, создание экологических проектов

Особое внимание в программе уделяется созданию атмосферы доверия, взаимопонимания и уважения, что способствует развитию у учащихся чувства ответственности за свое здоровье и формированию позитивных социальных навыков.

Заключение. Реализация данной программы, как предполагается, позволит достичь значимых положительных изменений в знаниях, установках и поведении младших школьников, способствуя формированию у них устойчивых навыков здорового образа жизни и повышению их общего благополучия. Системный подход к формированию ЗОЖ в начальной школе обеспечит прочный фундамент для дальнейшего гармоничного развития личности и ее успешной адаптации в современном обществе. Полученные результаты могут быть использованы в практике работы учреждений образования для оптимизации процесса формирования ЗОЖ у детей младшего школьного возраста.

Список цитируемых источников

1. Артюхова, И. С. Формирование у младших школьников навыков здорового и безопасного образа жизни / И. С. Артюхова // Начальное образование. — 2023. — Т. 11, № 1 — С. 7-9.
2. Андрианова, Е. А. Формирование здорового образа жизни у младших школьников / Е. А. Андрианова // Матрица научного познания. — 2023. — № 1.

УДК 37.05

А. С. Подлесная

Республиканский институт профессионального образования, Минск, Республика Беларусь

СУЩНОСТНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФЕНОМЕНА «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПАТРИОТИЗМ»

Введение. На современном этапе развития общества возрастает роль социальной и гражданской активности личности педагога, имеющего активную профессиональную направленность личности мировоззренческого, правового, идеологического, патриотического и информационного характера [1].

Патриотизм, являясь фундаментом государственности, опирается на формирование чувства преданности своей стране и гражданской приверженности своему государству. На процесс формирования педагога особое влияние оказывает уровень профессионального развития и его патриотическая культура. Отмечается ключевая роль педагога, актуальность формирования его патриотической позиции.

Основная часть. В настоящее время понятие «патриотизм» имеет широкую направленность в исследованиях современных учёных. Так, патриотизм как нравственное качество личности, подразумевающее истинное отношение к своей родине рассматривается Н. В. Ипполитовой. В. И. Лутовинов рассматривает патриотизм с точки зрения аксиологического подхода, где данный термин рассматривается как ценность, свойственная для каждого члена общества и характеризующая активную деятельность личности во благо родины. По мнению С. Н. Томилиной, патриотизм характеризуется не только чувством привязанности к месту рождения личности, её проживания, но и чувством уважения и гордости к государству, которое обеспечивает его сохранность, развитие. Как сформированное чувство любви и уважения к населению своей родины, определяющееся результатами дел, которые направлены на развитие Отечества, патриотизм рассматривается А. Н. Томилиным.

Изучению патриотизма и личностных качеств у будущих педагогов дошкольного образования посвящены работы П. Ю. Матюшонка [2]. Рассматривая личностные качества как особенности, способствующие успешному выполнению деятельности, автор отмечает, что патриотизм — личностное качество, свойственное каждому человеку. Именно через патриотизм следует рассматривать профессионализм, творческий подход в профессиональной деятельности, саморазвитие и обучение личности.

Анализируя различные авторские подходы к определению понятия «патриотизм», можно выделить их общность — чувство любви и уважения, гордости за своё государство, родину, народ, живущий и организующий свою деятельность для развития своей страны.

Поддерживая представленную точку зрения об определении понятия «патриотизм» как личностном качестве специалиста, исследователь А. Н. Томилин подчеркивает уникальность данного качества, характеризуя его как готовность личности к систематическому выполнению профессиональных обязанностей [3]. По мнению Г. В. Суходольского, способность личности к организации своей профессиональной деятельности, качественному выполнению должностных обязанностей является профессионализмом [4]. В исследованиях О. В. Москалеко, понятие «профессионализм» рассматривается как характерное качество для личности специалиста, позволяющее оценить уровень овладения выбранной им профессией [5]. Однако, А. С. Капто подходит к определению данного понятия как к достигнутому уровню знаний, умений и навыков в выбранной профессиональной сфере, обусловленного опытом реализации профессиональной деятельности.

Анализ подходов к определению понятия «профессионализм» позволяет выделить его особенности: профессионализм подразумевает наличие конкретной профессиональной деятельности; обусловлен уровнем проявления знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности; подразумевает процесс самообразования и самосовершенствования; характеризуется уровнем профессиональных умений и навыков.

Определения понятий «патриотизм» и «профессионализм» позволяет трансформировать их в дефиницию «профессиональный патриотизм».

Чувство патриотизма личности формируется на ценностях, традициях, интересах государства, основывается на привязанности к своей семье, городу, родине. Так и формирование профессионального патриотизма неотделимо от ценностей и интересов учреждения образования, преданности определенному роду профессиональной деятельности.

Проблеме формирования профессионального патриотизма посвящены исследования Ж. Г. Химич, Л. Ф. Мамедовой, А. Н. Томилина, Л. А. Мельниковой, С. В. Балыко, С. А. Баркова, Е. Суслова, Н. П. Устиновой, Ю. Н. Сёмина что позволяет утверждать, что данный термин не новый и используется в отношении конкретной профессиональной деятельности.

Так, в исследованиях Л. А. Мельниковой и П. Е. Сусловой понятие «профессиональный патриотизм» рассматривается как мощный инструмент для управления мотивацией специалистов во время выполнения профессиональной деятельности. Исследователи выделяют направления формирования профессионального патриотизма: исторический, философский и морально-психологический, подчеркивая значимость принципа каждого направления — патриотизм [6].

В отличие от Л. А. Мельниковой и П. Е. Сусловой, С. В. Балыко, рассматриваемый проблему развития военно-профессионального патриотизма специалистов, определяет его как потребность личности в проявлении профессиональных компетенций в деятельности, которые указывают на её конкурентоспособность [7].

А. Н. Нюдюрмагомедов под профессиональным патриотизмом педагога понимает позицию личности, характеризующуюся пониманием значимости своей профессии в обществе, высокой степенью ответственности за образование и воспитание подрастающего поколения, знанием и уважении педагогического наследия своего родного края, готовностью к самосовершенствованию для развития профессиональной педагогической деятельности [8]. Для формирования профессионального патриотизма будущих педагогов необходимо организовать работу по следующим направлениям: показ значимости педагогической профессии для страны, раскрытие её значимости; развитие потенциала личности, от которого зависит будущее страны; формирование чувства ответственности за выполнение профессиональной деятельности; развитие способности отстаивать свою гражданскую позицию и достижения будущей профессиональной деятельности.

Г. Я. Гревцева определяет профессиональный патриотизм как качество личности, структурными компонентами которого являются чувство любви к своей родине, гражданско-патриотическая позиция, духовно-нравственные ценности и социально-значимая деятельность патриотического характера [9]. В центре подготовки к выполнению профессиональной деятельности находится творческая личность, которая понимает значимость выбранной профессии, стремится к профессиональному самосовершенствованию, имеет сформированную гражданскую позицию, готовая к выполнению профессионального долга для развития своего родного края.

Н. М. Рощина и В. А. Пирогов рассматривают профессиональный патриотизм социокультурный феномен, который заключается в передаче знаний, умений и навыков с одновременным осуществлением патриотического воспитания и формирования гражданского долга обучающихся на основе компонентов: идеологического, психологического, когнитивного, деятельностного, исторического, этносоциального и коммуникативного [10].

Доктор социологических наук Л. А. Саенко, рассматривая условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодёжи, под термином «профессиональный патриотизм» понимает чувство любви и гордости за выбранную профессиональную деятельность [11]. Обучающийся по выбранной специальности должен стремиться к постоянному повышению своих профессиональных знаний и умений, участвовать в конкурсах, направленных на повышение престижа своей профессии.

Заключение. Таким образом, в нашем исследовании понятие «профессиональный патриотизм» рассматривается как личностное качество специалиста, которое выражается в преданности своей профессии, выполнении профессионального долга, характеризуется профессиональной активностью и развитием профессии путем профессионального роста и профессионального самосовершенствования.

Проявляя себя патриотом, личность не ищет каких-либо материальных выгод, а получает удовлетворение от своей деятельности и её результатом. Так и обучающийся при выборе будущей профессиональной деятельности должен руководствоваться не размером заработной платы, а возможностью реализации своих возможностей в выбранной профессиональной деятельности.

Список цитируемых источников

1. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://pravo.by/novosti/novosti-pravo-by/2023/april/74029/>. — Дата доступа: 10.04.2025.
2. Матюшонок, П. И. Патриотизм и личностные качества у будущих педагогов дошкольного образования / П. И. Матюшонок // Путь в науку. Образование. Педагогика. — 2024. — № 53. — С. 83—86.

3. Томилин, А. Н. Методика самооценки патриотических качеств личности / А. Н. Томилин // Конструктивные педагог. заметки. — 2016. — № 4(5). — С. 77—83.
4. Суходольский, Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. — Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1988. — 168 с.
5. Маскалеко, О. В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы / О. В. Маскалеко // Акмеология. — 2004. — № 3. — С. 46—51.
6. Мельникова, Л. А. Профессиональный патриотизм как основа патриотического воспитания курсантов образовательных учреждений МВД России / Л. А. Мельникова, П. Е. Суслонов // Перспективы науки и образования. — 2013. — № 5. — С. 101—103.
7. Балыко, С. В. Развитие военно-профессионального патриотизма специалистов в морских вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Балыко Сергей Владимирович. — Калининград, 2007. — 28 с.
8. Нюдюрмагомедов, А. Н. Профессиональный патриотизм как компетенция педагога / А. Н. Нюдюрмагомедов, М. А. Савзиханова // Известия ДГПУ. — 2014. — № 3. — С. 65—68.
9. Гревцева, Г. Я. Формирование профессионального патриотизма как фактора социализации личности / Г. Я. Гревцева, И. М. Баштанар, Д. Ю. Панин // Мир науки, культуры, образования. — 2022. — № 2. — С. 208—209.
10. Рощина, Н. М. Профессиональный патриотизм педагогических работников как социокультурный феномен в системе дополнительного профессионального образования / Н. М. Рощина, В. А. Пирогов // Теория и практика общественного развития. — 2022. — № 9. — С. 73—77.
11. Саенко, Л. А. Условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодежи / Л. А. Саенко, Ж. Г. Химич // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 5. — С. 203—205.

УДК 327.88

З. О. Потапешкин

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ПАМЯТЬ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА ИДЕОЛОГИИ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВА: СОВРЕМЕННЫЕ УГРОЗЫ И ПУТИ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ

Введение. В условиях тектонических изменений в мировой политике, а также столкновения «мирового порядка» и «миропорядка, основанного на правилах», всё чаще нарастают вызовы и угрозы для национальной безопасности Республики Беларусь.

В качестве одного из основных источников угроз национальной безопасности Республики Беларусь выступает ведение странами «коллективного Запада» активной фазы гибридной войны по отношению к Беларуси. Так, одним из направлений политики «гибридной войны», которую реализует Запад по отношению к Белорусскому государству, является идеологическая борьба.

Следствием таких шагов становится повышение агрессивности политики руководства Польши и стран Балтии, формирование ими образа врага из Республики Беларусь в угоду своим внутривнутриполитическим интересам, их активная милитаризация с одновременными попытками необоснованно обвинить Республику Беларусь в эскалации обстановки [1].

Основная часть. Ввиду указываемой борьбы, коллективным Западом в области идеологии выбрана линия по продвижению идей связанных с отрицанием подвига белорусского народа в период Второй мировой войны в контексте Великой Отечественной войны; переписыванием истории в угоду внутренним и внешним политическим целям; подменой исторической правды; уничтожением исторической архитектуры связанной с увековечиванием подвига советского народа (в Польше демонтировано 468 памятников советским воинам из 561, в Чехии 28 из 665, еще с 22 сняли красные звезды и другую символику [2]; 14 июля 2022 года кабинет министров Латвии одобрил демонтаж 69 воинских памятников времен СССР, в том числе монумент в парке Победы в Риге, композиции солдатам Красной армии в Лиенае, Резекне и Даугавпилсе. 3 августа был демонтирован памятник советским воинам в Риге в районе Пардаугава. 18 августа власти Ропажского края Латвии демонтировали один из последних памятников Ленину и стелу, посвященную освобождению Риги от фашистских захватчиков [3]); принятием законов «О декоммунизации» (Борьба с памятниками и топографическими названиями, связанными с Россией и СССР, идет на Украине с 2015 года, когда был принят так называемый закон о декоммунизации [4]; с апреля 2016 года в Польше действует закон «О запрете пропаганды коммунизма или иного тоталитарного строя», запрещающий называть улицы, школы, больницы в честь героев или событий, прославляющих коммунизм и другие тоталитарные режимы. В июле 2017 года президент Польши Анджей Дуда подписал поправки в этот закон, который расширили перечень объектов, на которые распространяются его положения. Под декоммунизацию попали памятные и мемориальные объекты, насыпи, обелиски, колонны, барельефы, бюсты, памятные камни, памятные доски и плиты, надписи и знак) [5].

Таким образом, реальную угрозу представляет политика некоторых иностранных государств по искажению истории, фальсификации роли СССР во Второй мировой войне и преуменьшению его вклада в победу над гитлеровской Германией и милитаристской Японией, возрождению идей нацизма и фашизма, активизации идей реваншизма, героизации нацистов и их пособников [6].

Как отмечал, В. Ф. Гигин: «К сожалению, мы вынуждены сталкиваться с подобным отношением, которое в условиях геополитического противостояния приобретает широкое, экспансионистское значение.

Аргументы, которые раньше были локализованы в рамках отдельных организаций или государств, сейчас принимаются на Западе как общая установка относительно трактовки Второй мировой войны» [7, с. 97].

Кроме того, западными спецслужбами происходит организация и финансирование экстремистских интернет ресурсов, подрывная деятельность которых направлена как на дискредитацию государственной власти Республики Беларусь, так и Беларуси в целом.

Как отмечает ч. 5 п. 5 Концепции Национальной Безопасности Республики Беларусь «Наряду с традиционными формами вооруженного противоборства все чаще используются инструменты «умной» силы. Ведется активная борьба за массовое сознание для реализации технологий цветных революций» [8].

Отметим, что вся подрывная деятельность против Беларуси в информационно-идеологической сфере направлена на:

1) формирование, проникновение либо распространение идеологии нацизма, неонацизма, экстремизма, сепаратизма, расовой, национальной, религиозной либо иной социальной нетерпимости, возникновение либо незаконная деятельность организаций, группировок, отдельных лиц, придерживающихся и распространяющих указанные взгляды, вовлечение граждан в экстремистскую деятельность;

2) неуважительное отношение к государственным символам, использование экстремистской символики и атрибутики;

3) разрозненность смысловых концептов государственной идеологии, размывание общенациональной идентичности единой общности «белорусский народ», формирование негативного образа государства и его институтов;

4) дестабилизацию обстановки в Республике Беларусь.

Коснёмся мер противодействия, которые предпринимает Республика Беларусь для защиты информационно-идеологической сферы, в том числе и исторической правды.

Первой мерой является правовая регламентация.

Так, Конституция Республики Беларусь в ст. 54 закрепила, что «Каждый обязан беречь историко-культурное, духовное наследие и другие национальные ценности. Сохранение исторической памяти о героическом прошлом белорусского народа, патриотизм являются долгом каждого гражданина Республики Беларусь» [9].

Кроме того, 9 апреля 2025 г. Президентом Республики Беларусь была издана Директива № 12 «О реализации основ идеологии белорусского государства», которая определила стратегические задачи и подходы в области идеологии белорусского государства (например, упрочение национально-государственной идентичности, сохранение самобытности и обеспечение преемственного развития; стимулирование активного участия граждан в сохранении исторической памяти и национальных ценностей и др.) [10].

В качестве особых правовых защитных механизмов выступает Уголовный кодекс Республики Беларусь в части ст. 130¹, 130², а также Кодекс Республики Беларусь об административных правонарушениях в части ст. 19.10, 19.11.

Второй мерой является информационно-пропагандистская работа путём распространения и разъяснения политически значимой информации путем проведения оперативного, текущего и тематического информирования об актуальных проблемах, обстановке в стране и за рубежом; контрпропагандистская работа через комплекс мер по предотвращению или минимизации негативного информационного влияния и распространения в обществе деструктивных идей, информации и идеологии посредством выступлений в трудовых коллективах, встреч с населением, а также по реализации иных информационных мероприятий, в том числе с использованием средств массовой информации, Интернет-ресурсов.

Заключение. Память о подвиге белорусского народа имеет основополагающее значение в государственно-идеологической политике белорусского государства.

На современном историческом этапе Беларусь сталкивается с определёнными вызовами в информационно-идеологической сфере.

Однако, осознавая всю важность момента, белорусским государством совершенствуются контрмеры по защите как исторической памяти о героическом прошлом белорусского народа, так и информационного пространства страны в целом.

Как отмечал, Президент Республики Беларусь в своём выступлении на патриотическом форуме Союзного государства «Великое наследие — общее будущее» в Волгограде, 29 апреля 2025 г. «Мы наследники великого поколения - героев-победителей. И нам стыдиться нечего и чего-то скрывать. Этот статус ко многому обязывает. Но и многих раздражает. Нам противостоят потомки проигравших сторонников Третьего рейха. Об этом мы все больше и больше говорим. Великая Победа священна. Правда о Великой Отечественной войне — наш щит. Держать его в своих руках - большая честь и ответственность. И нам надо об этом помнить» [13].

Убеждены, что победа белорусского государства в конкуренции «смыслов и идеологий» позволят укрепить суверенитет, народную волю и самосознание, а также обрести подлинное единство между государством и народом.

Список цитируемых источников

1. Военная Доктрина Республики Беларусь : решение Всебелорус. нар. собр. от 25 апр. 2024 г. № 6. — Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2024.

2. РИО Новости: [сайт]. — Москва, 2005-2025. — URL: <https://ria.ru/20231205/pamyatniki-1913842273.html> (дата обращения: 07.05.2025).
3. ТАСС : [сайт]. — Москва, 2014-2025. — URL: <https://tass.ru/info/15544267> (дата обращения: 07.05.2025).
4. ТАСС : [сайт]. — Москва, 2014-2025. — URL: <https://tass.ru/info/17584339> (дата обращения: 07.05.2025).
5. РБК : [сайт]. — Москва, 1993-2025. — URL: <https://www.rbc.ru/politics/21/10/2017/59eae85a9a79479d36989c5a> (дата обращения: 07.05.2025).
6. Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 28 декабр. 2024 г. № 1124 // Официальное опубликование правовых актов Российской Федерации. — 2024. — № 1124. — 0001202412280115.
7. Гигин, В. Ф. Фальсификация истории преступлений немецко-фашистских оккупантов: история и практика / В. Ф. Гигин // О предупреждении преступления геноцид и наказания за него: материалы Междунар. науч.-практ. конф., приуроч. к 75-летию со дня принятия Конвенции ООН о предупрежд. преступления геноцид и наказания за него, г. Минск, 6-8 дек. 2023 г. / Науч.-практ. центр проблем укрепления законности и правопорядка Генер. прокуратуры Респ. Беларусь; редкол.: А. И. Швед (гл. ред.) [и др.]. — Минск, 2024. — С. 94—98.
8. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь : решение Всебелорус. нар. собр. от 25 апр. 2024 г. № 5. — Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2024. — 62 с.
9. Конституция Республики Беларусь: с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. 1996 г., 17 окт. 2004 г. и 27 февр. 2022 г. — Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2024. — 109 с.
10. О реализации основ идеологии белорусского государства : Директива Президента Респ. Беларусь от 9 апреля 2025 г. № 12 // ЭТАЛОН : информ. — поисковая система (дата обращения: 07.05.2025).
11. Уголовный кодекс Республики Беларусь : 9 июля 1999 г., № 275-3 : принят Палатой представителей 2 июня 1999 г. : одобр. Советом Респ. 24 июня 1999 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 03 марта 2025 г. № 61-3 // ЭТАЛОН : информ. — поисковая система (дата обращения: 07.05.2025).
12. Кодекс Республики Беларусь об административных правонарушениях: 6 января 2021 г., № 91-3 : принят Палатой представителей 18 декабр. 2020 г. : одобр. Советом Респ. 18 декабр 2020 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 03 марта 2025 г. № 61-3 // ЭТАЛОН : информ. — поисковая система (дата обращения: 07.05.2025).
13. Президент Республики Беларусь [сайт]. — Минск, 2002-2025. — URL: <https://president.gov.by/ru/events/ucastie-v-mezhdunarodnom-patrioticheskom-forume-souznogo-gosudarstva-velikoe-nasledie-obsee-budusee> (дата обращения: 07.05.2025).

УДК 37.013

Т. С. Приступа

*Учреждение образования «Средняя школа №19 г. Барановичи»,
Барановичи, Республика Беларусь*

КОНСТРУИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ИСТОРИЯ БЕЛАРУСИ В КОНТЕКСТЕ ВСЕМИРНОЙ ИСТОРИИ»: НОВЫЕ ПОДХОДЫ

Введение. Конструирование современного урока на основе нового учебного пособия «История Беларуси в контексте всемирной истории» для учащихся XI класса позволяет провести эффективный урок, применяя разнообразные методы и приемы, направленные на усвоение исторического материала.

Основная часть. В данной статье представлен опыт работы с методическим аппаратом нового учебного пособия. Каждый параграф пособия начинается с «облака слов». Традиционно приемы работы с «облаком слов» используются на этапе актуализации знаний учащихся. Например, найти «лишнее» слово и объяснить свой выбор. Составить «логические пары» из понятий, представленных в «облаке слов». Назвать понятие, которое характеризует политику определённого исторического периода. Дать определение понятиям, расшифровать аббревиатуры. Установить причинно-следственные связи между понятиями. Найти понятия-синонимы, понятия-антонимы. Узнать исторических деятелей, деятелей искусства и др. С «облаком слов» можно работать и на этапе подведения итогов, где конкретизируются понятия, устанавливаются причинно-следственные связи, дополняется перечень изученных понятий. Также можно предложить задания на составление схем, классификацию предложенных понятий по группам по собственным выбранным критериям. К «облаку слов» можно обратиться и при изучении нового материала, конкретизируя понятия примерами из текста. Можно предложить и другие формы работы с облаком слов: обобщить в виде синквейна, найти противоречие в представленном историческом материале, собрать понятия в виде гекса, дополнив изученным на уроке и др. [1].

Авторами нового учебного пособия сохранен тезисный план. Он детально продуман, значительно облегчает поиск необходимой информации в тексте, помогает в усвоении учебного материала. Работа с тезисным планом эффективна на этапе изучения нового материала, закрепления изученного. Используя тезисный план, выполняем с учениками следующие задания:

- найти противоречие, аргументировать логическую связь между пунктами тезисного плана;
- сформулировать проблемный вопрос;
- сравнить исторические процессы, особенности проведения реформ;
- составить ментальную карту, кластер или схему.

С тезисным планом можно организовать работу на этапе закрепления учебного материала, используя приемы «ПОПС-формула» или Кубик Блума; сформулировать заведомо ошибочные тезисы, предложив учащимся исправить ошибки.

В учебном пособии в достаточном количестве представлены картосхемы. К ним можно предложить творческие задания. Например, составить графическую карту ключевых сражений войны; «оживить» карту, используя современные ресурсы искусственного интеллекта. Также эффективны задания по карте, связанные с положением вашей местности в определенный исторический период. Всегда вызывает интерес задание «проложить маршрут к определенному населенному пункту, минуя препятствия, которые мешают, например, продвижению войск». Очевидно, что подобные вопросы направлены на формирование функциональной грамотности учащихся.

В новом учебном пособии в большом количестве присутствуют инфографики и таблицы. Например, «Итоги политики военного коммунизма», «истоки фашизма» и др. Уместными заданиями к ним будет аргументация определенных позиций; сравнение исторических особенностей, выявление закономерностей. При изучении вопросов развития науки и культуры можно предлагать в качестве дополнительного задания составить рекламный проект, создать видеоролик, программу виртуальной экскурсии и др. А на уроке, применив межпредметные связи, актуализировать знания учащихся по литературе, искусству, географии, физике и др. учебных предметах. Также можно предложить в качестве небольшой разминки наиболее подготовленным ученикам «прорекламировать» художественное направление, научное открытие и др. с применением современных ресурсов (например, нейросети).

Пособие насыщено иллюстрациями, на которые следует обращать внимание, поскольку визуализированный материал также является источником информации. Можно уточнить детали, предложить проблемный вопрос, смоделировать ситуацию, составить интервью с человеком эпохи и др.

Уже традиционно в учебных пособиях нового поколения используются разнообразные исторические источники. Это отрывки из документов, различные точки зрения на события, фотодокументы, логотипы, марки и др. Достаточно в текстах параграфов и статистической информации (диаграммы, таблицы), работа с которыми содействует формированию читательской и математической грамотности. Как правило, работа с историческим источником направлена на поиск информации в тексте. К сожалению, учащиеся не всегда умеют «читать» текст. Поэтому важно не только отвечать на поставленные вопросы, но и давать задания, чтобы учащиеся сами их сформулировали; аргументировали выбранную позицию. Исторические источники в учебном пособии в XI классе подобраны таким образом, чтобы ученики могли сопоставить факты, найти характерные признаки, выявить отличительные черты, аргументировать точку зрения, предположить исход события и др. Уместными являются задания к источникам, предполагающие самостоятельный поиск информации, сравнение событий всемирной истории и истории Беларуси.

Самыми интересными для учащихся являются рубрики «Проводим мини-исследование». Авторы удачно подбирают разнообразный материал для проведения мини-исследований. Это исторические личности, картосхемы, и фотоснимки, и граффити, логотипы предприятий, карикатуры, государственная символика, национальные традиции и многое другое. Работа с этой рубрикой позволяет организовать групповую деятельность на уроке, а также дифференцировать домашнее задание. Рубрика «История и современность» направлена на поиск аргументов, доказательство фактов, проведение исторических параллелей. Рубрика «Когда в мире/когда в Беларуси» имеет целью синхронизацию событий отечественной и мировой истории. Также ученики проводят исторические параллели, анализируя события, имевшие место в странах мира и на территории Беларуси.

Разнообразны задания уроков-практикумов и уроков обобщения. Выявление случайности и закономерности, отличие факта от мнения, осуществление поиска информации, отличие главного от второстепенного, определение роли личности в истории — такие критерии отбора материала содействуют актуализации знаний, развитию навыков поисково-исследовательской деятельности. Отметим, что задания вызывают интерес у учащихся. Особенно если вопросы являются проблемными или дискуссионными. Уроки обобщения направлены на систематизацию изученного (понятийный аппарат), чтение и преобразование различных видов текста. Также в наличии задания аналитического характера. Уроки по теме «Наш край» предполагают не только поиск информации о развитии региона, но и «включение» учащегося в актуализацию сведений о собственной семье. Например, подготовьте рассказ о судьбе своей семьи в XIX — начале XX в.

Заключение. Новое учебное пособие позволяет учителю сделать урок разнообразным. Креативный подход к изучению истории Беларуси в контексте всемирной истории содействует развитию ключевых компетенций учащихся.

Список цитируемых источников

1. Облако слов [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://e-asveta.edu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/sredstva-vizualizatsii-informatsii/78-oblako-slov>. — Дата доступа 05.05.2025.

TELEGRAM-КАНАЛ КАК ПЛАТФОРМА ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ МОЛОДЕЖНОЙ ИНИЦИАТИВЫ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Современные цифровые технологии оказывают значительное влияние на различные аспекты жизни, включая образование и науку. В рамках реализации Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019—2025 годы предусмотрены ключевые направления, такие как развитие и модернизация информационно-коммуникационной инфраструктуры образовательной системы, формирование современного электронного образовательного контента и автоматизация процессов управления [1]. В соответствии с концептуальными подходами к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года осуществляется активное внедрение современных информационных технологий [2].

Одной из ключевых платформ, активно используемых для обмена информацией и взаимодействия, являются мессенджеры. В частности, мессенджер Telegram, благодаря своим функциональным возможностям и популярности среди молодежи, выделяется как удобный инструмент для создания научно-образовательного сообщества. Эта платформа может эффективно способствовать распространению информации и активизации молодежной инициативы в научно-исследовательской деятельности, что делает ее важным ресурсом в контексте цифровизации образования.

Основная часть. В рамках исследования формирования молодежной инициативы в научно-исследовательской деятельности было проведено анкетирование среди 51 студента факультета педагогики и психологии Барановичского государственного университета. В результате анализа полученных данных были выявлены основные трудности, с которыми сталкиваются студенты при включении в научные исследования, а также их потребности в поддержке.

Среди основных проблем, мешающих активному участию студентов в научных исследованиях, наибольшее количество респондентов (70,8 %) указали на нехватку времени, что свидетельствует о высоких учебных нагрузках и необходимости эффективного управления временем. Кроме того, 10,8 % студентов отметили недостаток интересных тем для исследований, что может быть связано с ограниченной информацией о текущих трендах и направленности научной работы. Проблема дефицита поддержки со стороны научных руководителей была озвучена 9,2 % респондентов, что указывает на необходимость более активного вовлечения преподавателей в процесс наставничества. Также 9,2 % студентов выразили обеспокоенность нехваткой информации о возможностях участия в научных проектах и конкурсах.

Что касается потребностей студентов в поддержке, 35,8 % опрошенных выразили желание участвовать в мастер-классах и тренингах, подчеркивая важность практических навыков и знаний для успешного ведения научной деятельности. 19,8 % студентов хотели бы получать больше консультаций, что свидетельствует о значимости индивидуального подхода и поддержки со стороны опытных специалистов. Интерес к получению информации о грантах и конкурсах выразили 14,8 % респондентов, что указывает на стремление реализовать свои идеи и проекты. Наконец, 13,6 % студентов отметили необходимость доступа к ресурсам и оборудованию, что может способствовать более активному участию в исследованиях (рисунок 2).

Учитывая результаты анкетирования, которые показали, что студенты испытывают трудности с доступом к актуальной информации о научных проектах и мероприятиях, создание telegram-канала студенческого научно-исследовательского объединения «Педагогический поиск» представляется необходимым шагом для решения этих проблем и повышения участия студентов в научно-исследовательской деятельности. Telegram-каналы, обладая потенциалом для быстрого и удобного распространения информации, могут стать решением этой проблемы, предоставляя студентам доступ к разнообразным образовательным и научным ресурсам.

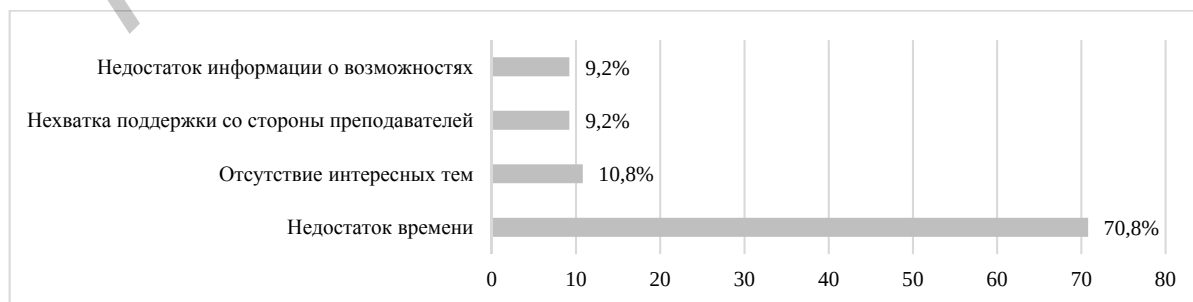


Рисунок 1 — Ответы респондентов на вопрос «С какими трудностями Вы сталкиваетесь при участии в научно-исследовательской деятельности?»

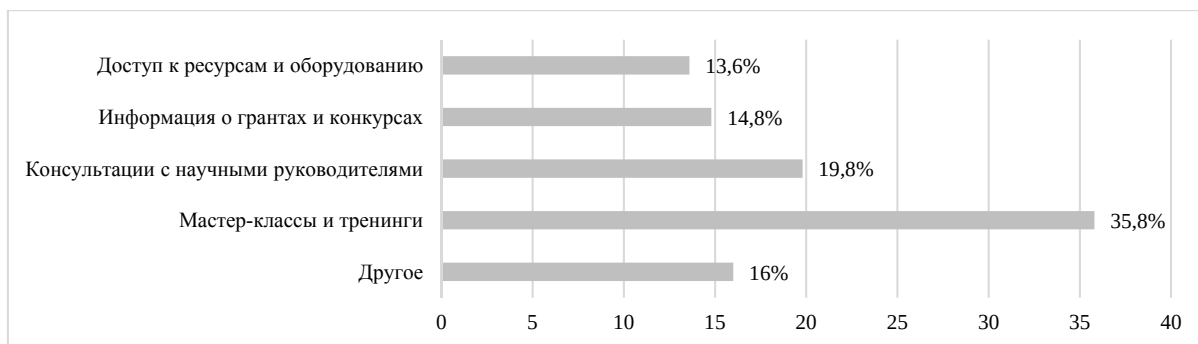


Рисунок 2 — Ответы респондентов на вопрос «Какую поддержку Вы бы хотели получить для повышения вашей инициативы в научно-исследовательской деятельности?»

Цель создания telegram-канала «Педагогический поиск» заключается в создании эффективной платформы для обмена информацией, ресурсами и идеями среди студентов, преподавателей и исследователей в области педагогики. Канал направлен на активизацию молодежной инициативы в научно-исследовательской деятельности, содействие развитию научной культуры и вовлечение молодежи в актуальные научные дискуссии.

Задачи, которые решает telegram-канал: обеспечение оперативного доступа к актуальной информации о научных мероприятиях, конференциях, семинарах и конкурсах в области педагогики; создание пространства для обсуждения научных исследований, публикаций и педагогических практик, что способствует обмену знаниями и опытом; содействие в организации и продвижении молодежных научных проектов и инициатив, а также предоставление платформы для их презентации; укрепление связей между студентами, преподавателями и исследователями, создание сети профессиональных контактов; предоставление материалов для самообразования и профессионального роста, включая статьи, книги, видеолекции и курсы.

Преимущества telegram-канала «Педагогический поиск»: Канал будет служить платформой для распространения информации о возможностях участия в научных проектах, грантах и конкурсах, а также о предстоящих мастер-классах и тренингах. Это поможет студентам быть в курсе актуальных событий и возможностей. Канал предоставляет пользователям возможность получать актуальную информацию в режиме реального времени. Это особенно важно для студентов, которые могут быть заняты учебой и не всегда имеют возможность следить за новостями науки. Публикация анонсов мероприятий и ресурсов в удобном формате позволит студентам лучше планировать свое время и эффективно использовать доступные возможности. Telegram-канал доступен на мобильных устройствах и компьютерах, что позволяет пользователям легко получать доступ к информации в любое время и в любом месте. Возможность обратной связи через комментарии и опросы позволяет пользователям активно участвовать в обсуждениях и делиться своими мнениями. Канал может использовать различные форматы контента — текстовые посты, изображения, видео, аудио и ссылки на внешние ресурсы, что делает информацию более доступной и интересной. Telegram-каналы позволяют быстро распространять информацию среди большой аудитории, что способствует оперативному реагированию на изменения в научной среде. Накапливая материалы и ресурсы, канал может стать ценным архивом для студентов и исследователей, что способствует дальнейшему обучению и развитию.

Заключение. Telegram-канал «Педагогический поиск» представляет собой мощный инструмент для активизации молодежной инициативы в научной сфере, обеспечивая доступ к информации, поддерживая коммуникацию между участниками и создавая условия для совместного роста и развития. Возможности платформы позволяют не только информировать студентов, но и мотивировать их к участию в образовательных и научных инициативах, что способствует развитию академического сообщества и повышению уровня научной активности среди молодежи.

Список цитируемых источников

1. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы. — URL: <https://www.giac.by/upload/documents/koncepcia.docx> (дата обращения: 01.05.2025).
2. Об утверждении Концептуальных подходов к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года : приказ министра образования Республики Беларусь от 29 ноября 2017 г., № 742. — URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=u617e2847> (дата обращения: 01.05.2025).

ОРГАНИЗАЦИЯ МУЛЬТИСЕНСОРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Введение. В современном быстроизменяющемся и совершенствующемся мире появляется всё большее количество источников информации, которую становится сложнее переработать и усвоить из-за её количества и качества подачи. Все источники поступающей извне информации являются частью окружающей нас среды. Аналогично обучающимися в школе обрабатывается учебный материал, транслируемый педагогом. Поэтому так важно учитывать особенности наполнения среды, в частности — образовательной. Данный вид среды имеет всё большее влияние на развитие личности учащегося. В рамках образовательной среды школы осуществляются различного рода взаимодействия и коммуникация. Также благодаря среде обучения у человека появляется возможность в восприятии образования как индивидуально значимой ценности.

Актуальность рассматриваемой нами проблемы подтверждена полученными в ходе апробации данными. Ранее нами рассматривалось чёткое разделение обучающихся на группы в зависимости от доминирующего канала восприятия информации. Но в современном научном сообществе существуют исследования, подтверждающие важность включения в процесс восприятия сразу нескольких типов анализаторов. Так, когнитивным психологом Р. Майером был предложен подход «мультимедийного обучения», в рамках которого задействуются сразу несколько каналов восприятия [1].

Таким образом, нами было принято решение о проведении исследования, целью которого стало задействование в процессе восприятия информации всех каналов восприятия одновременно, а не только доминирующего, и их дальнейшее развитие. Поставленная нами цель может быть реализована путём включения в образовательный процесс мультисенсорной среды, которая, в свою очередь, будет способствовать облегчению усвоения информации и учёту индивидуальных особенностей учащихся.

Основная часть. Проведённый нами анализ научной литературы позволяет предложить следующее определение понятия «мультисенсорная образовательная среда»: специально организованное образовательное пространство, учитывающее индивидуальные особенности обучающихся и позволяющее им обрабатывать поступающую информацию посредством использования всех каналов восприятия одновременно.

В качестве индивидуальных особенностей в рамках данного исследования нами рассматривается ведущий канал восприятия информации, или ведущая перцептивная модальность. Модальность — это ведущий канал восприятия информации [2]. Существует следующая классификация обучающихся по данному признаку: аудиалы (восприятие вербальной информации, текста, аудиофайлов); визуалы (предпочтительно восприятие графически представленной информации); кинестетики (тактильное ощущение образов способствует формированию ассоциаций).

Влияние компонентов образовательной среды на совершенствование личностных качеств является одним из основополагающих в педагогической науке. Она также выступает в качестве основного воспринимаемого человеком объекта. Развивающий потенциал среды обучения неоспорим и рассмотрен в ряде научных исследований: В. И. Панова, В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина, С. Д. Дерябо, В. П. Лебедевой и других [3]. В данном контексте среда образования должна предоставлять возможности для реализации и совершенствования способностей обучающихся, что обеспечивает мультисенсорная среда, учитывающая их индивидуальные особенности. Применение данного подхода в образовании напрямую связано с характеристиками протекания психических познавательных процессов учащихся. Посредством взаимодействия с окружающей средой обучающийся получает информацию при помощи активации такого психического процесса, как восприятие [4]. В данном процессе принимают участие одновременно несколько органов чувств и тем самым, задействуются различные отделы головного мозга, то есть осуществляется мультисенсорное восприятие.

На этапе моделирования нам была разработана модель мультисенсорной образовательной среды школы. Данная модель включает в себя следующие элементы: целевой, содержательный, процессуальный и диагностический. В ходе описания целевого элемента была обозначена цель разрабатываемой нами мультисенсорной среды обучения. В структуру содержательного элемента модели входят основные понятия исследования, а также компоненты мультисенсорной образовательной среды: пространственно-предметный, организационно-технологический и социальный (рисунок 1). Пространственно-предметный компонент подразумевает материально-техническое обеспечение процесса обучения, а именно нами укомплектованы индивидуальные наборы раздаточного материала и изготовлены сенсорные плакаты по каждой теме. В рамках организационно-технологического компонента среды была произведена адаптация подачи учебного материала под особенности восприятия обучающихся, также разработаны универсальные задания по учебному предмету «Труд (технология)», способствующие одновременному включению в деятельность всех типов анализаторов. К социальному компоненту мультисенсорной среды школы можно отнести приспособление коммуникативных приёмов под индивидуальные особенности учащихся. Процессуальный элемент модели содержит описание осуществляемых этапов работы. В описании диагностического элемента модели мультисенсорной среды нами включены критерии результативности внедрения и диагностический инструментарий данного блока исследования.

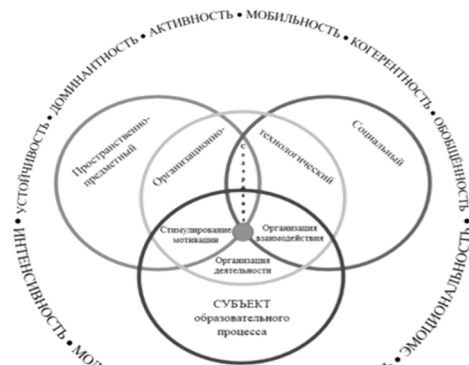


Рисунок 1 — Компоненты мультисенсорной образовательной среды

Мультисенсорность разработанной нами образовательной среды определяется следующими показателями: внедрение в процесс обучения индивидуальных комплектов раздаточного материала; изготовление сенсорных плакатов; разработка универсальных заданий, способствующих участию в деятельности всех каналов восприятия; адаптация подачи учебной информации в соответствии с особенностями восприятия учащихся.

Проводимое нами исследование включало в себя организацию формирующего эксперимента. В ходе данной опытно-экспериментальной работы нами была определена эффективность применения разработанных универсальных заданий в рамках мультисенсорной образовательной среды. Диагностические замеры производились в два этапа. Математическая обработка полученных статистических данных осуществлялась при помощи критериев Вилкоксона (T) и Розенбаума (Q). Полученные результаты диагностики представлены на рисунках 2—4.

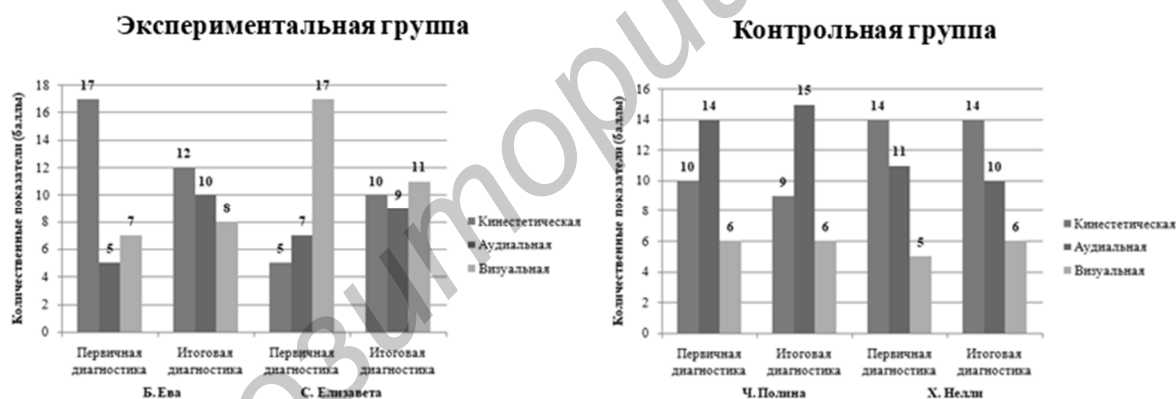


Рисунок 2 — Динамика развития каналов восприятия в двух группах обучающихся (по Б. А. Левису и Ф. Пукелику)

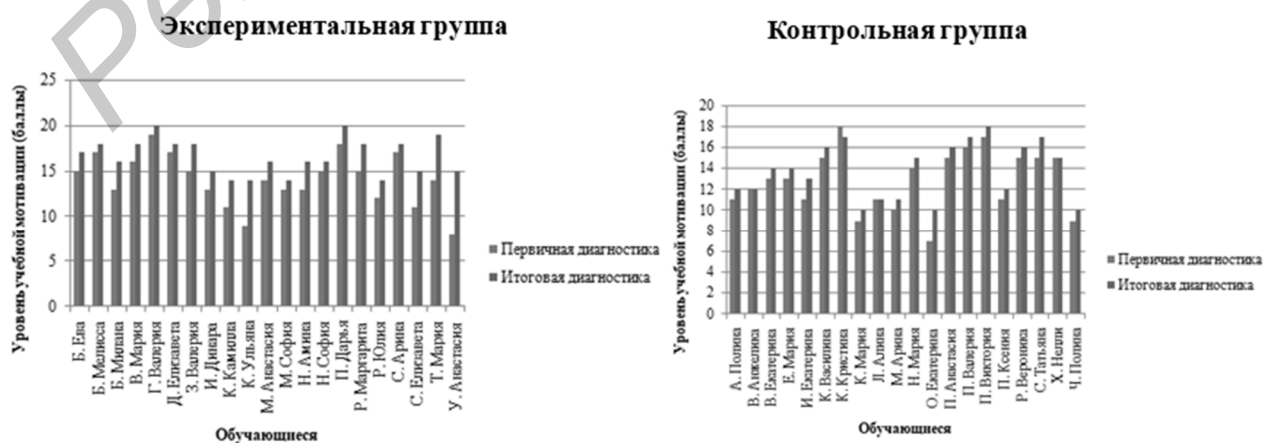


Рисунок 3 — Диагностика уровня учебной мотивации (по Т. Д. Дубовицкой)

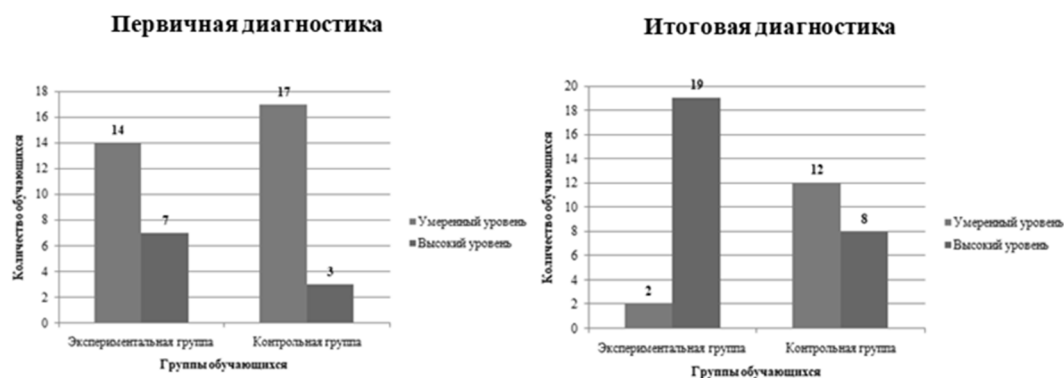


Рисунок 4 — Диагностика сформированности познавательной самостоятельности (по А. А. Горчинской)

Заключение. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что внедрение мультисенсорной образовательной среды в процесс обучения является результативным в совершенствовании следующих показателей: развитие ведомых каналов восприятия информации, повышение уровня учебной мотивации и сформированность на высоком уровне познавательной самостоятельности.

Список цитируемых источников

1. Mayer, E. R. Multimedia learning. — Cambridge University Press, 2020. — 452 с.
2. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. — Москва : ТЦ Сфера, 2003. — 282 с.
3. Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. / В. А. Ясвин. — Москва : Народное образование, 2019. — 448 с.
4. Дрягилева Е. Учёт типов восприятия учебной информации учащимися на уроке / Е. Дрягилева, Е. Царегородцева. // Детство, открытое миру: актуальные вопросы образования : сб. науч. материалов VIII Всерос. науч.-практ. конференции. — 2016. — № 4. — С. 112—124.

УДК 130.122+159.91

В. В. Шепетюк

Учреждение образования «Белорусский государственный университет
информатики и радиоэлектроники», Минск, Республика Беларусь

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Введение. Мировоззрение, связанное со здоровым образом жизни (далее — ЗОЖ), занимает значительное и постоянно растущее место в современном мире. Данный мировоззренческий ориентир становится заметным социокультурным феноменом, влияющим на поведение и деятельность людей, задавая приоритеты общественного развития, формируя тренды в экономике, потреблении товаров и услуг, обнаруживая себя в сфере политики в виде государственных программ и проектов, призванных содействовать устойчивому развитию социума. Несмотря на общий позитивный вектор и конструктивный смысл, заложенный в мировоззрении, ассоциированном с ЗОЖ, проявления данного феномена в условиях сегодняшнего дня довольно противоречивы и нуждаются в дополнительном изучении. Это особенно важно помнить, когда тренд на ЗОЖ обретает массовую популярность и привлекает к себе самые широкие слои населения под воздействием индустрии моды, коммерческой и социальной рекламы, разнообразных промо-акций, общественных практик и инициатив, тематических сообщений в социальных сетях и т. д. В контексте следования данной моде у индивидов могут возникать прямые ассоциации с успешностью и лидерскими позициями в жизни, приоритетным местом субъекта в системе социальной иерархии, особой привлекательностью и востребованностью личности индивида, поддерживающего ЗОЖ, и возникающими, как следствие такого присоединения качественными жизненными трансформациями — все это может способствовать появлению искаженного, некритического и поверхностного восприятия ЗОЖ, значительно видоизменяя его изначальное содержание, которое, в свою очередь, также нуждается в прояснении. Таким образом, следует рассмотреть ЗОЖ как комплексный социокультурный феномен, что позволит увидеть его неоднозначность и многогранность, а также зафиксировать базис данного явления, уходящий в глубины мировоззрения человека, детерминированного неопределенностью его существования и необходимостью поиска решений как уже имеющихся, так и возникающих экзистенциальных проблем, обусловленных выработкой новых нарративов, касающихся смысла человеческой жизни.

Основная часть. Основными причинами повышения внимания современного человека к темам ЗОЖ являются в общем увеличение информированности людей и доступности для них медицинских знаний в частности — они получают больше информации и понимают взаимосвязь между образом жизни и здоровьем. Не последнее место среди причин распространения ЗОЖ занимают и демографические изменения: увеличение продолжительности жизни и процессы естественного старения населения приводят к тому, что люди стремятся сохранить здоровье и активность на долгие годы. Дополняют общий перечень факторов, обуславливающих привлекательность ЗОЖ также экономические предикаты. Не снижающиеся расходы на здравоохранение заставляют людей постоянно задумываться о профилактике заболеваний и инвестировать в поддержание собственного здоровья. Замыкают список «драйверов» ЗОЖ уже упомянутые выше культурные тенденции и тренды, ведь ЗОЖ стал действительно частью пространства моды, активно продвигаемого в социальных сетях и СМИ, что, безусловно, влияет на формирование ценностей и продвигает мотивацию к номинально здоровому поведению. Ряд экспертов выделяет наряду с другими еще и такой фактор, как социальная ответственность при расширении мировоззрения, ориентированного на ЗОЖ в сфере общественного сознания. Вместе с тем потенциал осознанного выбора ЗОЖ как жизненной позиции в настоящее время все еще не раскрыт в должной степени несмотря на то, что все больше исследователей признают ответственность индивидов за собственное здоровье и здоровье будущих поколений [1, 2]. Однако, наряду с позитивными явлениями, существуют проблемы и противоречия ЗОЖ. Среди наиболее часто упоминаемых из них можно назвать такие крайние формы стремления к здоровью как неадекватное увлечение диетами и спортом, чрезмерные физические нагрузки, орторексия, ипохондрия и иные формы поведенческих расстройств. Дополнить перечень негативных последствий деструктивного увлечения ЗОЖ можно проявлениями социальной изоляции, повышенной конфликтности на почве негативного восприятия и оценки других, выражениями чрезмерной самокритики и даже фиксацией наличия финансовых рисков по причине неоправданных расходов, обусловленных одержимостью правильных действий, диктуемых логикой ЗОЖ. Кроме того, именно по причине значительных финансовых затрат доступ к ЗОЖ может быть неравномерным, что потенциально создает ситуацию социального неравенства, напряжения и даже социальной борьбы. Перечисленные факторы роста в настоящий момент и влияния рассматриваемого явления на мировоззрение человека в целом подтверждают, что оно становится важной частью сформировавшегося типа культуры и отношений между индивидами, закономерно оказывая воздействие на поведение, ценности и приоритеты людей.

На наш взгляд исследование ЗОЖ целесообразно осуществлять с точки зрения выявления мировоззренческой проблематики, отражающей глубинную потребность индивида в тех изменениях его существования, которые он хотел бы реализовать, используя основополагающие ценности и смыслы, характерные для такого стиля жизнедеятельности. Иными словами, выбор ЗОЖ необходимо рассматривать как одну из серьезных мировоззренческих проблем, актуализирующихся для наших современников. Философская рефлексия по поводу приверженности тому, что сегодня принято называть ЗОЖ, уходит своими концами в глубокое прошлое. В сочинениях Гиппократ, Платона, Аристотеля, Эпикура и Сенеки можно увидеть множество мыслей и идей о холистическом подходе к здоровью, определение умеренности, благоразумия, самоконтроля и душевного равновесия в качестве важнейших составляющих поддержания оптимального стиля жизни. Анализируя проблемы мировоззрения человека, философы почти единодушно находили прямую зависимость между здоровым телом и созидательным, функциональным и гармоничным разумом, который направляет человека в поиске мудрости и истины, о чем свидетельствуют публикации авторов, исследующих философские основы ЗОЖ [3, 4, 5]. Философы прошлого, каждый в рамках своей школы или направления внесли значительный вклад в понимание связи между образом жизни, здоровьем и благополучием человека. Их идеи до сих пор актуальны и помогают осознать важность той модели поведения, которую в наши дни определяют в качестве прогрессивного образа жизни, направленного на достижение полноценного и счастливого способа бытия.

Признание ЗОЖ мировоззренческой проблемой для современного человека влечет за собой ряд важных выводов. ЗОЖ перестает быть просто набором правил, инструментов для поддержания тонуса и формы или сводом диет. Это означает, что ЗОЖ — это не просто вопрос физического здоровья, а вопрос ценностей, убеждений и жизненной философии, претендующий на то, чтобы быть частью идентичности человека. Тем самым напрашивается утверждение о том, что социально значимым является более глубокий подход к формированию ЗОЖ. Недостаточно просто информировать о пользе здорового питания и физической активности, необходимо формировать у людей осознанное отношение к своему здоровью и понимание его ценности не только в контексте их личной жизни, но и жизни общества и государства [6]. Поскольку мировоззрение формируется под влиянием окружения, важна роль общества и культуры, создания поддерживающей среды, где здоровый образ жизни является естественной нормой и ценностью, понимаемой и продвигаемой всем обществом и основными средствами культуры. При этом следует понимать, что ЗОЖ становится вопросом реального личного выбора и ответственности. Если ЗОЖ действительно является мировоззренческой проблемой, то каждый человек вынужден глубже исследовать свой внутренний мир, работать со своими убеждениями и ценностями, чтобы определить, насколько он готов придерживаться принципов здорового образа жизни и что это значит лично для него.

Заключение. Таким образом, мы зафиксировали необходимость выработки комплексного подхода при формировании мировоззрения, ориентированного на ЗОЖ, что включает в себя использование инструментов образования, культуры, социальной политики и личной мотивации. При этом важно учитывать психологические, социальные и культурные факторы, влияющие на выбор человека, что даст возможность лучше осознать ЗОЖ как мировоззренческую проблему и потребует пересмотра подходов к его продвижению, популяризации, делая акцент на формировании осознанного отношения человека к здоровью как к ценности, реализуемой в виде повседневной жизненной стратегии. Следует согласиться с утверждением о том, что здоровый образ жизни — это марафон, а не спринт, и главные цели на этом пути связаны не с внешними, а с внутренними качественными преобразованиями личности. Иными словами, цель истинного здорового образа жизни, разумеется, не столько идеальное тело, сколько долгая и счастливая жизнь, наполненная энергией, радостью и созидательным трудом. Безусловно, этот путь начинается с глубокого понимания себя и своих истинных потребностей, с развития навыков самоанализа, определения приоритетов, постановки задач и выработки плана по их реализации. Такие навыки будут востребованы не только в рамках решения задач по внедрению принципов ЗОЖ в повседневную практику субъекта, но востребованы для решения самого широкого спектра задач в любых сферах, что делает вопрос о мировоззренческой сущности ЗОЖ одним из важнейших для обеспечения эффективной жизнедеятельности человека, а также для обеспечения устойчивого и гармоничного развития общества и государства.

Список цитируемых источников

1. *Снегирев, С. К.* Здоровье, основанное на разуме / С. К. Снегирев // Современные гуманитарные исследования. — 2020. — №4 (12). — С. 67—72.
2. *Корзун А. М.* Исследования мотивационной сферы спортсменов-любителей / А. М. Корзун // Сборник докладов молодых ученых «Наука XXI века». — 2022. — №6-2 (85). — С. 650—655.
3. *Низова, А.М.* Античные мыслители о человеке и его здоровье / А. М. Низова // МНКО. — 2023. — №3 (95). — С. 221—228.
4. *Рубанов, А. В.* Стоицкая мудрость Сенеки / А. В. Рубанов, // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. — 2023. — № 2. — С. 4—14
5. *Мисько, А. А.* Философия счастья: философские подходы и практическое применение / А. А. Мисько // Компьютерные системы и сети : сборник статей 60-й научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов, Минск, 22–26 апреля 2024 г. / Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники. — Минск, 2024. — С. 690–695.
6. *Телеш, И. А.* Формирование валеологической культуры современной молодежи в интересах устойчивого развития / И. А. Телеш // Теоретические и прикладные проблемы географической науки : демографический, социальный, правовой, экономический и экологический аспекты : материалы Международной научно-практической конференции : в 2 т. Т. 2 / отв. ред. Н. В. Яковенко. — Воронеж, 2019. — С. 351–355.

УДК 101.1+101.2

В. В. Шепетюк

Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», Минск, Республика Беларусь

ФИЛОСОФИЯ КАК «ЛЮБОВЬ К МУДРОСТИ» И НАВЫК ЭФФЕКТИВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Общеизвестно, что понятие «философия» в переводе с древнегреческого обозначает «любовь к мудрости». Данное понятие было предложено мыслителями прошлого для обозначения интеллектуальной деятельности человека по поиску высших идей и смыслов, раскрывающих для человека цели и ключевые особенности его бытия в мире с точки зрения достижения гармоничного и продуктивного способа жизнедеятельности, преодолевающего насколько это возможно противоречия и проблемы, с которыми неизбежно сталкивается субъект в процессе своего существования. Безусловно, с момента происхождения термина прошло много времени, однако цели и задачи философского поиска актуальны и для современного общества. Обращение к теме изучения философии с точки зрения выработки навыков эффективной жизнедеятельности как органичного следствия культивирования любви к мудрости было бы весьма продуктивным, принимая во внимание те неоднозначные процессы, которые происходят в наши дни. Речь идет, в частности, об обостряющихся противоречиях на пути техногенного развития, заставляющих современного человека испытывать колоссальные психоэмоциональные нагрузки, что обусловлено невозможностью осмысленного и полноценного восприятия колоссальных объемов значимой для него информации. Фрагментарность, непоследовательность восприятия окружающей действительности, неосознанность и постоянный дефицит внимания в условиях перенасыщенного информационного пространства становятся нормой повседневной деятельности многих индивидов. Глубина знаний для таких субъектов подменяется поверхностной информированностью, способностью быстро реагировать на изменяющуюся ленту новостей, не погружаясь при этом в сущностное осмысление происходящих событий. Возникающая иллюзия эрудированности и способности мыслить граничит, как результат, с ментальной ленью и мировоззренческой

отстраненностью, а также легкостью проживания даже самых драматичных моментов человеческой истории, доступных для массового восприятия благодаря инновационным новинкам в области средств массовой коммуникации. Небывалые ранее возможности публичной самопрезентации субъекта на основе этих средств делают его поведение сверхзависимым от внешнего внимания, заставляя идти на эпатаж и провокацию в погоне за мнимой популярностью и ложной славой. Распространение примитивных шаблонов социального взаимодействия, подмена реальных смыслов коммуникации субъектов надуманными, безвольное следование навязанным стандартам и шаблонам, необоснованная агрессия при сохранении виртуальной анонимности — все это лишь немногие негативные свойства современного социального пространства инновационного типа. Складывается ситуация, при которой ощущается запрос на выработку и поддержание особого навыка жизнедеятельности, основанного на синтезе всего имеющегося жизненного опыта и глубоко осознанного отношения к действительности с ее постоянно увеличивающейся сложностью и многозначностью, информационной перегруженностью.

Основная часть. Действительно, инновации рассматриваются в наши дни не однозначно и довольно часто связываются с так называемыми «проблемными инновациями» [1]. Последние означают для субъекта не просто необходимость осознания появляющихся перед ним параллельно с внедряемыми новшествами вызовов и угроз, но и реальные попытки активизации им своего интеллектуального потенциала, очередное начало активного самосовершенствования с целью повышения шансов на выживание и достижение безопасных искомых результатов инновационной деятельности. Рассматривая закономерную обманчивость и неоднозначность многих инноваций, ведущих к затуманенности человеческого восприятия реальности, наигранности и симулятивности, выдающийся французский философ-постмодернист Жан Бодрийяр отмечал: «...все делается спектаклем, то есть представляется, производится, организуется в образы, в знаки, в потребляемые модели. Все это перенаправляет инновационную активность в соответствующее русло» [2, с. 162]. Созвучной такому подходу является точка зрения известного швейцарского теоретика бизнеса и автора системного анализа в области инноваций А. Остервальдера, указывающего на эффект «театра инноваций», заставляющего субъекта заблуждаться в том, что является истинными новшествами, а что мнимыми, подменяющими новые качества самого субъекта инноваций [3]. Сказанное А. Остервальдером имеет очень большое значение с точки зрения понимания действительной сущности инновационной деятельности, источником которой, безусловно, является субъект. Иными словами, при отсутствии роста интеллектуального потенциала субъекта инноваций, коррелирующего с динамикой инновационных скачков в развитии общества, любое новшество рано или поздно оказывается «псевдоинновационным».

Изучение философии может служить решению таких задач в русле действенной практики углубленного осмысления вопросов человеческого существования, что способно эффективно актуализировать компетенции социальной ответственности субъекта, универсальности как его этических принципов, так и комплекса гуманистических мировоззренческих ориентаций. Позитивное влияние на субъекта современных инноваций образования в области философии связано с возможностью интегрировать на основе этой формы знаний самые разные феномены окружающей действительности, находить ответы на вопросы, выходящие далеко за пределы узкой профессиональной специализации, свойственной для эпохи технократизма, а также видеть системные связи в постоянно усложняющейся совокупности социокультурных, экономических, политических и информационно-технологических процессов и явлений. Именно философское знание способно продуктивно работать с темой разорванности субъекта, помогая противодействовать изменениям личности в результате кризиса культуры, содействуя решению проблем субъективной самоидентификации и выработки оснований формирования нравственно-смыслового содержания структур личности человека. Широта и всеохватность затрагиваемых философским знанием тем в конечном итоге вооружают субъекта важнейшей в период ускоряющейся социальной динамики способностью — соединять мир в единое целое, видеть в многообразии общее и действовать в соответствии с таким целостным миропониманием.

Не секрет, что в настоящее время философские и социально-гуманитарные дисциплины переживают период своеобразной борьбы за свое существование, особенно в непрофильных университетах. Связано это с объективными процессами трансформации высшей школы, усилением конкуренции между кафедрами в условиях сокращения сроков обучения, а также необходимостью обосновывать степень полезности развиваемого типа знаний в ситуации усиления требований к практикоориентированности обучения. Принимая во внимание тот факт, что эффективность различных типов знания может раскрываться как в краткосрочной, так и в средне- и долгосрочной перспективе, следует указать на целесообразность освоения студентами таких дисциплин, которые способствовали бы не только оперативному выявлению готовности индивида к выполнению конкретных профессиональных задач, но и к более длительной реализации им своей социальной миссии. Последняя будет связана с выполнением широкого перечня социокультурных, межличностных и гражданских задач, реализация которых напрямую зависит от личностной и социальной зрелости обучаемого. Под данной формулировкой имеется в виду разносторонность мировоззрения человека, его умение осуществлять критический анализ окружающей действительности с использованием инструментов (философских идей, системы понятий, категорий, логических законов, и т.д.), обеспечивающих культуру мышления, умение развивать и совершенствовать морально-нравственные требования к себе и окружающим, обладая глубоким пониманием смысла данной деятельности и ее полезности. Именно такой подход в обучении может иметь самые благие результаты, принимая во внимание общую долгосрочную направленность проявляющих себя

в настоящее время общественных, политических, экономических, социокультурных и иных процессов, сфокусированных на поиске оптимального соотношения свободы и личной ответственности индивидов, демократизации общества, минимизации социальной деструкции и насилия, выработке механизмов общественного диалога, интеграции индивидов для достижения целей, значимых для всех членов общества.

Заключение. Преодоление многих имеющихся проблем общественного развития, таким образом, возможно благодаря повышенному вниманию к внутреннему миру субъекта, раскрытию потенциала индивида с позиции социальной значимости его личностных качеств, знаний, умений и навыков, дополняющих технико-технологические инновационные проекты. Решению таких задач может служить изучение философии как действенной практики углубленного осмысления вопросов человеческого существования, помогающей актуализировать компетенции социальной ответственности субъекта, универсальности как его этических принципов, так гуманистических мировоззренческих ориентаций. Позитивное влияние освоения философских знаний связано с возможностью интегрировать благодаря этим знаниям самые разные феномены окружающей действительности, находить ответы на вопросы, выходящие далеко за пределы узкой профессиональной специализации, а также видеть системные связи в постоянно усложняющейся совокупности социокультурных, экономических, политических и информационно-технологических процессов и явлений. Широта и всеохватность затрагиваемых философским знанием тем в конечном итоге вооружают человека важнейшей способностью — видеть в многообразии явлений общее и действовать в соответствии с таким целостным миропониманием. Философия как навык эффективной жизнедеятельности может стать тем самым навыком будущего, который поможет людям проявлять истинную мудрость, ответственность и осознанность в решении возникающих проблем с использованием лучшего опыта инновационного развития, выбирая оптимальные решения, обходя вызовы и угрозы, которые сопровождают развитие современного общества.

Список цитируемых источников

1. *Варшавский, А. Е.* Проблемные инновации: появление, распространение и риски / А.Е. Варшавский. — Москва: Институт экономики РАН, 2019. — 129 с.
2. *Бодрийяр, Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры // Ж. Бодрийяр — Москва: Культурная революция, Республика, 2016. — 269 с.
3. *Osterwalder, A.* «Innovation» is dead. Long live «innovation» [Electronic resource] / A. Osterwalder // The official blog of Alexander Osterwalder, December 19, 2016. — Mode of access: <https://www.strategyzer.com/blog/posts/2023/12/19/innovation-is-dead-long-live-innovation>. — Date of access: 20.03.2025.
4. *Малыхина, Г. И.* Философия как интеллектуальный ресурс / Г. И. Малыхина // Высшее техническое образование : проблемы и пути развития: материалы IX Международной научно-методической конференции, Минск, 1–2 ноября 2018 года / Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники; редкол.: В. А. Богуш [и др.]. — Минск, 2018. — С. 294–297.

УДК 373

Е. В. Шило

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Введение. В настоящее время в условиях модернизации всех сфер общества одной из основных задач является воспитание патриотизма, совокупности идей, убеждений, чувств и действий, направленных на постоянное развитие, процветание своей Родины. Формирование чувства патриотизма у обучающихся происходит наиболее интенсивно, когда они непосредственно соприкасаются с ценностями, идеалами и традициями своего края. Мощным средством воспитания будущего гражданина-патриота является краеведение, которое является неотъемлемой частью в формировании патриотизма. Знание истории родного края, его культуры и традиций ведет к правильному развитию духовной составляющей личности. Краеведение по своей природе выполняет много задач. Может выступать как инструмент для решения социальных, экономических, экологических проблем, а также, несомненно, целого ряда образовательных задач.

Основная часть. В контексте проблемы воспитания будущих педагогов важно использовать различные аспекты патриотического воспитания. Особую значимость в воспитании студентов, формирования их личности, обладающей профессиональными навыками, связанными с педагогикой, является краеведческая работа. Она позволяет углубить понимание уникальности своего края, малой родины и, соответственно, воспитать любовь учащейся молодежи к историко-культурному наследию и достижениям белорусского народа в целом. Оно раскрывает обучающимся связи родного города, села с великой Родиной помогает уяснить неразрывное единство истории, почувствовать причастность к ней каждой семье и признать своим долгом, честью стать достойным наследником лучших традиций родного края. Изучение родной истории, память о прошлом — источник чувства патриотизма. В каждом городе районе, сельском округе —

краеведение имеет огромное значение и занимает особое место, поскольку является одним из важнейших факторов развития социально-культурной жизни. Краеведение — это просветительство. Богатая история и современная жизнь малой родины позволяют и даже требуют ее досконального изучения и пропаганды всего, что связано с историей, литературой родного края. И здесь изучение истории родного края обогащает нас новыми знаниями. Как отмечает Д. Лихачев «краеведение «оценивает значительность происшедших на изучаемой территории событий, значительность связанных с этой территорией людей, ценность архитектурных и археологических памятников, красоту пейзажей, редкость и важность природных данных» [2]. Краеведение — это связующая нить времен. Многие события, имена — все, казавшееся совсем недавно забытым, неизвестным, канувшим в лету, воссоединяется с современностью, говорит мудро и просто. Краеведение изучает людей великих и простых, события общие и свои, местные. Краеведение — это не только уважение к Малой Родине, но и изучение истории народа, его героев, самобытной тысячелетней культуры страны.

Президентом Республики Беларусь А. Г. Лукашенко определена одна из основных задач государственной молодежной политики: воспитать гражданина патриота, одухотворенного идеалами добра и социальной справедливости, способного творить и созидать во имя своего Отечества. В ежегодном Послании к белорусскому народу и Национальному собранию Глава государства всегда говорит о значимости гражданской ответственности каждого человека и отмечает важность патриотического воспитания в современных условиях [3].

2022 год в Республике Беларусь был объявлен годом исторической памяти. Невозможно по-настоящему быть патриотом, любить свою страну и не знать о историческом наследии и культуре своего родного края.

В высшей школе краеведческая деятельность реализуется через подготовку студентами, будущими педагогами, проектов, организацию тематических экспозиционных уголков, участие в конкурсах краеведческих работ, экскурсиях по изучению местных традиций, истории края, её культурного наследия и др. Так, на лингвистическом факультете Барановичского государственного университета ежегодно проводится воспитательное мероприятие «Педагогічная Берасцейшчына: традыцыі і сучаснасць», на котором студенты знакомятся с именами известных просветителей, учителей, наставников — выходцев из Брестского региона, конкурс презентаций «Мой родный кут», который проводится в рамках Недели кафедры профессиональной иноязычной подготовки, организована встреча студентов с сотрудниками Барановичского краеведческого музея «Инновационные формы работы краеведческого музея». В ходе организованной встречи студенты расширили и углубили свои знания в области современных форм организации и проведения краеведческо-экскурсионной работы с учащимися различных возрастов, а именно: познакомились со спецификой проведения музейно-педагогических занятий и пешеходных экскурсий; узнали о возможностях промышленного туризма в профориентационной работе со старшеклассниками; познакомились с формами участия музея в разнообразных акциях и праздниках.

Традиционной стала совместная просветительская работа с сотрудниками Барановичской центральной городской библиотеки им. В. П. Тавлая, что позволяет студентам расширить представления о культурной, книжной жизни в г. Барановичи.

Краеведческая деятельность на сегодняшнем этапе обогащает студентов знаниями родного края, воспитывает любовь к нему и способствует формированию гражданственных понятий и навыков. Изучение этого может и должно способствовать формированию национального самосознания. Краеведение соединяет в себе сведения природоведческие, исторические, искусствоведческие и т. д. Объединяющее начало состоит в том, что все эти сведения относятся к одной местности. Таким образом, в процессе познания краеведческого материала студенты постигают настоящее и прошлое родного края, они формируются духовно, выступают как субъекты, активные носители социальной сущности [1].

Заключение. Таким образом, краеведческая работа является важным направлением образовательной деятельности. Она переживает процесс поиска новых форм, постановки первостепенных задач. Одной из основных задач краеведения является патриотическое и духовно-нравственное воспитание. Систематическая работа по патриотическому воспитанию в условиях краеведческой деятельности имеет свои положительные результаты, учреждение образования выступает той социокультурной средой, создающей оптимальные условия для формирования у подрастающего поколения целостной «картины мира», воспитания патриотизма, а также интереса к своей «малой Родине».

Список цитируемых источников

1. Дубинина, Д. Краеведение как средство гражданственно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста / Дубинина Д. // Репозиторий БГПУ. — URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/320358/1/34-39.pdf> (дата обращения: 05.05.2025).
2. Лихачев Д. С. Русская культура / Д. С. Лихачев — М.: Искусство, 2000. — С. 159—173.
3. Роль историко-культурного наследия Беларуси в формировании гражданственности и патриотизма // Республиканский центр экологии и краеведения. — URL: <https://rcek.by/rol-istoriko-kulturnogo-naslediya-belarusi-v-formirovanii-grazhdanstvennosti-i-patriotizma/> (дата обращения: 02.05.2025).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Введение. Патриотическое воспитание является ключевой проблемой в современной высшей школе. Реализация практической работы с будущими педагогами требует осмысления теоретических подходов к решению данного вопроса, анализа соответствующих нормативных документов.

В данной статье ставится задача определить сущность понятия «патриотическое воспитание», его основные направления и содержание, актуальные для организации воспитательного процесса с обучающимися.

Основная часть. В Республике Беларусь патриотическое воспитание является важной составляющей государственной политики, направленной на формирование чувства любви к Родине, уважения к ее истории, культуре и традициям. Оно призвано воспитать у граждан высокое гражданское сознание, ответственность за судьбу страны и готовность защищать ее интересы. Основная цель — формирование у граждан патриотизма, развитие социальной активности, гражданской ответственности и дисциплинированности, а также способность проявить себя в укреплении и защите государства. Патриотическое воспитание должно строиться на принципах уважения к истории, культуре и традициям, а также на формировании чувства гордости за достижения страны [4].

Приоритет воспитания патриотизма в Республике Беларусь приобрел государственное значение, что отразилось в разработке и утверждении «Программы патриотического воспитания населения на 2022—2025 г.». В «Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022—2025 годы» отмечается необходимость выработки целостной системы работы в направлении формирования патриотизма, что предполагает, безусловно, и деятельность в сфере высшего образования [3].

Авторы Программы предложили следующее определение понятия «патриотическое воспитание»: «Процесс, основывающийся на патриотических ценностях, которые направлены на установление и укрепление начал общности и консолидации, осознание единства общественных и государственных интересов» [3]. Сущность патриотизма, в свою очередь, представлена следующим образом: «Духовное достояние личности, характеризующее высший уровень её развития, осознанная повседневная деятельность гражданина во благо Родины, народа, государства» [3]. Из определения понятия следует, что ключевым аспектом патриотизма является осознанная деятельность гражданина на благо своего народа.

Важными составляющими патриотизма, его ценностями являются Родина, Отечество; семья, преемственность поколений, нация; государственность, государственный суверенитет Республики Беларусь, государственная символика Республики Беларусь; историческая память, национально-культурная идентичность и национальная культура.

С позиций ценностных ориентаций личности выделяют гражданско-патриотическое и военно-патриотическое воспитание. В первом направлении патриотического воспитания сделан акцент на нравственном и гражданском становлении личности, её национальном самосознании, уважительном отношении к Родине и Отечеству, государственной символике, историческим святыням. Во втором — на укреплении престижа службы в Вооруженных Силах Республики Беларусь, правоохранительных органах и др.

«Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 годы» конкретизирует подходы к организации воспитательного процесса в учреждениях образования. В данном документе воспитательная работа дифференцирована по ряду направлений, включая гражданское и патриотическое воспитание. Содержание деятельности по указанному направлению составляет формирование гражданственности, «воспитание ценностного отношения к историко-культурному наследию и достижениям белорусского народа, формирование чувства национальной гордости, национального самосознания», краеведческую работу, использование ресурсов музейной педагогики, военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи [2]. В целом, в Программе непрерывного воспитания подчеркивается, что без формирования с раннего детства у детей и молодежи патриотических чувств, связи с народом, принадлежности к стране, обществу и нации не может быть сильного независимого государства.

Патриотическое воспитание обладает универсальным характером, так как оно в интегрированном виде способствует решению задач большинства других видов воспитания: духовно-нравственного, гражданского, правового, экологического, физического [1]. Эта универсальность выражается в дифференциации патриотического воспитания на отдельные направления: 1) духовно-патриотическое; 2) гражданско-патриотическое; 3) культурно-патриотическое; 4) историко-патриотическое; 5) героико-патриотическое; 6) военно-патриотическое; 7) эколого-патриотическое; 8) спортивно-патриотическое. Перечисленные аспекты определяют содержание патриотического воспитания, комплексного по своей природе образования, сложной, многоаспектной и многоуровневой системы. Как уже говорилось выше, в настоящее время проблема патриотического и нравственного воспитания становится остро актуальной, что, на наш взгляд, является следствием «переоценки ценностей», изменений представлений людей о положительных и отрицательных качествах человека, смысле и содержании его жизнедеятельности.

Белорусский патриотизм — это не только любовь к стране, но и преданность своему народу, его культуре, традициям и ментальным кодам. Важной составляющей белорусского патриотизма является уважение к историческому прошлому, своим предкам и их подвигам. Патриотизм также выражается в стремлении служить своей стране, укреплять ее могущество и обеспечивать ее безопасность.

Заключение. Патриотизм является многогранным понятием, которое основывается на любви к Родине, уважении истории и традиций своей страны. Формирование основ патриотизма является долгосрочным педагогическим процессом, в котором важная роль отводится высшей школе. Организация целенаправленной деятельности по патриотическому воспитанию студентов и подготовки их к воспитанию патриотов требует специального внимания всех субъектов образовательного процесса, согласованности их действий на единых концептуальных основаниях.

Список цитируемых источников

1. *Василевич, Г. А.* Я гражданин Республики Беларусь: пособие для учащихся учреждений общего среднего образования с электронными приложениями // Г. А. Василевич, В. А. Мельник, В. В. Буткевич, Н. Г. Ванина, О. В. Ванина, Н. Н. Янушевич. — Минск: РУП «Издательство «Адукацыя і выхаванне», 2019. — 172 с.
2. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021-2025 годы // Министерство образования Республики Беларусь, 31.12.2020. — URL: <https://edu.gov.by/molodezhnaya-politika/glavnoe-upravlenie-vospitatelnoy-raboty-i-molodezhnoy-politiki/upravlenie-raboty/informatsiya/programmy-vospitaniya/programma-vospitaniya-2022-2025.pdf> (дата обращения: 02.05.2025).
3. Программа патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы: постановление Совета Министров Республики Беларусь, 29.12.2021 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100773&p1=1> (дата обращения: 02.05.2025).
4. Формирование активной гражданской позиции учащейся молодежи в учреждениях профессионального образования сб. метод. материалов / сост.: Л. И. Змитрачкова, Г. П. Юрьян; под ред. О. С. Поповой, Ю. В. Емельяненко. — Минск: РИПО, 2015. — 235 с.

УДК 17.022.1

Е. В. Шилович, С. В. Вируцкая
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ЭТИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ БЕЛАРУСИ И КИТАЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ И СОВРЕМЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Введение. Этика как система моральных норм и ценностей является фундаментом любой культуры и общества. Она формирует поведение человека, регулирует отношения в социуме и служит ориентиром для принятия решений. В разных странах и регионах этические системы имеют свои особенности, обусловленные историческими, религиозными, философскими и социальными факторами. Беларусь и Китай — две страны с богатейшими культурными традициями, но при этом с принципиально разными историческими и философскими предпосылками формирования этических норм. Беларусь, как часть Восточной Европы, несет в себе влияние христианства, славянских обрядов и постсоветского опыта, тогда как Китай — страна с тысячелетней историей, где этика коренится в конфуцианстве, даосизме и коллективистских традициях.

В современном мире, где глобализация и международное сотрудничество становятся нормой, понимание и уважение к этическим системам друг друга является важным условием успешного взаимодействия.

Цель данной статьи — провести сравнительный анализ этических систем Беларуси и Китая, выявить их культурные особенности и показать, как эти системы влияют на современное взаимодействие двух стран.

Основная часть. Историко-культурные основы этических систем.

Этическая система Беларуси формировалась под влиянием православного и католического христианства, а также древних славянских традиций. В основе лежит идея личной ответственности, милосердия и справедливости, что отражено в религиозных учениях и народных обрядах. Важную роль играют семейные ценности, уважение к старшим и коллективизм, проявляющийся в сельских общинах и традиционных праздниках, таких как Купалье или Колядки.

После распада Советского Союза Беларусь пережила период переосмысления этических норм, когда традиционные ценности стали сочетаться с новыми социальными и правовыми стандартами. Современная белорусская этика отражает баланс между сохранением культурного наследия и адаптацией к европейским и международным нормам [1].

Этическая система Китая уходит корнями в древние философские учения, главным образом в конфуцианство, даосизм и легизм. Конфуцианство, с его акцентом на гармонию в обществе, почитание предков, уважение к иерархии и семейным связям, является краеугольным камнем китайской морали. Даосизм добавляет идею естественного порядка и гармонии с природой, что влияет на восприятие этики как гибкой и контекстуальной системы [2].

Китайское общество традиционно строилось на принципах коллективизма и социальной ответственности, где личные интересы подчиняются интересам семьи, общины и государства. Этика тесно связана с государственной системой и экзаменационной бюрократией, обеспечивающей моральную подготовку управленцев.

1. Основные принципы и ценности.

Для белорусской этической системы характерно сочетание личной ответственности, справедливости и коллективных традиций. Одним из ключевых принципов является личностная ответственность, которая формируется под влиянием христианской морали и проявляется в стремлении к честности, порядочности и справедливости в повседневной жизни. Важное место занимает уважение к старшим и забота о близких, что находит отражение в семейных и общинных связях. Семья рассматривается как опора общества, а поддержка родственников и соседей воспринимается как моральный долг.

Гуманизм и толерантность также входят в число значимых ценностей, особенно в профессиональной сфере — например, в медицине и образовании, где от специалистов ожидается проявление милосердия, уважения к личности и равного отношения ко всем членам общества. Сохранение традиций играет важную роль: национальные праздники, обряды и фольклор способствуют передаче этических норм от поколения к поколению и укрепляют чувство национальной идентичности. Таким образом, белорусская этика основана на балансе между индивидуальной ответственностью, коллективными интересами и уважением к культурному наследию [1].

Китайская этическая система строится на принципах гармонии, коллективизма и уважения к иерархии, что обусловлено глубоким влиянием конфуцианства и даосизма. Гармония и социальный порядок считаются фундаментом общественных отношений: каждый человек должен поддерживать баланс в семье и обществе, следуя установленным ритуалам и нормам поведения. Почитание предков и уважение к старшим — ключевые культурные нормы, которые закрепляют иерархическую структуру семьи и общества, формируя уважительное отношение к опыту и мудрости предыдущих поколений. Коллективизм проявляется в том, что интересы группы, семьи или коллектива всегда ставятся выше индивидуальных потребностей. Важной особенностью китайской этики является её гибкость и адаптивность: нормы поведения могут меняться в зависимости от ситуации, что позволяет эффективно решать возникающие социальные и личные вопросы. Такая адаптивность объясняется влиянием даосизма, который учит находить гармонию с окружающим миром и обстоятельствами.

В целом, этические системы Беларуси и Китая различаются по акцентам: в Беларуси преобладают личная ответственность и гуманизм, в Китае — гармония, коллективизм и уважение к иерархии, однако обе культуры высоко ценят семейные связи и сохранение традиций.

2. Современное состояние и вызовы.

Беларусь сталкивается с необходимостью интеграции в европейское пространство, что требует адаптации этических норм к международным стандартам прав человека, деловой этики и социальной ответственности. В то же время сохраняется сильная приверженность национальным традициям и религиозным ценностям, что иногда создает напряженность между новыми и старыми подходами.

Китай активно модернизирует свою этическую систему, сохраняя при этом традиционные ценности. В условиях стремительного экономического роста и глобализации возникает вопрос о балансе между коллективизмом и растущей индивидуализацией. Государственная политика подчеркивает важность социальной стабильности и морального воспитания, что отражается в образовательных программах и корпоративной этике.

3. Взаимодействие Беларуси и Китая в контексте этики.

Современное сотрудничество между Беларусью и Китаем развивается в сферах экономики, культуры и образования. Уважение к этическим нормам друг друга становится ключевым фактором успешного партнерства. В последние годы наблюдается активизация культурного обмена, проведение совместных фестивалей, выставок, образовательных программ и научных конференций, что способствует взаимопониманию и снижению культурных барьеров [3].

Примеры взаимодействия:

1. Культурный обмен способствует формированию позитивного имиджа обеих стран и развитию межкультурной коммуникации.

2. В деловой этике проявляется учет особенностей обеих систем: китайский акцент на коллективизм и иерархию сочетается с белорусским стремлением к справедливости и честности [4].

3. Совместные образовательные программы и обмен студентами формируют новое поколение специалистов, способных эффективно работать в международной среде, уважая культурные различия [5].

Заключение. Этические системы Беларуси и Китая отражают богатство и многообразие культурных традиций, сформированных под влиянием различных исторических и философских факторов. Несмотря на значительные различия, обе системы подчеркивают важность семейных ценностей, уважения к старшим и социальной ответственности.

В условиях современного глобального взаимодействия понимание и уважение к этическим нормам партнера становятся залогом успешного сотрудничества. Беларусь и Китай, сохраняя свои традиции, находят точки соприкосновения и создают основу для взаимовыгодного диалога и развития.

Список цитируемых источников

1. *Беляева, Е. В.* Система нравственности современного белорусского общества / Е. В. Беляева // *Философско-культурологические исследования: сб. ст. — Вып. 1. / под общ. ред. А. А. Легчилина, Т. Г. Румянцевой.* — Минск : БГУ, 2011. — URL: <http://www.elib.bsu.by> (дата обращения: 05.05.2025).
2. *Этика и эстетика в китайской философии.* — URL: https://etika-estetika.blogspot.com/2015/09/blog-post_4.html (дата обращения: 05.05.2025).
3. *Эксперты о сотрудничестве Беларуси и Китая* // *Belarus.by.* — 2022. — URL: https://www.belarus.by/ru/press-center/speeches-and-interviews/eksperty-o-sotrudnichestve-belarusi-i-kitaja_i_146610.html (дата обращения: 05.05.2025).
4. *Sys, E. A.* Компаративный анализ влияния деловых культур Беларуси и Китая на этику бизнеса / Е. А. Sys // *Электронный архив БГЭУ.* — 2018. — С. 64—68. — URL: http://edoc.bseu.by:8080/bitstream/edoc/77954/1/Sys_E.A._s._64_68.pdf (дата обращения: 05.05.2025).
5. *Один путь: гуманитарные аспекты белорусско-китайского сотрудничества* // *Philosophy.by.* — 2019. — URL: https://philosophy.by/wp-content/store/one_road.pdf (дата обращения: 05.05.2025).

УДК 37.013.42

В. О. Шоман, Т. В. Петрушко

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Введение. Актуальность формирования информационной культуры обусловлена непрерывным процессом цифровизации как образования, так и всех ведущих отраслей жизнедеятельности человека. Развитие информационной культуры — ключевая задача современного образования, требующая разработки новых подходов и технологий, способствующих развитию навыков обработки информации у обучающихся. Несмотря на то, что подростки активно используют цифровые технологии, многие из них не обладают достаточными навыками критического анализа информации и ее этичного использования в сети, что создает необходимость моделирования процесса формирования информационной культуры и разработки научно-методического обеспечения процесса формирования информационной культуры подростков в условиях цифровизации образования.

Основная часть. Изучением процессом формирования информационной культуры занимались ученые, педагоги, психологи, такие как: А. А. Дуванов, В. И. Варченко, А. Л. Семенов, А. В. Дубок, Е. Е. Дурноглазов, О. П. Жигалова, Н. Б. Зиновьева, М. А. Исайкина, Н. И. Гендина.

Информационная культура — это целостная система знаний и навыков, которая позволяет грамотно оперировать и овладевать информацией, использовать ИКТ, умения работы с современным информационными технологиями [1].

При анализе авторских концепций, были выделены следующие компоненты информационной культуры:

1) Мотивационно-ценностный компонент: этот компонент характеризует внутренние ценностные установки, мотивацию и отношение человека к информации в целом. В подростковом возрасте мотивационно-ценностный компонент зачастую определяется желанием самореализации, стремлением к признанию, интересом к новым технологиям. Формируются ценности, связанные с этическим и ответственным использованием информации, критическим подходом к источникам.

2) Когнитивный компонент: включает систему знаний и умений, необходимых для функционирования в цифровой среде, владения современными информационными технологиями, а также понимания основных принципов работы информационных систем. Предполагает наличие следующих знаний, умений и навыков работы с компьютером, программирование, сетевые технологии, безопасность информации; знания о традиционных и новых информационных ресурсах (библиотеки, базы данных, интернет, социальные сети, облачные сервисы); знания о правовых и этических аспектах в сфере информации (авторские права, интеллектуальная собственность, вопросы конфиденциальности, персональных данных, ответственность за распространение и использование информации).

3) Деятельностно-практический компонент: этот компонент отражает умения применять знания на практике: искать, оценивать, обрабатывать, использовать информацию в конкретных ситуациях, включая создание новых информационных продуктов. Включает в себя знания о разнообразных информационных ресурсах и источников, умения и навыки в работе с информационными системами, понимание современного информационного общества (роль информационных технологий в жизни человека и общества, перспективы развития информационных технологий, влияние информационных инноваций на повседневную деятельность).

4) Рефлексивно-оценочный компонент: включает в себя умение критически осмысливать полученные знания, анализировать свои информационные действия, а также оценивать качество и достоверность информации. Этот компонент способствует развитию умения осознавать собственное информационное поведение, понимать его последствия и принимать обоснованные решения в сфере использования информации. Также включает в себя: способность критически анализировать источники информации, оценивать их надежность и актуальность, умение осознавать свои информационные установки, предпочтения и стереотипы, навыки

самооценки и контроля собственной деятельности в информационном пространстве, способность к корректировке информационных стратегий и поведения на основе анализа результатов [2].

Нами проведено исследование уровня информационной культуры современного подростка. Данное исследование направлено на выявление сформированности компонентов информационной культуры. Исследование проводилось на базе ГУО «СШ №20 г. Барановичи». В нем приняли участие 58 обучающихся 10-ых и 11-ых классов. Для выявления сформированности компонентов информационной культуры был выбран опросник А. И. Шабашёвой «Определение уровня информационной культуры подростков».

Опросник А. И. Шабашёвой показал, что у современных подростков в условиях цифровизации образовательного процесса, отсутствуют либо частично сформированы компоненты информационной культуры. Таким образом, современный подросток владеет базовыми навыками работы с информацией, а также имеют средний уровень познавательной активности по отношению к информации. При этом всем, современный подросток использует базовые знания при подготовке к учебным занятиям с использованием ИКТ. Большинство подростков используют интернет для развлечения и времяпровождения.

На основании полученных данных была разработана модель формирования информационной культуры, которая включает в себя следующие блоки: целевой, содержательно-процессуальный, диагностико-результативный.

Целевой блок модели включает постановку цели и задач. Целью является обогащение подростков знаниями в области информационной культуры с помощью использования цифровых ресурсов. Основные задачи: обучение навыкам работы с информацией, формирование умений анализировать, оценивать и сопоставлять информацию, развитие медиаграмотности, формирование интереса к самообразованию.

Содержательно-процессуальный блок включает в себя этапы формирования информационной культуры: I этап: «Изучение информационной культуры с точки зрения необходимости владения определёнными навыками ИКТ». II этап: «Повышение уровня информационной культуры посредством приобретения определенных и необходимых знаний в области ИКТ». III этап: «Проверка эффективности содержания методического материала посредством решения задачи связанных с использованием ИКТ».

Данный блок включает в себя условия эффективности: наличие актуального базиса в электронном ресурсе; возможность корректировки теоретических и практических блоков в процессе развития информационной культуры; доступность электронного ресурса. Основные методы обучения при реализации модели: объяснительно-иллюстративный, рефлексивно-деятельностный; обучение на основе ИКТ.

Предлагаемая программа «Информационная культура» способствует формированию выделенных ранее компонентов информационной культуры, повышения уровня информационной культуры подростка. Программа включает в себя следующие разделы: Раздел 1. Информационная культура личности: основные положения. Раздел 2. Эффективные методы поиска информации. Раздел 3. Современный поток информации. Преступность в сетевом пространстве. Раздел 4. Понятие проектной деятельности: сущность и этапы проектной деятельности.

Диагностико-результативный блок включает в себя: критерии сформированности компонентов информационной культуры. Данный блок предполагает наличие диагностического инструментария для мониторинга эффективности применения модели и программы.

Заключение. Модель формирования информационной культуры представляет собой системный подход, который учитывает взаимодействие различных элементов, необходимых для успешного формирования информационной культуры и ее компонентов у подростков. Важно, чтобы каждый элемент модели был интегрирован в образовательный процесс, что обеспечит подготовку обучающихся к жизни в современном информационном обществе.

Список цитируемых источников

1. Дубок, А. В. Информационно-коммуникационные технологии и цифровизация образования как фактор современной среды существования / А. В. Дубок // Теория и практика современной науки. — 2020. — С. 169—172.
2. Цифровая образовательная среда электронного обучения / Е. Е. Дурноглазов, Е. А. Кузнецова, И. В. Шевердин [и др.]. — Курск, 2019. — 64 с.

UDC 371.33.075.8

V. N. Naumchik

Educational institution "Republican Institute of Professional Education", Minsk, Republic of Belarus

VISUALITY AS A CATEGORY OF DIDACTICS

Introduction. The category of visibility usually does not raise questions among teachers due to its obviousness. Visibility is the “golden rule of didactics”. It is assumed that in order to improve the quality of teaching, it is necessary to “connect” the student's senses as much as possible. That is why visibility is usually understood as the means by which a student learns about the world. Most often, visibility is associated with the word “look”: if I see an object, it means that it is visual for me. Teaching methods are classified according to this feature: verbal, visual and practical [1, 73].

Main part. In literature, the phenomenon of visibility is given various properties. The innovative Donetsk teacher V. F. Shatalov used the so-called “reference signals” and “reference notes” in his practice, which are still extremely popular among teachers throughout the post-Soviet space [2, p. 6]. Academician I. F. Kharlamov, following Ya. A. Komensky and K. D. Ushinsky, notes that “visual aids act as a means of understanding the world around us for students, and therefore this process occurs more successfully if it is based on direct observation and study of objects, phenomena or events” [3, p. 186].

I. Kant introduced the concept of “thing in itself”. A thing as a material object has an infinite number of qualities. Heat, temperature, color, taste, extension, place and, in general, space with everything that is inherent in it, belong only to the qualities of a body. No real object has such a quality as “being visual”. Visibility arises only when this object is studied by a person. At some point, the researcher grasps the essence of the phenomenon, understands the pattern that was previously inaccessible to him. Archimedes' exclamation “Eureka!” is the best illustration of the fact that what previously seemed mysterious and inaccessible becomes understandable and visual. However, visibility cannot be understood as a simplification of theory, for example, attempts to reduce modern physical theories to classical ones. Definitions of visibility that reduce it to observability, the ability to sense objects, the structure of which is expressed, for example, in Euclidean geometry, are not correct. Some scientists rightly believe that the true meaning of the concept of “visibility” lies in the area of transmitting a thought, a key idea. Based on this statement, the following definition of visibility can be given: “Visibility is a feature of the transmission of knowledge and therefore a property of the cognitive process. It consists in the presence of a relationship to the known, namely, in the recognition of the possibility of a logical conclusion about some aspects and properties of the phenomenon being cognized from what has already been cognized. Moreover, the cognized or known does not necessarily have to be directly accessible to the senses” [4].

Despite the superiority of the visual channel of perception, visual teaching can also be used for visually impaired people. A striking example is the life and work of the Soviet mathematician, Academician L. S. Pontryagin (1908 — 1988), who went blind at the age of 14. Nevertheless, he became one of the greatest mathematicians of the 20th century and made a significant contribution to the system of clear language in the presentation of mathematical courses.

In the educational process, visibility is the ability to master the core of the model proposed in the lesson. And if science reveals certain aspects of the object under study step by step, then in the educational process the object of study is simplified, it has a limited number of properties, which makes such a model convenient for mastering. The ability to understand and interiorize the main aspects of the model under study is the visibility of this model. We emphasize that the model becomes visual only in the conditions of individual or collective cognition. Visualization is an indicator of the simplicity and comprehensibility for the student of the model that he creates in the process of perception, memory, thinking and imagination.

Traditionally, visualization is associated with learning. However, education is subject to the same laws, and visualization in education should also be considered as the formation of an image of social community.

Conclusion. Visual aids are always individual. The interiorization of the educational model depends on the student's experience, ability to concentrate on the object of study, make comparisons, logically evaluate what they see, etc. Therefore, a specific methodology used by a teacher in a lesson has probabilistic effectiveness. One or another methodological technique can influence the audience in different ways, and the effectiveness of this technique can only be assessed by asking control questions. Consequently, the popular phrase “this clearly proves ...” addressed to the audience is incorrect, since it does not take into account the individual preparation and experience of each of those present.

Based on the methodological essence of visual aids, the terms “visual aid”, “visual material” should be corrected, since any aid, like any thing, does not have the property of being visual, but becomes so in the process of educational cognition. Consequently, these are “visual aids” or “didactic means”, with their help visual aids are formed.

Reference

1. Pedagogy: a textbook for students of pedagogical institutes / edited by Yu. K. Babansky. — M.: Education, 1983. — 608 p.
2. Shatalov, V. F. Basic notes on kinematics and dynamics: a book for a teacher: from work experience / V. F. Shatalov, V. M. Sheiman, A. M. Fait. — M.: Education, 1989. — 143 p.
3. Kharlamov, I. F. Pedagogy: a textbook / I. F. Kharlamov. — 6th ed. — Minsk: University, 2000. — 500 p.
4. Naumchik, V. N. Methodological foundations of the didactic principle of clarity [Electronic resource] / V. N. Naumchik // Mastery online. — 2022. — 4 (33). Access mode: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=6350>. — Access date: 08/20/2023.

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ ПОКОЛЕНИЯ «АЛЬФА»

Введение. Актуальность изучения особенностей ценностных ориентаций подростков поколения «Альфа» является одной из ключевых тем в современном социальном научном дискурсе. Поколение «Альфа» включает в себя детей, родившихся с 2010 года. Их восприятие мира формируется в условиях стремительного технологического прогресса и глобальных мировых проблем. Эти факторы оказывают значительное влияние на их ценности, предпочтения и, соответственно, поведение. Подростки поколения «Альфа», выросшие в цифровой среде и условиях нестабильности, формируют уникальные ценности, отличные от предыдущих поколений. Анализ этих ценностей, формирующихся под влиянием семьи и педагогических воздействий, важен для адаптации образовательных и воспитательных стратегий, отвечающих потребностям нового поколения и обеспечивающих их гармоничное развитие.

Основная часть. Цель проведённого нами исследования — определить половые особенности ценностных ориентаций подростков поколения «Альфа». Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 19 г. Барановичи» и ГУО «Гимназия № 3 г. Барановичи». Объём выборки составил 70 человек (35 девочек и 35 мальчиков). Возраст испытуемых варьировался в пределах 12—14 лет.

В ходе исследования мы использовали следующий диагностический инструментарий: методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубновой, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Для установления половых различий ценностных ориентаций подростков поколения «Альфа» мы использовали *U*-критерий Манна-Уитни.

Нами были установлены статистически значимые отличия среди подростков-мальчиков и подростков-девочек, принимавших участие в исследовании, по ряду ценностей.

«Приятное времяпрепровождение, отдых» ($p = 0,01$; $U = 386,5$) — для девочек данная ценность более значима, чем для мальчиков. Это может быть обусловлено тем, что для девочек часто совместное времяпрепровождение с друзьями, общение и развлечения могут быть способом укрепления социальных связей и получения эмоциональной поддержки, а также девочки могут в большей степени испытывать потребность в создании комфортной и безопасной обстановки для себя, соответственно приятное времяпрепровождение может быть связано с ощущением контроля и предсказуемости.

«Помощь и милосердие к другим людям» ($p = 0,01$; $U = 402,5$) — для мальчиков данная ценность оказалась более значимой. Это может быть связано с изменением социальных норм, а именно многие мальчики поколения «Альфа» стремятся к более эмпатичным и социально ответственным моделям поведения. Помощь и милосердие могут быть способом продемонстрировать свою «новую маскулинность», отличающуюся от старых, агрессивных стереотипов. Также полученные данные объясняются разными формами проявления помощи, потребностью в самоидентификации и влиянием примеров для подражания со стороны мужской половины общества.

«Поиск и наслаждение прекрасным» ($p = 0,03$; $U = 427,5$) — Для девочек данная ценность более значима, чем для мальчиков. Это может быть обусловлено в первую очередь различием в воспитании: обычно девочек с раннего возраста поощряют обращать внимание на внешний вид, моду, искусство и другие «проявления прекрасного» чаще чем мальчиков. Нельзя отменять значимость медиа сферы, так как, например, реклама постоянно транслирует определенные стандарты женской красоты и девочки подвергаются воздействию огромного количества изображений, демонстрирующих «идеальные» внешние данные, модную одежду и стильный образ жизни, что может усиливать их интерес к красоте и эстетике.

«Уверенность в себе» ($p = 0,00$; $U = 336$) — для мальчиков данная ценность оказалась более значимой, чем для девочек. Возможно, это потому, что в медиа часто изображаются сильные, уверенные в себе мужчины, которые добиваются успеха и преодолевают препятствия. Это может формировать у мальчиков представление о том, что уверенность в себе — это ключ к успеху. В свою очередь девочки могут чаще сравнивать себя с другими девочками, особенно в социальных сетях, что может приводить к снижению самооценки и уверенности в себе.

«Твёрдая воля» ($p = 0,02$; $U = 416,5$) — для представительниц женского пола подростков поколения «Альфа» «твёрдая воля» оценивается как более значимая ценность, по сравнению с представителями мужского пола. В современном обществе женщины имеют больше возможностей для самореализации и достижения

успеха в различных сферах, чем ранее. Это требует от них большей уверенности в себе, настойчивости и твердости воли для преодоления препятствий и конкурентной борьбы. Не стоит забывать, что поколение «Альфа» можно охарактеризовать высокой степенью индивидуализма и стремлением к самореализации. Девочки могут воспринимать твердую волю как важное качество для достижения своих личных целей и воплощения своих мечтаний.

«Исполнительность» ($p = 0,04$; $U = 437$). Данная ценность оказалась более важной для мальчиков. Частично это объяснимо общественным мнением: от мужчин часто ожидают, что они будут более ответственными, дисциплинированными и ориентированными на достижение результатов. Это может приводить к тому, что мальчики и юноши сильнее ощущают необходимость быть исполнительными, чтобы соответствовать этим ожиданиям. А также масс-медиа (фильмы, сериалы, игры) могут укреплять стереотипы о «мужественном» поведении, где исполнительность и ответственность являются ключевыми чертами положительных мужских персонажей.

Заключение. Эмпирическая часть исследования показала, что направленность ценностных ориентаций подростков поколения «Альфа» мужского и женского пола имеет и пересечения, и существенные различия в отношении некоторых ценностей. Но обобщая можно сделать вывод, что для обоих полов характерно стремление к полноценной и счастливой жизни, основанной на физическом и психическом благополучии, независимости, самореализации и крепких социальных связях, карьерному росту, достижению личного счастья.

УДК 159.9

Е. С. Белько

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ АГРЕССИИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

Введение. Агрессивное поведение в юношеском возрасте может быть вызвано негативным окружением, насилием в семье, психологическими проблемами, а также воздействием СМИ и Интернета. В этот период формируется самосознание, и молодые люди начинают осознавать противоречия в своём представлении о себе и своё место в мире, что может приводить к агрессии. В спортивной среде агрессия может быть как мотивационной силой, так и источником конфликтов и травм, если она не контролируется.

Основная часть. Агрессия — мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. п.) [1].

Р. Баумайстер рассматривает агрессию как реакцию на угрозу для самоуважения или фрустрацию. Она возникает, когда человек сталкивается с препятствиями на пути к своим целям, особенно если эти препятствия воспринимаются как несправедливые. Р. Баумайстер также подчеркивает, что агрессия может быть вызвана стрессом и нарушением самоконтроля [2].

Нами было проведено эмпирическое исследование, с целью определить особенности проявления различных видов агрессии у юношей и девушек, профессионально занимающихся спортом и обучающихся на спортивных специальностях. Базой для исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». В исследовании приняло участие 50 студентов (25 девушек и 25 юношей). Для исследования был использован опросник агрессивности Басса-Дарки.

Результаты исследования проявления различных видов агрессии у юношей, занимающихся спортом, представлены на рисунке 1.

Для 40% юношей характерен средний уровень физической агрессии, что свидетельствует о том, что они иногда используют физическое насилие в повседневной жизни. Средний уровень косвенной агрессии наблюдается также у 40 % юношей, что выражается в сплетнях, злобных шутках и скрытом негативном воздействии на окружающих. По шкале «Раздражение» у 48 % юношей зафиксирован средний уровень, что говорит о склонности к эмоциональным и поведенческим вспышкам на слабые раздражители. Средний уровень вербальной агрессии характерен для 48 % юношей, которые иногда используют крики и угрозы для выражения эмоций. По шкале «Обида» 40 % юношей часто испытывают зависть и ненависть по отношению к окружающим за реальные или вымышленные обиды. Подозрительность на среднем уровне проявляется у 28 % юношей, что указывает на склонность к недоверию к окружающим. Негативизм проявляется у 48 % юношей, что выражается в оппозиционном поведении и противодействии внешним требованиям. Средний уровень чувства вины характерен для 40 % юношей, что свидетельствует о склонности к самообвинению и переживанию угрызений совести. Таким образом, юноши, занимающиеся спортом, в целом демонстрируют умеренные уровни агрессии и склонность к внутренним переживаниям и самокритике.

Результаты исследования проявления различных видов агрессии у девушек, занимающихся спортом, представлены на рисунке 2.

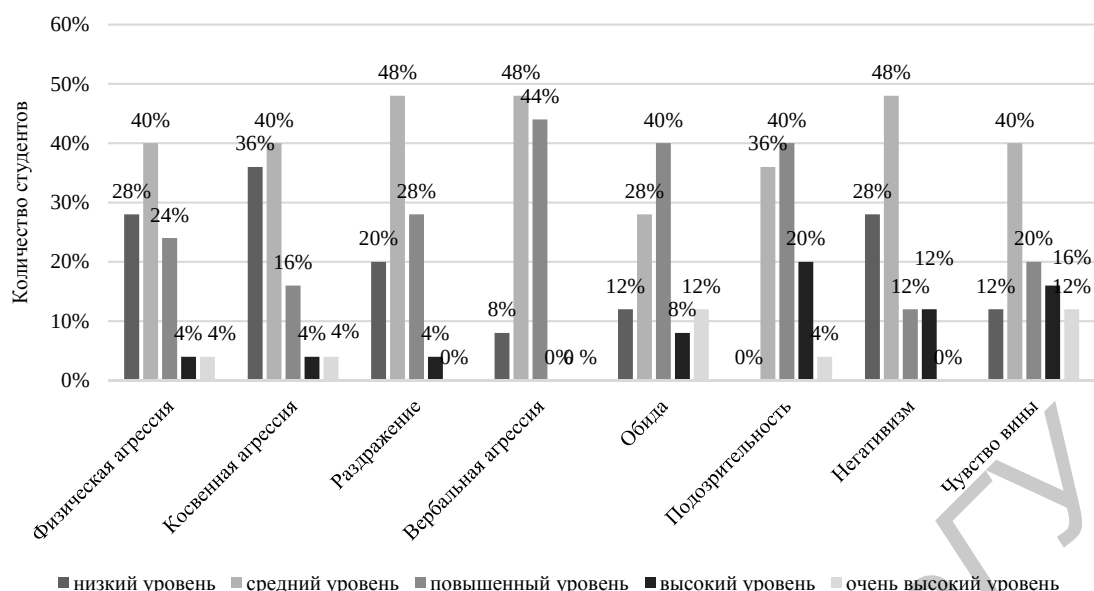


Рисунок 1 — Результаты исследования различных видов агрессии у юношей, занимающихся спортом

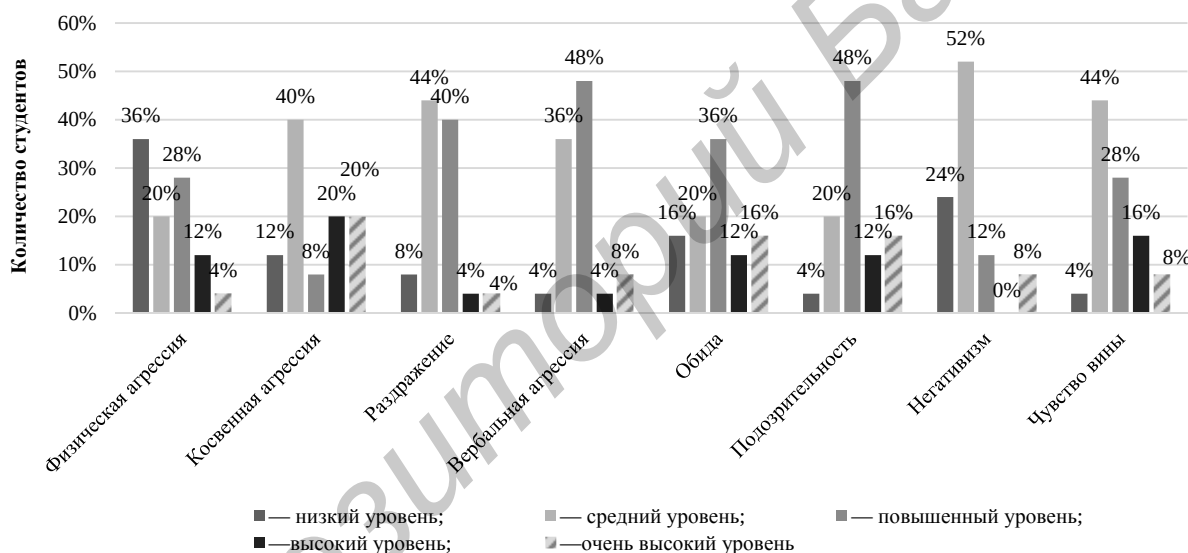


Рисунок 2 — Результаты исследования различных видов агрессии у девушек, занимающихся спортом

Для 36 % девушек характерен низкий уровень физической агрессии, что означает, что они почти не используют физическое насилие в своей жизни. Средний уровень проявления косвенной агрессии наблюдается у 40 % девушек, что выражается в использовании сплетен и злобных шуток в повседневной жизни. По шкале «Раздражение» у 44 % девушек зафиксирован средний уровень, что свидетельствует о склонности к неадекватным эмоциональным и поведенческим реакциям на раздражители. Для 48 % девушек характерен повышенный уровень вербальной агрессии, что означает, что они часто используют крики и угрозы для выплеска своих эмоций. По шкале «Обида» у 36 % девушек распространен повышенный уровень проявлений, что говорит о частой зависти и ненависти к окружающим за реальные или вымышленные действия. Подозрительность на повышенном уровне проявляется у 48 % девушек, что указывает на склонность к недоверию в повседневной и спортивной жизни. Средний уровень негативизма характерен для 52 % девушек, что выражается в оппозиционном поведении и противодействии внешним требованиям. Для 44 % девушек характерен средний уровень чувства вины, что свидетельствует о склонности к самокритике и угрызениям совести. Таким образом, девушки, занимающиеся спортом, демонстрируют различные уровни агрессии и эмоциональных реакций, включая проявления самокритики и недоверия.

Рассчитав U-критерий Манна-Уитни, было выявлено различие между юношами и девушками по шкале «Косвенная агрессия» ($U = 186,0$, $p = 0,05$). Девушки, занимающиеся спортом, проявляют больше косвенной агрессии, чем юноши. Это может быть связано с социальными нормами, позволяющими женщинам выражать

агрессию косвенно, например, через сплетни или манипуляции, в то время как мужчины чаще прибегают к прямым формам агрессии. В спортивной среде женщины могут использовать косвенную агрессию для управления конфликтами.

Заключение. По результатам исследования можно сделать вывод, что юноши и девушки, профессионально занимающиеся спортом, проявляют негативное поведение и агрессию в средней степени. Половые различия выявлены по шкале «Косвенная агрессия»: девушки склонны к большему проявлению косвенной агрессии, чем юноши. Это объясняется тем, что спорт дает возможность выплеснуть эмоции и агрессию через физическую активность, снижая риск проявления агрессивного поведения. Спорт способствует снижению вовлеченности в насилие и антиобщественные действия.

Список цитируемых источников

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 100000 слов, терминов и выражений / С. И. Ожегов. — М.: Мир и Образование, 2015. — 1375 с.
2. Баумайстер, Р. Ф. Социальная психология и человеческая природа / Р. Ф. Баумайстер, Б. Дж. Бушман. — М.: Академический проект, 2009. — 560 с.

УДК 159.9.019.43

С. С. Биль

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

НЕЙРОДИНАМИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, СКЛОННЫХ К ПРОСОЦИАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Введение. В настоящее время возрастает внимание к индивидуальным различиям учащихся и их влиянию на поведение и адаптацию. В частности, установлено, что сильная нервная система соответствует экстремальным условиям деятельности, слабая нервная система — не соответствует. Вместе с тем в дифференциальной психологии отсутствуют факты, раскрывающие функциональную роль типа темперамента в индивидуальной деятельности повышенной сложности [1].

Исследование нейродинамических свойств нервной системы подростков позволяет глубже понять механизмы формирования просоциального поведения. В современных образовательных учреждениях важно учитывать индивидуальные особенности нервной системы учащихся, чтобы поддерживать их развитие и социальную адаптацию.

Теория основных свойств нервной системы, созданная трудами Б. М. Теплова, В. Д. Небылицына и их сотрудников, стала основой дифференциальной психофизиологии и дифференциальной психологии [2]. Термин «нейродинамика» впервые ввёл Иван Петрович Павлов в своём учении о высшей нервной деятельности.

Понятие «просоциальное поведение» в отечественной психологии до недавнего времени практически не использовалось, хотя так или иначе к данной теме исследователи (Л. И. Божович, Б. И. Додонов, Т. П. Гаврилова, А. В. Петровский, Е. В. Субботский) обращались неоднократно, изучались альтруизм, эмпатия, нравственность. В качестве аналога рассматривались помогающее поведение, альтруистическое поведение, гуманные отношения [3; 4; 5; 6]. Исследование данного феномена связывают в большей степени с зарубежными учеными (Э. Аронсон, Л. Берковитц, Г. Бирхофф, К. Бэтсон, М. Греди, Г. Карло, Р. Чалдини, С. Харди). В отечественных исследованиях проблеме отдельных механизмов просоциального поведения уделяли внимание В. В. Абраменкова, Т. П. Гаврилова, Н. В. Кухтова, И. М. Юсупов.

Основная часть. Нейродинамические свойства — это одна из составляющих структуры индивидуальных характеристик человека, в основе которых лежат соответствующие свойства нервной системы [7]. Нейродинамические свойства, описывающие динамику нервных процессов, рассматриваются как основа психической деятельности, определяющая индивидуальные различия в скорости, силе и устойчивости реакций на различные стимулы. Изучение этих механизмов помогает лучше понять причины различий в поведении, склонности к определенным занятиям и психологическим состояниям.

Согласно В. М. Русалову, выделяют такие нейродинамические свойства, как активность, реактивность, сензитивность, пластичность, ригидность, темп, интроверсия, экстраверсия [8]. Рассмотрим исследования различных авторов каждого из этих свойств:

- Активность. И. П. Павлов [9] изучал силу нервной системы и ее влияние на работоспособность и активность. Считал, что сильная нервная система обеспечивает высокую активность и выносливость.
- Реактивность. Я. Стреляу [10] разработал регулятивную теорию темперамента, подчеркивая роль реактивности как способности нервной системы реагировать на стимулы определенной интенсивности. Считал, что высокореактивные люди более чувствительны к стимулам и быстрее перевозбуждаются.
- Сензитивность. Б. М. Теплов [11] изучал сенсорные пороги и их связь с типом нервной системы. Считал, что люди со слабой нервной системой обладают более высокой сензитивностью.

– Пластичность. И. П. Павлов [9] изучал формирование условных рефлексов, демонстрируя способность нервной системы к обучению и адаптации. Концепция «динамического стереотипа» отражает формирование устойчивых, но при этом пластичных, систем связей в мозге.

– Ригидность. К. Леонгард [12] описывал акцентуации характера, включая ригидность как одну из черт, свойственную определенным типам личности.

– Темп. Б. М. Теплов и В. Д. Небылицын [13] изучали связь между силой нервной системы и скоростью реакций. Считали, что сильная нервная система обеспечивает более высокую скорость обработки информации и более быстрые реакции.

– Интроверсия. К. Г. Юнг [14] ввел понятие интроверсии, описывая ориентацию личности на внутренний мир, склонность к размышлениям и самоанализу.

– Экстраверсия. К. Г. Юнг [14] описывал экстраверсию как ориентацию личности на внешний мир, склонность к общительности и активности.

В нервной системе существует особый вид торможения, который возникает в ответ на чрезмерно интенсивное и частое возбуждение. В отличие от простого утомления нейронов, этот процесс, как утверждали Н. Е. Введенский и И. П. Павлов, имеет другую природу [15, с. 97].

Нейродинамические свойства нервной системы определяют скорость и интенсивность процессов возбуждения и торможения. Они оказывают влияние на когнитивные способности, эмоциональную реактивность и социальное поведение подростков.

Просоциальное поведение — это поведение индивида, которое ориентировано на благо социальных групп. Противоположно антисоциальному поведению [16]. По мнению Т. В. Казанцевой, А. А. Кудрявцевой, А. Л. Свеницкого, Ю. В. Смык, просоциальное поведение необходимо рассматривать как совокупность социально одобряемых целенаправленных добровольных действий молодых людей, ориентированных на оказание содействия и помощи другим людям или социуму (противоположным по своему значению является поведение, называемое антисоциальным) [17; 18].

Важный вклад в построение концепции просоциальности личности внести исследования L. A. Penner, J. F. Dovidio, J. A. Piliavin, D. A. Schroeder [19; 20]. Кроме методологических аспектов в них раскрывается идея существования кластера взаимосвязанных качеств, которые в общей совокупности имеют отношение к просоциальным тенденциям: эмпатия, альтруизм, справедливость, коммуникативные навыки, социальная ответственность и другие.

К признакам просоциальности поведения ученые относят: альтруизм, эмпатия, сотрудничество, помощь, сочувствие, справедливость.

Значение просоциального поведения для функционирования личности состоит в улучшении межличностных отношений и социальной интеграции, повышении самооценки и чувства собственного достоинства, снижении уровня стресса и улучшении психического здоровья и другие [7, с. 19].

Учеными описываются такие виды просоциального поведения, как реактивное просоциальное поведение (которое проявляется в ответ на потребность, признанную и озвученную другими людьми), проактивно-просоциальное поведение (когда человек действует с учетом возможной будущей выгоды), альтруистическое просоциальное поведение (которое предполагает бескорыстную помощь без скрытых мотивов, в отличие от двух предыдущих видов, которые подразумевают взаимную выгоду или ответную услугу).

Цель нашего исследования — выявить нейродинамические свойства нервной системы юношей и девушек, склонных к разным видам просоциального поведения. Исследование проходило на базе государственных учреждений образования «Средняя школа № 16 города Барановичи», «Средняя школа № 1 имени С. И. Грицевца города Барановичи». Выборку исследования составили 80 человек в возрасте 15—16 лет. Из них 40 девушек и 40 юношей.

В ходе исследования были использованы следующие методики: «Методика диагностики структуры нейродинамического уровня интегральной индивидуальности» (А. И. Щебетенко), «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б.Э. Рэндалл, в адаптации Н. В. Кухтовой).

Результаты исследования склонности к просоциальному поведению юношей и девушек представлены в таблице 1.

Следует сделать вывод, что юноши и девушки успешно социализированы и усвоили основные нормы и правила поведения, принятые в обществе. Они понимают, как вести себя в различных ситуациях и стараются соответствовать ожиданиям окружающих. Средний уровень проявления каждого типа поведения указывает на сбалансированность видов просоциального поведения в юности. Они не являются ни чрезмерно уступчивыми, ни чрезмерно агрессивными, ни чрезмерно эмоциональными, ни чрезмерно альтруистическими.

Вычисление критерия Мана-Уитни показало, что отсутствуют статистически значимые различия в склонности к видам просоциального поведения у юношей и девушек ($p > 0,05$). Наблюдается тенденция к более выраженному альтруистическому поведению у девушек, проявляющаяся в большей готовности оказывать помощь незнакомым людям и делиться ресурсами. Это может быть связано с гендерными стереотипами, предписывающими женщинам более эмпатичное и заботливое поведение. Юноши, в свою очередь, демонстрируют тенденцию к более выраженному публичному поведению. Юноши, стремясь доказать свою значимость и завоевать авторитет, могут прибегать к публичным проявлениям, таким как участие в спортивных соревнованиях, выступления на сцене, активное участие в дебатах и дискуссиях.

Таблица 1 — Результаты по методике «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б. Э. Рэндалл, в адаптации Н. В. Кухтовой)

Поведение	Уровни (%)		
	Высокий	Низкий	Средний
Уступчивое	27,50	30	42,50
Публичное	18,75	40	41,25
Анонимное	10	23,75	66,25 %
Экстренное	36,25	17,50	46,25
Эмоциональное	8,75	13,75	77,50
Альтруистическое	8,75	0	91,25

Чем выше сила возбуждения нервной системы, тем менее выражено альтруистическое поведение у юношей ($r = -0,39$, $p = 0,01$), проявляющееся в оказании помощи нуждающимся, проявлении сочувствия, бескорыстной поддержке других людей. Это может быть связано с тем, что повышенная возбудимость нервной системы затрудняет эмпатию и способность к сопереживанию, что, в свою очередь, снижает мотивацию к альтруистическим поступкам.

Чем выше подвижность нервных процессов у юношей, тем больше они склонны к уступчивости ($r = 0,37$, $p = 0,02$), при которой присутствует готовность идти на компромисс и соглашаться с мнением других. Это может быть связано с тем, что высокая подвижность нервной системы позволяет быстрее анализировать ситуацию и находить оптимальные решения, в том числе и путем уступок.

Чем больше развита у девушек способность к самоконтролю и подавлению импульсов, тем выше у них будет склонность к уступчивости ($r = 0,34$, $p = 0,03$), при которой присутствует готовность идти на компромисс, соглашаться с чужим мнением или жертвовать своими интересами ради сохранения гармонии в отношениях. Это может быть обусловлено тем, что девушки с высоким самоконтролем лучше осознают последствия своих действий и стремятся избегать конфликтов, которые могут нарушить их социальные связи.

Заключение. Понимание нейродинамических свойств нервной системы учащихся юношеского возраста помогает педагогам и психологам адаптировать образовательные методики и улучшить условия социализации. Учреждения общего среднего образования могут использовать эти данные для разработки программ, способствующих развитию просоциального поведения у учащихся. Исследование подтверждает существование взаимосвязи между свойствами нервной системы и склонностью юношей и девушек к просоциальному поведению.

Список цитируемых источников

1. Конопкин, О. А. Зависимость скорости приема информации человеком от индивидуальной выраженности основных свойств нервной системы / О. А. Конопкин // Вопросы профессиональной пригодности оперативного персонала энергосистем: сб. ст.; под ред. Б. М. Теплова, К. М. Гуревича. — М., 1966. — С. 195—218.
2. Теплов, Б. М. Психология индивидуальных различий :избранные труды / Б. М. Теплов, — Москва, 1985. — 328 с.
3. Братусь, Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. — 1997. — №5. — С. 3—19.
4. Ильин, Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2021. — 304 с.
5. Кисляков, П. А. Психология просоциального и помогающего поведения: уч. пособие / П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева, С. В. Ланцова. — Иваново: Изд-во Шуйского филиала Ивановского государственного университета, 2025 — 218 с.
6. Карягина, Т. Д. Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов / Т. Д. Карягина, Н. В. Кухтова, Н. И. Олифирович, Л. Г. Шермазанян // Консультативная психология и психотерапия. — 2017. — Том 25. — № 2. — С. 39—58.
7. Кухтова, Н. В. Просоциальное поведение специалистов, ориентированное на оказание помощи: теоретические основы и методики измерения / Н. В. Кухтова, Н. В. Доморацкая. — Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. — 46 с.
8. Карягина, Т. Д. Нейродинамические свойства. — URL: <https://spravochnik.ru/> (дата обращения: 28.04.2025).
9. Павлов, И. П. О типах высшей нервной деятельности и экспериментальных неврозах / И. П. Павлов. — М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1954. — 192 с.
10. Temperament : A Psychological Perspective by Jan Strelau. — New York: Springer, 1998. — 468 p.
11. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды / Б. М. Теплов. — М.: МПСИ, 2003. — 640 с.
12. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард; пер. с нем. В. Лещинской. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — 446 с.
13. Небылицин, В. Д. Основные свойства нервной системы / В. Д. Небылицин. — М.: Просвещение, 1966. — 383 с.
14. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг; перевод В. Желнинова. — М.: AST Publishers, 2025. — 96 с.
15. Мурик, С. Э. Свойства нервной системы и темперамент : учеб.пособие / С. Э. Мурик. — Иркутск : Изд-во Иркут.гос. ун-та, 2008. — 188 с.
16. Психологический толковый словарь Термин: Просоциальное поведение. — URL: [mospu](https://mospu.ru/) (дата обращения: 10.04.2025).
17. Свенцицкий, А. Л. Повседневное просоциальное поведение личности как накопление социального капитала / А. Л. Свенцицкий, Т. В. Казанцева // Вестник Санкт-Петербургского университета. — 2015. — Серия 12. — №2. — С. 45—55.
18. Смык, Ю. В. Социальные установки юношей и девушек в отношении просоциального поведения / Ю. В. Смык, А. А. Кудрявцева // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — №4. — С. 8
19. Penner, L. A. Prosocial behavior: multilevel perspectives / L. A. Penner, J. F. Dovidio, J. A. Piliavin, D. A. Schroeder // Annual Review of Psychology — United States. — 2005. — February 1. — С. 365—392.
20. Penner, L. A. Dispositional and structural determinants of volunteerism / L. A. Penner, M. A. Finkelstein // Journal of personality and social psychology. — 1998. — С. 525.

Д. В. Бердник
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К ЛЮДЯМ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Введение. Современное общество ориентировано на инклюзивные принципы, предусматривающие равенство возможностей для всех членов социума, включая лиц с инвалидностью. Уровень толерантности будущих специалистов к таким людям — важный фактор успешной социальной интеграции. В связи с этим особенно актуально изучение различий в установках студентов разных факультетов, что позволит выявить точки роста в образовательной и воспитательной работе вузов.

Основная часть. Толерантность (от лат. *tolerantia* — терпение) в социально-психологическом контексте трактуется как готовность к принятию и уважению отличий другого человека, включая его мировоззрение, поведение, особенности внешности и физические ограничения. Согласно определению ЮНЕСКО, толерантность — это уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности [1].

В психологической науке толерантность рассматривается как личностное качество, характеризующееся принятием и терпимостью к другим людям, даже если они существенно отличаются от субъекта (А. А. Бодалев, В. А. Лукьянец, Л. А. Александровская и др.) [2; 3].

Толерантность к людям с инвалидностью — это специфический вид социальной толерантности, проявляющийся в принятии людей с ограниченными возможностями здоровья как равных членов общества, свободных в своем самовыражении и самоопределении. Эта форма толерантности включает отсутствие стигматизации и дискриминации, эмпатическое восприятие, стремление к обеспечению равных прав и возможностей, готовность к межличностному взаимодействию [4].

Исследования показывают, что уровень толерантности к людям с инвалидностью может зависеть от множества факторов: личностных особенностей, ценностных ориентаций, уровня образования, профессиональной направленности, а также социального окружения [5; 6].

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало выявление уровня толерантности к людям с инвалидностью у студентов факультета педагогики и психологии и инженерного факультета. Базой для исследования выступил Барановичский государственный университет. В исследовании приняло участие 100 студентов (50 студентов факультета педагогики и психологии и 50 студентов инженерного факультета) в возрасте от 17 до 22 лет. В качестве диагностического инструментария был использован опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев).

Результаты исследования уровня толерантности у студентов факультета педагогики и психологии представлены на рисунке 1.

Проанализируем полученные данные.

Большинство студентов факультета педагогики и психологии, которые имеют средний уровень толерантности, сочетают как толерантные, так и интолерантные черты, что указывает на потенциал для формирования устойчивых гуманистических установок.

Среди обучающихся факультета педагогики и психологии, есть респонденты, которые продемонстрировали низкий уровень толерантности, что может свидетельствовать о наличии устойчивых интолерантных установок и затруднённом принятии других людей, в том числе и людей с инвалидностью.

Наименьшее число студентов показали высокий уровень толерантности, что с одной стороны, является проявлением очень высокого уровня принятия других людей, но, однако, и возможен эффект проявления в ответах социальной желательности или нечеткость личностных границ, что также требует внимательного анализа.

Среди студентов факультета педагогики и психологии 22 % продемонстрировали низкий уровень толерантности, что свидетельствует о наличии устойчивых интолерантных установок и затруднённом принятии других людей, в том числе с инвалидностью. Большинство — 66 % — имеют средний уровень толерантности, сочетая как толерантные, так и интолерантные черты, что указывает на потенциал для формирования устойчивых гуманистических установок. Лишь 12 % студентов показали высокий уровень толерантности, однако в этой группе возможен эффект социальной желательности или нечеткость личностных границ, что также требует внимательного анализа.

Результаты исследования уровня толерантности у студентов инженерного факультета представлены на рисунке 2.

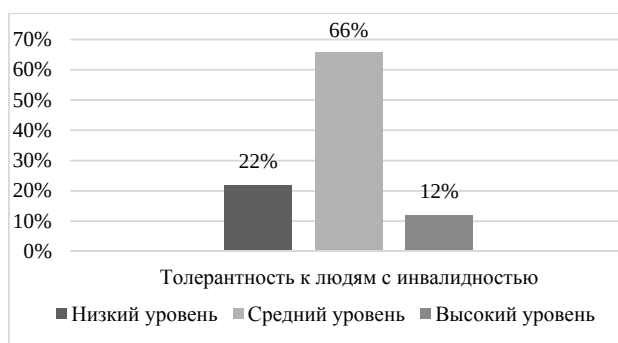


Рисунок 1 — Результаты исследования уровня толерантности у студентов факультета педагогики и психологии

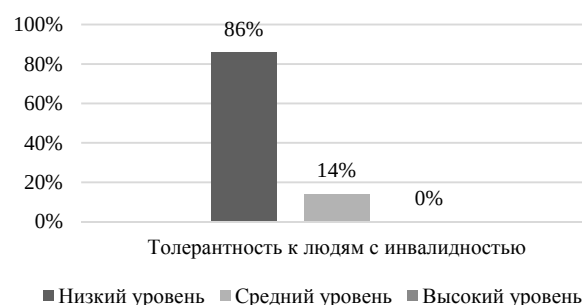


Рисунок 2 — Результаты исследования уровня толерантности у студентов инженерного факультета

Интерпретируем полученные данные.

Среди студентов инженерного факультета подавляющее большинство продемонстрировали низкий уровень толерантности, что указывает на выраженные интолерантные установки и затруднённое принятие социальных различий, включая инвалидность. Данный выявленный факт может говорить о том, что в межличностных отношениях между данными обучающимися и «другими» (в том числе людьми с инвалидностью) высокая вероятность возникновения конфликтных ситуаций.

Остальные обучающиеся показали средний уровень, что свидетельствует о сочетании толерантных и интолерантных черт, тогда как студентов с высоким уровнем толерантности не выявлено вовсе. Такие результаты могут отражать недостаточную включённость гуманитарных и ценностных компонентов в образовательный процесс, а также ограниченный опыт взаимодействия с уязвимыми социальными группами.

Среди студентов инженерного факультета 86 % продемонстрировали низкий уровень толерантности, что указывает на выраженные интолерантные установки и затруднённое принятие социальных различий, включая инвалидность. Лишь 14 % показали средний уровень, что свидетельствует о сочетании толерантных и интолерантных черт, тогда как студентов с высоким уровнем толерантности не выявлено вовсе. Такие результаты могут отражать недостаточную включённость гуманитарных и ценностных компонентов в образовательный процесс, а также ограниченный опыт взаимодействия с уязвимыми социальными группами.

Рассчитав U-критерий Манна-Уитни, который показывает различие между группами (в нашем случае, между факультетом педагогики и психологии и инженерным факультетом), было выявлено различие между юношами и девушками по шкале «толерантность к людям с инвалидностью» ($U = 300,0$, $p = 0,05$), т. е. это говорит о том, что студенты факультета педагогики и психологии более толерантны к людям, имеющим инвалидность, чем студенты инженерного факультета. Статистически значимая разница между студентами факультета педагогики и психологии и инженерного факультета по уровню толерантности к людям с инвалидностью может объясняться несколькими факторами. Педагогическое и психологическое образование ориентировано на гуманистические ценности, развитие эмпатии и принятие индивидуальных различий. Студенты этих направлений чаще изучают дисциплины, связанные с инклюзией, социальной психологией и взаимодействием с уязвимыми группами, что способствует формированию более терпимого отношения. Кроме того, на подобных факультетах обычно больше девушек, которые в среднем проявляют большую эмпатию и социальную чувствительность, чем юноши. Всё это может объяснять, почему именно у студентов психолого-педагогического профиля толерантность выше.

Заключение. Проведённое исследование позволило выявить значимые различия в уровне толерантности к людям с инвалидностью у студентов разных факультетов. Установлено, что студенты факультета педагогики и психологии в целом демонстрируют более высокий уровень толерантности по сравнению со студентами инженерного факультета. Это подтверждает влияние профессиональной направленности обучения и образовательной среды на формирование социальных установок. Полученные данные подчёркивают необходимость целенаправленной работы по развитию толерантности у будущих специалистов технического профиля, в том числе через внедрение гуманитарных дисциплин, инклюзивного подхода и практико-ориентированных форм взаимодействия с социально уязвимыми группами. Результаты исследования могут быть использованы в планировании воспитательной работы в вузах, направленной на формирование устойчивых ценностей уважения, принятия и социальной ответственности.

Список цитируемых источников

1. Декларация принципов толерантности — URL: <https://unesdoc.unesco.org> (дата обращения: 30.04.2025).
2. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 224 с.
3. Лукьянец, В. А. Толерантность как психологическая категория / В. А. Лукьянец // Психологический журнал. — 2002. — № 3. — С. 45—50.
4. Александровская, Л. А. Психология толерантности : учебное пособие / Л. А. Александровская. — СПб.: Речь, 2003. — 192 с.
5. Королёва, Н. М. Социальные установки в отношении инвалидов : психологический анализ / Н. М. Королёва. — М.: Институт психологии РАН, 2006. — 176 с.
6. Степанова, Е. А. Психология инклюзии : учебное пособие / Е. А. Степанова. — М.: Юрайт, 2020. — 255 с.

Р. В. Бобина, А. А. Карпеш, И. Л. Кишея
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МИКРОКЛИМАТА В ГРУППЕ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Введение. Современные социально-психологические исследования подчёркивают ключевую роль групповой динамики и качества межличностных отношений в образовательной среде. Особенно значимым аспектом выступает социально-психологический микроклимат — совокупность условий, способствующих или препятствующих эффективному взаимодействию и развитию группы [1, с. 5—16; 2, с. 360]. В условиях высшего образования микроклимат студенческой группы способен существенно влиять на успеваемость, личностный рост, уровень вовлечённости студентов и формирование групповой идентичности [3, с. 139].

Понятие социально-психологического микроклимата активно разрабатывалось в отечественной психологии. Оно охватывает устойчивую систему межличностных отношений, эмоциональную атмосферу группы и степень удовлетворённости членов своим положением в коллективе [4, с. 4—9]. Особенно актуально его исследование в студенческой среде — на этапе становления малой социальной группы, формирования неформальных структур и перехода от внешней к внутренней мотивации.

Основная часть. Социально-психологический микроклимат — многокомпонентное явление, включающее эмоционально-психологическое состояние членов группы, их удовлетворённость совместной деятельностью, уровень взаимопонимания и поддержки. Благоприятный микроклимат характеризуется взаимным доверием, уважением, сотрудничеством и высоким уровнем психологической безопасности.

На формирование микроклимата влияют стиль лидерства, структура коммуникаций, наличие конфликтов и способы их разрешения. Неблагоприятный микроклимат, напротив, может способствовать отчуждению, эмоциональному выгоранию и снижению эффективности групповой работы.

Эмоциональная сфера, по мнению исследователей, органично вплетена в общую ткань жизнедеятельности любой группы. Будучи значительной частью её коллективного потенциала, она не существует в изоляции, а тесно связана с нравственными нормами, устоявшимся общественным мнением, организационной структурой и уровнем сплочённости участников, а также налаженной системой управления. В общей системе групповой коммуникации эмоциональная составляющая выполняет несколько ключевых функций: способствует самонастройке коллектива на достижение общей цели, формированию адаптационных и компенсаторных механизмов поведения, а также мобилизации и целенаправленному распределению эмоциональной энергии [4, с. 8]. Кроме того, она играет важную роль в развитии групповой креативности — благодаря позитивному эмоциональному климату участники более охотно генерируют новые идеи и решают нестандартные задачи. Наконец, высокий уровень эмоциональной эмпатии внутри группы повышает её устойчивость к внешним стрессовым воздействиям и укрепляет доверие между членами коллектива.

В связи с чем, *целью данного исследования* выступило изучение особенностей психологического микроклимата в группах студентов-первокурсников.

В исследовании приняли участие 34 студента 1 курса специальностей «Филологическое образование (Русский язык и литература. Иностранный язык (английский язык))» и «Филологическое образование (Белорусский язык и литература. Иностранный язык (английский язык))» Барановичского государственного университета.

Для диагностики микроклимата применялась методика В. М. Завьяловой «Оценка микроклимата студенческой группы» [5, с. 141], направленная на выявление субъективной удовлетворённости атмосферой в коллективе по ряду ключевых шкал: доверие, эмоциональная комфортность, поддержка, сплочённость и др.

Также использовалась методика Л. Г. Почебут «Интегральная самооценка уровня развития группы как коллектива» [5, с. 161]. Она позволяет оценить уровень сплочённости, осознанности целей, согласованности действий и наличие коллективных норм. Данная методика является особенно ценной в сочетании с оценкой эмоционально-психологического климата, поскольку дополняет эмоционально-оценочные характеристики когнитивной и поведенческой составляющей групповой динамики.

Проанализируем полученные результаты, полученные с помощью методики В. М. Завьяловой, по определению микроклимата студенческой группы.

На основе полученных результатов было выявлено 79,8 % ответов в положительном полюсе и 21,2 % ответов — в отрицательном. Значения «0» трактовались как нейтральные и не учитывались в расчётах.

Распределение результатов показывает, что большинство участников позитивно оценивают эмоциональную атмосферу, взаимопонимание, отношение к учебе и вовлечённость в жизнь группы. Высокий процент положительных ответов (почти 80 %) отражает наличие доверия, поддержки, симпатии, справедливости и сотрудничества.

Тем не менее, наличие более 20 % отрицательных результатов свидетельствует о существующих локальных трудностях: замкнутость микрогрупп, изоляция отдельных участников, критичность и затруднённое разрешение конфликтов. Это может препятствовать полной реализации потенциала коллектива.

Таким образом, психологический микроклимат объединённой студенческой группы можно охарактеризовать как в целом благоприятный, стабильный и способствующий развитию. Однако присутствующие негативные полюса (20,2 %) указывают на необходимость работы по укреплению сплочённости, вовлечённости и равномерного распределения ответственности.

Также проанализируем полученные результаты, полученные с помощью методики «Интегральная самооценка уровня развития группы как коллектива» (Л. Г. Почебут). Целью являлась диагностика зрелости групп по семи ключевым характеристикам: подготовленность к деятельности, направленность, организованность, активность, сплоченность, интегративность и референтность.

Так по шкале, отражающей готовность применять знания на практике, 64,7 % студентов первой группы выбрали значение 11 баллов, и 23,5 % — 12, что указывает на высокий уровень когнитивной зрелости. Аналогичный результат наблюдается во второй группе: 61,1 % выбрали 11 баллов, 27,8 % — 12. По уровню мотивации к развитию большинство респондентов обеих групп выбрали 8—9 баллов, что свидетельствует о достаточной целевой зрелости.

Шкала, оценивающая наличие пассивных и незаинтересованных участников, выявила более выраженное присутствие таких признаков во второй группе: 50 % поставили 5 баллов и 38,9 % — 4. В первой группе оценки оказались распределены между 5 (47,1 %) и 6 баллами (29,4 %), что может указывать на менее выраженную критику в адрес деструктивного поведения.

По шкале эмоционального микроклимата (взаимная симпатия, поддержка), обе группы продемонстрировали стабильные высокие результаты: 64—66 % выбрали 11 баллов, 22—23 % — 12 баллов. Это говорит о благоприятной атмосфере и высоком уровне межличностного доверия. Однако на шкалах, связанных с групповым принятием решений, обе группы чаще выбирали оценки в диапазоне 4—6 баллов, что может указывать на участие ограниченного круга активистов и недостаточную вовлечённость всех членов группы.

Таким образом, анализ полученных результатов показал, что обе группы обладают зрелыми когнитивными и эмоциональными характеристиками, что формирует в целом благоприятный микроклимат. Тем не менее, сохраняются зоны риска, связанные с групповым участием и интегративностью, что требует внимания со стороны куратора и корректирующих мероприятий.

Заключение. Подводя итог можно констатировать, что комплексное исследование социально-психологического микроклимата студенческой группы, проведённое с помощью методик Л. Г. Почебута и В. М. Завьяловой, позволило выявить, что объединённый коллектив студентов двух групп демонстрирует признаки средней и средне-высокой степени зрелости и «благоприятности» психологического микроклимата. Структурные показатели указывают на высокую когнитивную и целевую согласованность, но выявляют локальные затруднения в эмоциональной сплочённости и групповом участии в принятии решений. По данным оценки ПМ, в группе преобладают доверие, позитивный эмоциональный фон и ощущение поддержки, несмотря на наличие некоторых элементов замкнутости и неравномерной интеграции.

Таким образом, «объединённая» группа находится в процессе становления как зрелого коллектива с устойчивым потенциалом, что требует управленческого сопровождения и целенаправленной работы по выстраиванию внутригруппового взаимодействия.

Список цитируемых источников

1. Петровский, А. В. Деятельностное опосредствование межличностных отношений: феномены, сущность / А. В. Петровский. — М.: Изд-во Московский городской психолого-педагогический университет, 1989. — 100 с.
2. Психология малой группы: структура, динамика, организация: сборник научных трудов / И. Г. Самойлов. — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. — 367 с.
3. Психология малой группы: ретроспективный научно-вспомогательный указатель отечественных трудов / авторы и сост.: Сидоренков А. В., Дорофеев В. А., Сидоренкова И. И., Ульянова Н. Ю., Шипитько О. Ю., Коваль Е. С. Отв. ред. А. В. Сидоренков. — М.: КРЕДО, 2014. — 268 с.
4. Кирпичник, А. Г. О психологии и педагогике социального воспитания / А. Г. Кирпичник. — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. — 56 с.
5. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — 2-е изд., доп. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. — 650 с.

УДК 159.9

Е. В. Бродинская

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЖИЗНЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ВЫБОРЕ МЕЖДУ КАРЬЕРОЙ, СЕМЬЕЙ И ЛЮБОВЬЮ

Введение. Формирование жизненных приоритетов в юношеском возрасте является важной задачей личностного развития. В этот период происходит активное становление системы ценностей, определяющей дальнейшие жизненные выборы. Особый интерес представляет изучение половых различий в расстановке приоритетов, обусловленных как индивидуально-психологическими особенностями, так и влиянием социальных стереотипов.

Основная часть. Юношеский возраст представляет собой важный этап формирования личности, когда происходит активное становление системы ценностных ориентаций и жизненных приоритетов. Согласно теории Э. Эриксона, главной задачей юношеского возраста является преодоление кризиса идентичности и формирование устойчивого представления о себе и своих жизненных целях [1].

Психологические исследования выявляют существенные половые различия в расстановке жизненных приоритетов. Юноши, как правило, демонстрируют большую ориентацию на профессиональную самореализацию и достижение финансовой независимости [2]. В то время как девушки, несмотря на заметный рост карьерных амбиций в современном обществе, продолжают придавать большее значение семейным и романтическим отношениям [3]. Эти различия обусловлены комплексом факторов, включая как биологические особенности, так и влияние социальных стереотипов.

Теория социальных ролей предлагает объяснение этим различиям через призму традиционных гендерных ожиданий общества. Согласно этой концепции, от мужчин традиционно ожидается достижение успеха в профессиональной сфере, в то время как от женщин — создания гармонии в личной жизни [4].

Конфликт между карьерными устремлениями, семейными ценностями и потребностью в любовных отношениях становится особенно острым в юношеском возрасте. Молодые люди часто испытывают трудности при попытке совместить эти три важнейших аспекта жизни. Современные исследования показывают, что нынешнее поколение молодежи стремится к более сбалансированному подходу, пытаясь гармонично сочетать профессиональные амбиции с личной жизнью. Однако гендерные стереотипы и социальное давление продолжают оказывать существенное влияние на процесс принятия решений [5].

Нами было проведено эмпирическое исследование, цель которого — определить направленности жизненных приоритетов у юношей и девушек. Базой для исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». В исследовании приняло участие 120 студентов (60 девушек и 60 юношей) в возрасте от 17 до 22 лет. В качестве диагностического инструментария был использован опросник «Карьера, семья или любовь?» в адаптации Н. В. Паниной (рисунки 1, 2).

Как показано на рисунке 1, 82 % опрошенных имеют низкий уровень ориентации на семейные ценности, 18 % — средний, и высокий уровень не зафиксирован. Это свидетельствует о том, что создание семьи не является приоритетом для большинства юношей, которые больше фокусируются на других аспектах личностного развития. В сфере карьерных ориентаций 57 % респондентов показали низкий уровень, 43 % — средний, что отражает переходный характер юношеского возраста, когда профессиональные амбиции только начинают формироваться. Что касается романтических ориентаций, 72 % юношей продемонстрировали низкий уровень, 28 % — средний. Это указывает на то, что любовь как ценность не занимает ведущего места в жизни большинства опрошенных. Таким образом, у юношей этого возраста отсутствуют четко выраженные жизненные приоритеты. Все три исследуемые сферы — семья, карьера и любовь — получают в основном низкие оценки, что может быть связано с недостаточной сформированностью ценностной иерархии в этом возрасте и особенностями современной социокультурной ситуации.

Результаты исследования (см. рисунок 2) показывают, что 38 % опрошенных имеют низкий уровень ориентации на семейные ценности, 62 % — средний, и высокий уровень не зафиксирован. Это указывает на то, что семья не является приоритетом для большинства девушек в данный момент, хотя в будущем создание семьи и поддержание семейных ценностей играют важную роль. В сфере карьерных ориентаций 82 % респондентов показали низкий уровень, 18 % — средний, что подтверждает, что карьера не является главным фокусом для большинства девушек. В отношении романтических ориентаций 73 % девушек продемонстрировали низкий уровень, 27 % — средний, что также свидетельствует о низком приоритете любви как ценности. Таким образом, у девушек данного возраста также отсутствуют выраженные жизненные приоритеты. Все три исследуемые сферы — семья, карьера и любовь — в большинстве случаев получают низкие оценки, что может быть связано с недостаточной сформированностью ценностной иерархии в этом возрасте и особенностями социокультурной ситуации.

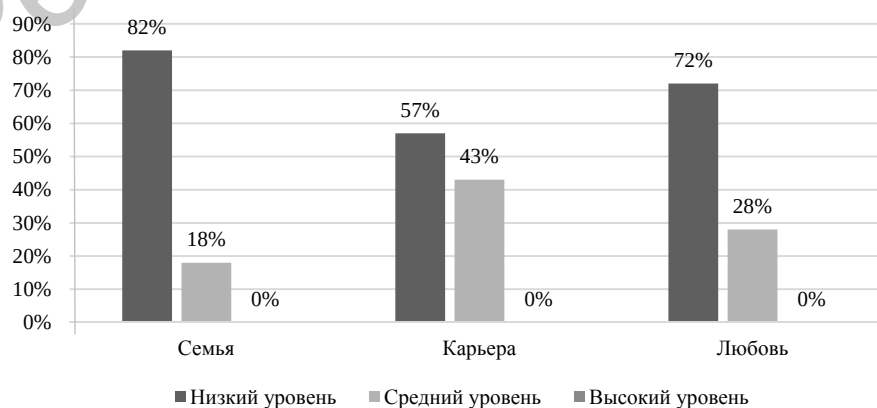


Рисунок 1 — Результаты исследования направленности жизненных приоритетов у юношей

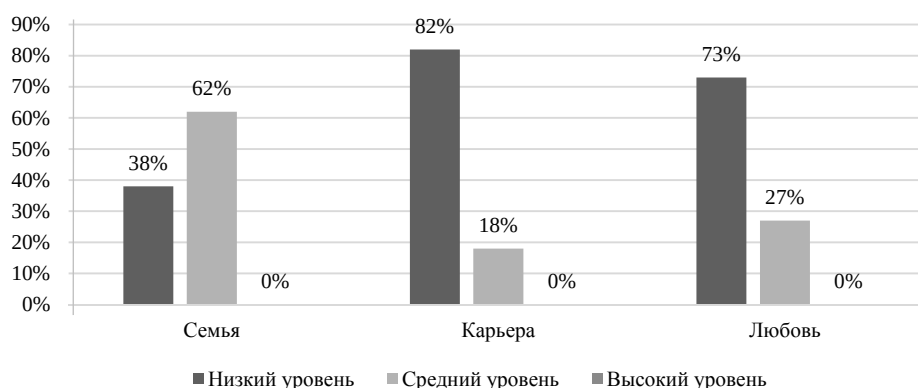


Рисунок 2 — Результаты исследования направленности жизненных приоритетов у девушек

Используя U-критерий Манна-Уитни, было выявлено различие в ответах юношей и девушек по шкалам «семья» ($U = 908,0$, $p = 0,05$), «карьера» ($U = 1052,5$, $p = 0,05$), «любовь» ($U = 1286,5$, $p = 0,05$), что может объясняться социальными и гендерными ролями. Девушки показывают более высокий уровень ориентации на семью, связанную с традиционными ожиданиями общества. Юноши, в свою очередь, проявляют больше интереса к карьере и романтическим отношениям, что отражает их стремление к профессиональной реализации и поиску партнёра. Влияние культурных стереотипов и социальных норм играет ключевую роль в формировании этих различий.

Заключение. Проведенное исследование показало, что у юношей и девушек отсутствуют четко выраженные жизненные приоритеты в сферах семьи, карьеры и любви. Выявленные половые различия подтверждают влияние традиционных социальных ожиданий на формирование ценностных ориентаций, что важно учитывать в работе с молодежью для поддержки их гармоничного личностного развития.

Список цитируемых источников

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М.: Прогресс, 1996. — 340 с.
2. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / М. Р. Гинзбург // Мир психологии. — 1994. — № 1. — С. 34-42.
3. Чудновский, В. Э. Жизненные смыслы и ценностные ориентации в юношеском возрасте / В. Э. Чудновский. — М.: Просвещение, 2006. — 215 с.
4. Eagly, A. H. Sex differences in social behavior: A social-role interpretation / A. H. Eagly. — Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987. — 300 p.
5. Шнейдер, Л. Б. Психология карьеры / Л. Б. Шнейдер. — М.: Юрайт, 2018. — 318 с.

УДК 159.9

А. А. Гуд

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СТИЛЯХ МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Введение. Стиль мышления — важная характеристика индивидуального познавательного поведения, определяющая способы восприятия, анализа и обработки информации. Изучение стилей мышления в подростковом возрасте позволяет глубже понять особенности когнитивной деятельности и индивидуальные предпочтения в решении задач. Настоящее исследование направлено на выявление преобладающих стилей мышления у подростков разного пола и сравнительный анализ выраженности этих стилей у юношей и девушек.

Основная часть. Стиль мышления (англ. *cognitive style*) — это индивидуально-своеобразная система устойчивых способов познавательной деятельности, проявляющаяся в предпочитаемых стратегиях восприятия, анализа, обработки и интерпретации информации [1, с. 456-457].

А. В. Карпов дает следующее определение стиля мышления: «Стиль мышления — это устойчивая система индивидуальных стратегий переработки информации, характеризующаяся спецификой взаимодействия когнитивных, эмоциональных и регуляторных компонентов, которая проявляется в условиях неопределенности или многовариантности решений» [2].

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало выявление преобладающего стиля мышления у подростков женского и мужского пола. Базами для исследования выступила «Гимназия № 4 г. Барановичи». В исследовании приняло участие 140 подростков (70 подростков мужского пола и 70 подростков

женского пола) учащихся 6-9 классов. В качестве диагностического инструментария был использован опросник «Стиль мышления» (в адаптации А. А. Алексеева).

Результаты исследования ведущего стиля мышления у подростков мужского пола представлены на рисунке 1.

У подростков мужского пола преобладает синтетический стиль мышления, что указывает на склонность к креативности, интеграции разных идей и поиску нестандартных решений. Также выражено предпочтение реалистического стиля, ориентированного на конкретные действия и восприятие фактов. Прагматический стиль выражен умеренно, проявляется ситуативно. Аналитический стиль преимущественно находится в зоне неопределённости, а идеалистический стиль мышления у большинства подростков выражен слабо и часто игнорируется. Таким образом, ведущими стилями являются синтетический и реалистический, что указывает на склонность подростков к новаторству в сочетании с практичностью.

Результаты исследования ведущего стиля мышления у подростков женского пола представлены на рисунке 2.

У девочек-подростков наиболее выражен синтетический стиль мышления — у 66 % наблюдается высокий и очень высокий уровень, что указывает на склонность к креативности, комбинированию различных идей и поиску оригинальных решений. Также значительное предпочтение отдаётся реалистическому стилю (52 %), отражающему практичность и ориентацию на конкретные факты. Аналитический стиль у большинства находится в зоне средней и высокой выраженности (72 %), что говорит о хорошей способности к логическому, структурному мышлению. Прагматический стиль выражен умеренно, используется гибко и ситуативно. Идеалистический стиль у большинства девочек выражен слабо (53 % — низкие и очень низкие уровни), что указывает на менее выраженную ориентацию на ценности, интуитивные обобщения и гуманитарные аспекты. Таким образом, у девочек преобладают синтетический, аналитический и реалистический стили мышления, отражающие склонность к творческому, логическому и практическому подходу в решении задач.

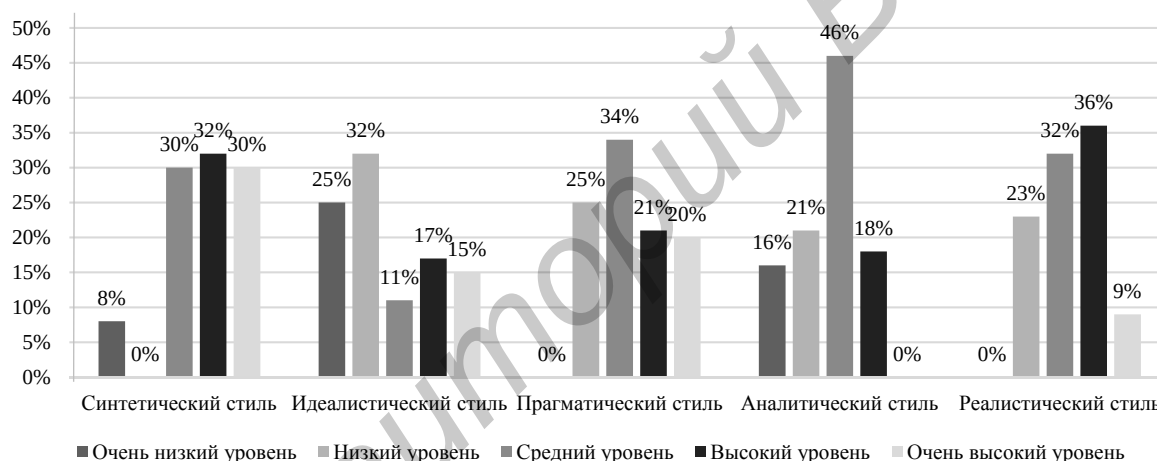


Рисунок 1 — Результаты исследования ведущего стиля мышления у подростков женского пола

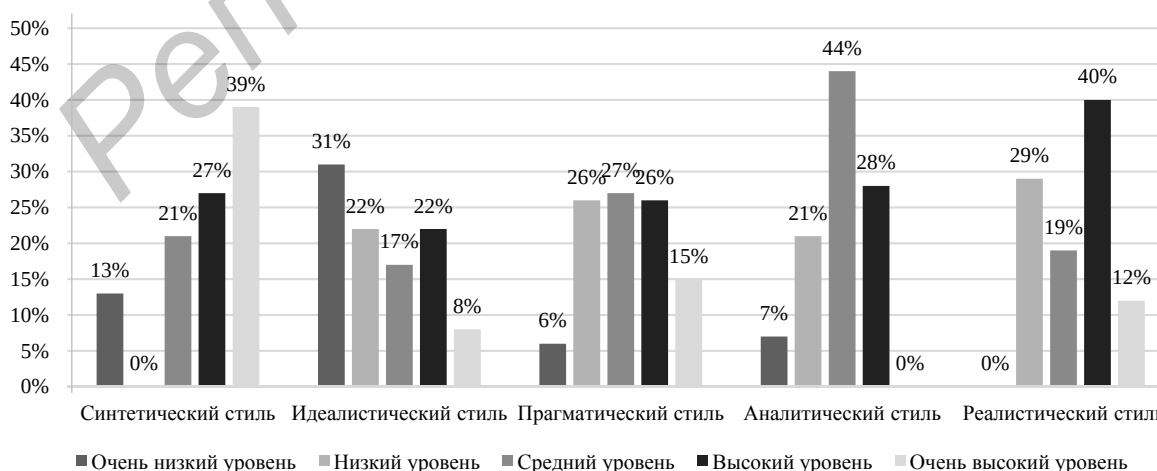


Рисунок 1 — Результаты исследования ведущего стиля мышления у подростков женского пола

Рассчитав *U*-критерий Манна-Уитни, который показывает различие между группами (в нашем случае, мальчиками и девочками), было выявлено различие между мальчиками и девочками по шкале «прагматический стиль» ($U = 1881,0, p = 0,05$), т. е. мальчики чаще используют данный стиль мышления, чем девочки. Различие по шкале «прагматический стиль» связано с тем, что мальчики чаще ориентируются на практический опыт и быстрое достижение результата, тогда как девочки в большей степени склонны к структурному, логическому или креативному подходу, что подтверждается преобладанием у них аналитического и синтетического стилей.

Заключение. Полученные результаты показали, что у подростков мужского пола ведущими являются синтетический и реалистический стили мышления, что свидетельствует о стремлении к новаторству, генерации оригинальных идей и ориентации на конкретные, осязаемые результаты. Это указывает на их склонность к гибкому подходу при решении задач и предпочтению практических стратегий. У девочек преобладают синтетический, аналитический и реалистический стили, что говорит о сочетании креативности, логического анализа и опоры на реальные факты. Они чаще демонстрируют структурный и осмысленный подход к решению проблем. Статистически значимое различие между полами выявлено по прагматическому стилю мышления — мальчики склонны применять его чаще, что связано с ориентацией на быстрый практический результат и использование доступных решений. Таким образом, стиль мышления у подростков зависит от пола и отражает особенности их познавательной активности, стратегии решения проблем и предпочтительные поведенческие модели.

Список цитируемых источников

1. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — Москва : Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с.
2. Карпов, А. В. Когнитивные стили и принятие решений в юношеском возрасте / А. В. Карпов // Экспериментальная психология. — 2020. — Т. 13, № 3. — С. 42-58.

УДК 159.9

Н. С. Звягова

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СТРАТЕГИЯХ ПОВЕДЕНИЯ ПРИ УГРОЗЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Психология реагирования на угрозу в юношеском возрасте представляет собой важную область научного изучения, поскольку именно в этот период формируются базовые копинг-стратегии, определяющие поведение в стрессовых и опасных ситуациях. Исследование различий в стратегиях реагирования у юношей и девушек позволяет глубже понять механизмы адаптации к угрозам и выявить факторы, влияющие на формирование эффективных моделей поведения.

Основная часть. Психология реагирования на угрозу в юношеском возрасте представляет особый научный интерес, поскольку этот период характеризуется интенсивным формированием копинг-стратегий на фоне продолжающегося психофизиологического созревания [1]. Согласно исследований В. Г. Маралова, реакции на опасность в этом возрасте отличаются выраженной вариативностью, что обусловлено комплексом биологических и социальных факторов [2].

С физиологической точки зрения, реакции на угрозу у юношей и девушек имеют существенные различия, связанные с гормональным фоном. Как отмечает М. Р. Гинзбург, у юношей более выражена склонность к активному противодействию, что коррелирует с повышенным уровнем тестостерона [3]. В то же время у девушек чаще наблюдается стратегия поиска социальной поддержки, что связано с более высоким уровнем окситоцина. Эти биологические предпосылки создают основу для формирования различных паттернов поведения в угрожающих ситуациях.

Важнейшим аспектом психологии реагирования на угрозу является процесс социализации. Как показано в работах В. Э. Чудновского, с раннего возраста мальчиков поощряют к проявлению силы и самостоятельности в опасных ситуациях, тогда как девочек учат искать защиты у окружающих [4].

Психология реагирования на угрозу в юношеском возрасте продолжает эволюционировать под влиянием социальных изменений. Как отмечает Э. Эриксон, этот период является критическим для формирования устойчивых паттернов поведения, что делает его изучение особенно важным для практической психологии [1].

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого — определить способы реагирования в ситуациях опасности у юношей и девушек. Базой для исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». В исследовании приняло участие 100 студентов

(50 девушек и 50 юношей) в возрасте от 17 до 22 лет. В качестве диагностического инструментария был использован опросник В. Г. Маралова на выявление способов реагирования в ситуациях опасности.

Результаты исследования способов реагирования в ситуациях опасности у юношей представлены на рисунке 1.

Результаты исследования стратегий реагирования на опасность у юношей демонстрируют выраженное преобладание игнорирующего типа поведения, который отмечается у 76 % респондентов на высоком уровне. Это свидетельствует о характерной для данного возраста тенденции к недооценке рисков и опасностей, что может быть связано как с типичными для юношества рискованным поведением, так и с социальными ожиданиями мужественности, предполагающими демонстрацию бесстрашия. Парадоксальным образом данная особенность сочетается с достаточно высоким уровнем тревожного реагирования (38 % на высоком уровне), что указывает на сложную и неоднозначную картину восприятия опасностей — в разных ситуациях одни и те же юноши могут как игнорировать угрозу, так и преувеличивать ее значимость. Лишь 24 % опрошенных демонстрируют устойчивое адекватное реагирование на высоком уровне, что подчеркивает необходимость целенаправленной работы по формированию оптимальных стратегий поведения в опасных ситуациях. При этом подавляющее большинство респондентов (90 %) показывают низкий уровень неопределенного реагирования, что говорит о сформированности относительно устойчивых, хотя и не всегда эффективных моделей поведения.

Результаты исследования способов реагирования в ситуациях опасности у девушек представлены на рисунке 2.

Анализ результатов исследования стратегий реагирования на опасность у девушек выявил следующие характерные особенности. Наиболее выраженным оказался тревожный тип реагирования, который на среднем и высоком уровнях в совокупности демонстрируют 76 % респонденток (46 % — средний уровень, 30 % — высокий). Это свидетельствует о преобладающей тенденции к преувеличению опасности и повышенной эмоциональной реакции на потенциальные угрозы, что соответствует традиционным представлениям о женских стратегиях совладания со стрессом. При этом адекватное реагирование, соответствующее ситуации, отмечается лишь у 24 % девушек на высоком уровне, в то время как 48 % респонденток демонстрируют низкий уровень адекватности в опасных ситуациях.

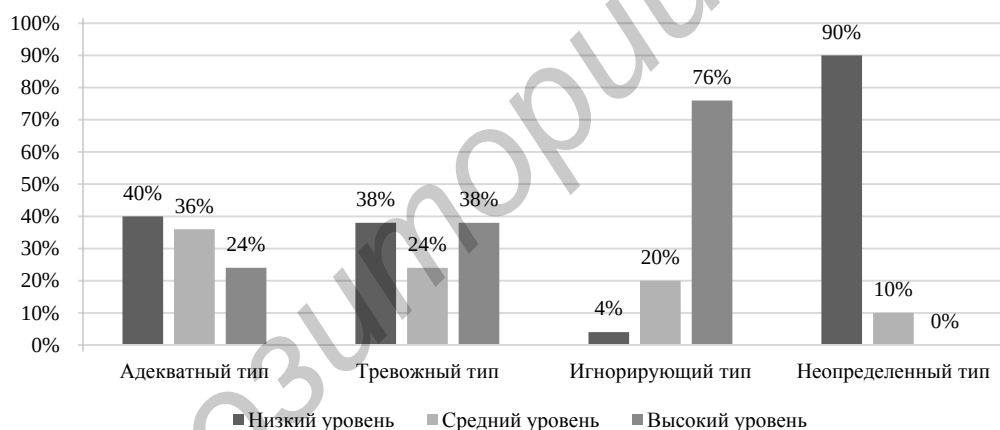


Рисунок 1 — Результаты исследования способов реагирования в ситуациях опасности у юношей

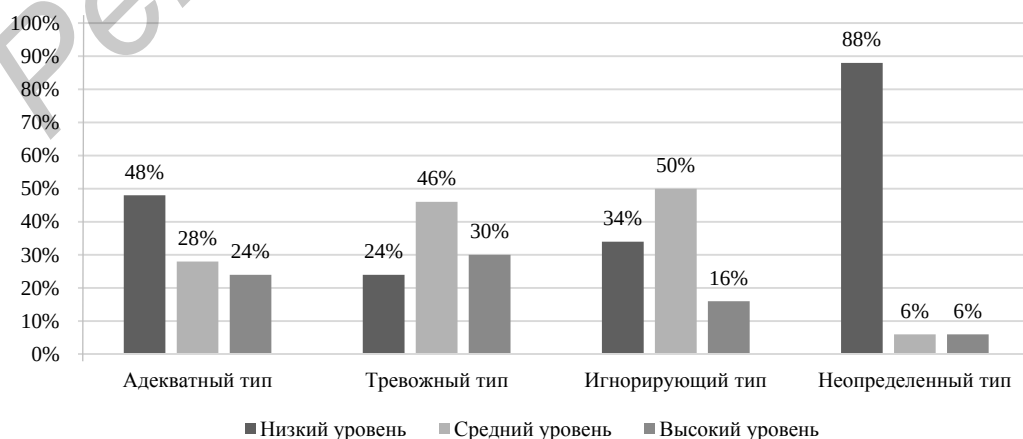


Рисунок 2 — Результаты исследования способов реагирования в ситуациях опасности у девушек

Подобное распределение указывает на недостаточную сформированность оптимальных поведенческих стратегий у значительной части опрошенных девушек. Игнорирующий тип реагирования выражен слабее (только 16 % на высоком уровне), что контрастирует с результатами юношей и подтверждает меньшую склонность девушек к недооценке рисков. Особого внимания заслуживает показатель неопределенного реагирования — 88 % девушек демонстрируют низкий уровень, что свидетельствует об относительной стабильности выбранных стратегий поведения, несмотря на их не всегда оптимальный характер.

Используя U-критерий Манна-Уитни, было выявлено различие в ответах юношей и девушек по шкале «игнорирующий тип» ($U = 409,5$, $p = 0,05$), т.е. юноши характеризуются преобладанием игнорирующего типа реагирования больше, чем девушки. Юноши чаще демонстрируют игнорирующий тип реагирования на опасности, чем девушки, по ряду причин. Более высокий уровень тестостерона способствует рискованному поведению и недооценке угроз. Социальные стереотипы «мужественности» поощряют демонстрацию бесстрашия. Возрастные особенности, такие как юношеский максимализм и иллюзия неуязвимости, также усиливают это поведение. Кроме того, мальчиков с детства чаще учат самостоятельно преодолевать трудности, скрывая страх.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило наличие выраженных половых различий в способах реагирования на опасности в юношеском возрасте. Юноши чаще демонстрируют игнорирующий тип реагирования, что связано с биологическими, социальными и возрастными факторами, тогда как девушки склонны к тревожной оценке угроз и поиску поддержки. Выявленные особенности подчеркивают необходимость разработки целенаправленных программ психологической поддержки, направленных на формирование более адаптивных стратегий совладания с опасностями у современной молодежи.

Список цитируемых источников

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М.: Прогресс, 1996. — 336 с.
2. Маралов, В. Г. Диагностика способов реагирования в конфликтных ситуациях / В. Г. Маралов. — М.: Институт психотерапии, 2005. — 240 с.
3. Гинзбург, М. Р. Психология личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1994. — 288 с.
4. Чудновский, В. Э. Психологические особенности юношеского возраста / В. Э. Чудновский. — М.: Академический проект, 2006. — 320 с.

УДК 159.9.01

А. Г. Иценко, О. С. Кононович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК КОМПОНЕНТ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Введение. Актуальность проблемы исследования обусловлена значительными изменениями, происходящими в последние десятилетия в мире в социальных, экономических и политических сферах, что приводит к глобальным процессам трансформации и пересмотра общественных идеалов, индивидуальных смыслов и ценностей. В современном мире, который порой оказывается непредсказуемым и быстро меняющимся, изменяется восприятие действительности, что нарушает традиционные механизмы передачи культурных смыслов и ценностей. В связи с этим, механизмы, с помощью которых человек осознает смысл своего существования и формирует свои ценности, становятся важной темой для психологического изучения.

Особое внимание в исследуемом контексте заслуживают исследования системы смыслов и ценностей у молодежи, поскольку именно в этом возрасте активизируется ценностно-смысловая деятельность личности и начинается процесс формирования устойчивых ценностных и смысложизненных ориентиров. Вместе с тем многие ученые отмечают, что в настоящее время процесс социализации современной молодежи характеризуется нестабильностью в ценностных ориентациях и утратой смысла жизни.

Основная часть. Концепции смысловой сферы и ценностных образований личности занимают прочное место в системе научной психологии. В них подчеркивается, что ценностные ориентации, являясь сложным социально-психологическим феноменом, регулируют социальное поведение человека, характеризуют направленность его личности и содержание ее активности. В своей сущности ценности определяют отношение человека к миру, к себе, к другим людям и придают смысл личностным позициям и поведению [1].

Смысложизненные ориентации представляют собой совокупность восприятия человека своего прошлого, настоящего и будущего, а также оценку достигнутых результатов по личным критериям. Понятие смысла жизни может изменяться с течением времени и зависит от насыщенности жизни, что, в свою очередь, влияет на её ориентацию. Стремление к поиску смысла побуждает человека исследовать окружающий мир, выходя

за пределы своей зоны комфорта. В процессе поиска смысла изменяются представления о мире, трансформируется и сам человек, его внутренняя реальность, индивидуальность и уникальный личностный смысл жизни.

Понятие смысложизненные ориентации было введено А. Н. Леонтьевым, который охарактеризовал смысловую сферу личности, как важный компонент, организующий совокупность смысловых образований, а также связи между ними, которые обеспечивают смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах. То, что придает жизни смысл, может лежать и в будущем, определяя цели, и в настоящем, придавая чувство полноты и насыщенности жизни, и в прошлом, полученное удовлетворение от итогов деятельности. Отсюда следует, что вопрос смысла возникает не в познании, а в признании человеком интеллектуальной конструкции смысла своей жизни, т. к. отыскивает его за счет конкретных действий [2].

Ценностно-смысловая сфера личности представляет собой комплексный динамический конструкт личности, который определяет ее внутренний мир и задаёт вектор ее деятельности. Система смыслов и ценностей детерминирует такие психологические особенности социальной активности человека, как основное содержание, вектор направленности, смысловое наполнение. Они в свою очередь регулируют поведенческие паттерны личности, а также выступают в роли цензора для оценки событий и явлений, с которыми она сталкивается [2].

Д. А. Леонтьев, исследуя ценностно-смысловую сферу личности, отмечал, что она является образованием на пересечении мировоззренческих установок личности и ее мотивационных ориентаций. По мнению исследователя, смыслы и ценности представляют собой регуляторы социальной активности личности, а также конструируют у нее образ восприятия себя как совокупности субъективно значимых черт и особенностей. Ученый также говорил о том, что индивидуальные ценности формируются на основе субъективно пережитого жизненного опыта и представляют собой систему выборочно интернализованных из общесоциальных смыслов и ценностей элементов [2].

В структуре смысложизненных ориентаций ученый выделил следующие компоненты: цели в жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроль Я, локус контроль жизни [2].

Смысл жизни, по утверждению Е. А. Шерешковой, Е. А. Волгусновой и В. А. Черемшановой, включен в ценностно-смысловую сферу личности, отражает отношение к различным сторонам жизни и проявляется переживанием значимости происходящего. Он придает пристрастность и субъективную значимость окружающим личность элементам действительности, влияет на формирование нравственности личности и её духовное развитие. Осознавая смысл жизни, и реализуя его в деятельности, личность выстраивает траекторию жизни, преодолевает препятствия и трудности на жизненном пути, совершает сложный жизненный выбор и принимает за него ответственность на себя [3].

Ряд ученых определял ценностно-смысловую сферу как перманентную, носящую социальный характер, направленность личности на цели, которые представляют для нее субъективную значимость и наделяются определенными смыслами. По их мнению, система смыслов и ценностей не только формирует цели человека, но также определяет способы для их реализации, подкрепляемые психологическими свойствами личности и ее поведения, являющихся резистентными по отношению к внешним социальным влияниям. Ученые отмечали, что, несмотря на свою устойчивость, ценностно-смысловая сфера личности является динамичным конструктом, который позволяет проявляться своим свойствам с учетом потребностей в каждой конкретной ситуации, модифицируя и выстраивая поведенческие паттерны для достижения актуальной цели [4].

Некоторые ученые отмечали, что ценностно-смысловая сфера личности обладает иерархической динамичной структурой, проявляющейся в двух направлениях: горизонтальном (определяющем степень значимости и принятия тех или иных ценностей и смыслов) и вертикальном (взаимосвязь индивидуальных ценностей и смыслов с конструктом ценностей и смыслов социума, в котором функционирует человек). При этом отмечается, что ценностно-смысловая сфера сформирована в виде трехуровневого конструкта: на первом уровне находятся абстрактные и обобщенные ценности, относящиеся к материальному и духовному миру; второй уровень включает в себя ценности, которые представляют собой психологические особенности личности, закрепленные в ее активности и деятельности; на третьем уровне находятся наиболее предпочитаемые поведенческие паттерны человека, с помощью которых он реализует свои потребности и цели [5].

Заключение. Таким образом, смысложизненные ориентации являются важным многомерным конструктом, обеспечивающим смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах и организующим совокупность смысловых образований, а также связи между ними. Смыслы и ценности, формируясь на основе субъективно пережитого жизненного опыта, регулируют социальную активность личности, а также конструируют у нее образ восприятия себя как совокупности субъективно значимых черт и особенностей. В структуре смысложизненных ориентаций выделяют: цели в жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроль «Я», локус контроль жизни.

Список цитируемых источников

1. Лобза, О. В. Ценностные и смысложизненные ориентации современных российских студентов / О. В. Лобза, И. В. Конончук, Е. В. Эгамбердиева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2017. — № 11-2. — С. 300-304.
2. Леонтьев, Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 2019. — 487 с.

3. Шерешкова, Е. А. Смысложизненные ориентации в юношеском возрасте / Е. А. Шерешкова, Е. А. Волгуснова, В. А. Черемшанова // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — №81-1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslozhiznennyye-orientatsii-v-yunosheskom-vozraste> (дата обращения: 02.11.2024).

4. Алексеева, О. С. Ценности и их связь с базовыми чертами личности / О. С. Алексеева, И. Е. Ржанова // Психологические исследования. — 2019. — № 12 (63). — URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2019v12n63/1677-alekseeva63.html> (дата обращения: 28.10.2024)

5. Алишев, Б. С. Изменения в структуре ценностей студенческой молодежи в начале XXI века / Б. С. Алишев // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. — 2016. — №4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmeneniya-v-strukture-tsennostey-studencheskoy-molodyozhi-v-nachale-xxi-veka> (дата обращения: 02.11.2024).

УДК 159.9

Д. А. Кишея, Н. А. Лешкевич

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ У СТУДЕНТОВ «СПОРТСМЕНОВ» И «ПСИХОЛОГОВ»

Введение. Рассмотрение особенностей личностной тревожности и уровня притязаний у студентов «спортсменов» и «психологов» актуальное направление исследования, так как изучение уровня тревожности поможет выявить возможные проблемы, связанные с адаптацией к учебной и профессиональной деятельности, а также предотвратить возможные негативные последствия, связанные с тревожностью. Также, выявление особенностей уровня притязаний у студентов поможет понять их мотивацию к обучению и профессиональной деятельности. Это позволит разработать более эффективные методики обучения и карьерного развития для студентов данных специальности.

Одним из проблемных аспектов изучения особенностей личностной тревожности и уровня притязаний у студентов, которые занимаются спортом и изучают психологию, является сложность сравнения этих двух групп. Студенты-спортсмены могут иметь более высокий уровень тревожности из-за стресса и давления, связанного с соревнованиями и тренировками, в то время как студенты-психологи могут иметь более низкий уровень тревожности благодаря своему пониманию психологических механизмов управления стрессом.

Также актуальность данной проблематики обуславливается недостаточным количеством исследований, проведенных в данном направлении, позволяющих заключить, насколько различия в уровне тревожности и притязаний обусловлены спецификой «профессионального обучения» в данных группах, а не личностными особенностями студентов.

Основная часть. В связи с выше рассмотренным, был намечен вектор проведения исследования. Основной целью эмпирического исследования выступало изучение особенностей личностной тревожности и уровня притязаний у студентов «спортсменов» и «психологов». Данное исследование позволит выявить, уровень и особенности проявления личностной тревожности обучающихся, а также преобладающие «векторы» в системе притязаний личности студентов.

В исследовании приняли участие 30 студентов, обучающихся по направлению «психология» и 30 студентов направления «образование в области физической культуры», «организация и управление физической культурой, спортом и туризмом» Барановичского государственного университета.

Для достижения поставленной цели, нами были использованы следующие методики: методика оценки тревожности Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина; методика оценки уровня притязаний В. Гербачевского.

Методика, предложенная Ч. Д. Спилбергером и адаптированная на русском языке Ю. Л. Ханиным, позволяет дифференцированно измерять тревожность и как личное свойство, и как состояние. Личностная тревожность — это индивидуальное свойство восприятия значительного числа событий в качестве угрожающих с реагированием на них состоянием тревоги [1]. Опросник В. К. Гербачевского предназначен для выявления уровней притязаний испытуемого посредством диагностики компонентов мотивационной структуры личности. Опросник состоит из 42 утверждений [2]. В мотивационной структуре различают 15 компонентов. По каждому из этих компонентов подсчитывается сумма баллов с помощью ключа и правил перевода ответов испытуемого в баллы.

Проанализируем полученные результаты.

Рассмотрим результаты изучения личностной тревожности у «спортсменов» и «психологов», полученные с помощью методики «Оценка тревожности Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина».

Анализ полученных данных позволяет констатировать, что высокая личностная тревожность у спортсменов составляет 37 %, у психологов — 53 %; умеренная тревожность у спортсменов — 57 %, у психологов — 43 %; низкая тревожность у спортсменов — 7 %, у психологов — 3 %. Из этого следует, что высокий уровень личностной тревожности преобладает у психологов, а умеренный у спортсменов.

Рассмотрим результаты оценки уровня притязаний, полученные с помощью методики «Оценка уровня притязаний В. Гербачевского».

При анализе внутреннего мотива было выявлено, что высокий уровень внутреннего мотива у спортсменов составляет 53 %, а у психологов 37 %; средний уровень внутреннего мотива у спортсменов — 60 %, у психологов — 87 %; низкий уровень внутреннего мотива у спортсменов — 0 %, у психологов — 7 %. Из этого следует, что у спортсменов увлеченность проявляется больше по сравнению с психологами.

Также рассмотрим результаты данной методики по шкале «познавательный мотив». Было выявлено, что высокий уровень познавательного мотива у спортсменов составляет 73 %, у психологов 37 %; средний уровень познавательного мотива у спортсменов — 27 %, у психологов — 50 %; низкий уровень познавательного мотива у спортсменов — 0 %, у психологов — 10 %. Из этого следует, что у спортсменов интерес к результатам своей деятельности выражен намного сильнее, чем у психологов.

Рассмотрим результаты данной методики по шкале «мотив избегания». Было выявлено, что высокий уровень мотива избегания у спортсменов составляет 7 %, у психологов 53 %; средний уровень мотива избегания у спортсменов — 87 %, у психологов — 47 %; низкий уровень мотива избегания у спортсменов — 7 %, у психологов — 0 %. Из этого следует, что у спортсменов боязнь показать низкий результат со всеми вытекающими из этого последствиями выражена на среднем уровне, в отличие от психологов, у которых — на высоком.

Также рассмотрим результаты данной методики по шкале «состязательный мотив». Выявлено, что высокий уровень состязательного мотива у спортсменов составляет 13 %, у психологов 3 %; средний уровень мотива избегания у спортсменов — 87 %, у психологов — 60 %; низкий уровень мотива избегания у спортсменов — 0 %, у психологов — 37 %. Из этого следует, что у спортсменов тенденция к приданию значения высоким результатам в деятельности других субъектов доминирует на среднем уровне.

Рассмотрим результаты данной методики по шкале «мотив смены деятельности». Было выявлено, что высокий уровень мотива смены деятельности у спортсменов составляет 13 %, у психологов 7 %; средний уровень мотива смены деятельности у спортсменов — 63 %, у психологов — 80 %; низкий уровень мотива смены деятельности у спортсменов — 23 %, у психологов — 13 %. Из этого следует, что спортсмены больше придают значение высоким результатам в деятельности других людей, чем психологи.

Также рассмотрим результаты данной методики по шкале «мотив самоуважения». Было выявлено, что высокий уровень мотива самоуважения у спортсменов составляет 80 %, у психологов 30 %; средний уровень мотива самоуважения у спортсменов — 17 %, у психологов — 57 %; низкий уровень мотива самоуважения у спортсменов — 3 %, у психологов — 13 %. Из этого следует, что у спортсменов больше выражено стремление ставить перед собой все более и более трудные цели в однотипной деятельности.

Рассмотрим результаты данной методики по шкале «значимость результатов». Выявлено, что высокий уровень значимости результатов у спортсменов составляет 3 %, у психологов 30 %; средний уровень значимости результатов у спортсменов — 17 %, у психологов — 57 %; низкий уровень значимости результатов у спортсменов — 3 %, у психологов — 13 %. Из этого следует, что спортсмены значительно меньше придают значимость результатам своей деятельности, нежели психологи.

Также рассмотрим результаты данной методики по шкале «сложность задания». Было выявлено, что высокий уровень сложности задания у спортсменов составляет 0 %, у психологов 0 %; средний уровень сложности задания у спортсменов — 43 %, у психологов — 40 %; низкий уровень сложности задания у спортсменов — 57 %, у психологов — 60 %. Полученные данные спортсменов и психологов практически не различаются и преобладающее количество людей обеих групп оценивают сложность задания на низком уровне.

Рассмотрим результаты данной методики по шкале «оценка достигнутых результатов». Выявлено, что высокий уровень оценки достигнутых результатов у спортсменов составляет 0 %, у психологов 0 %; средний уровень сложности задания у спортсменов — 33 %, у психологов — 53 %; низкий уровень сложности задания у спортсменов — 67 %, у психологов — 47 %. Полученные данные показывают, что преобладающее количество спортсменов низко оценивают достигнутые результаты.

Также рассмотрим результаты данной методики по шкале «оценка своего потенциала». Было выявлено, что высокий уровень оценки своего потенциала у спортсменов составляет 57 %, у психологов 30 %; средний уровень сложности задания у спортсменов — 43 %, у психологов — 67 %; низкий уровень сложности задания у спортсменов — 0 %, у психологов — 3 %. Полученные данные показывают, что спортсмены оценивают свой потенциал значительно выше, чем психологи.

Рассмотрим результаты данной методики по шкале «намеченный уровень мобилизации». Выявлено, что высокий уровень намеченного уровня мобилизации у спортсменов составляет 67 %, у психологов 13 %; средний уровень сложности задания у спортсменов — 33 %, у психологов — 77 %; низкий уровень сложности задания у спортсменов — 0 %, у психологов — 3 %. Полученные данные показывают, что спортсмены готовы потратить намного больше усилий для достижения цели, чем психологи.

Рассмотрим результаты данной методики по шкале «мотив ожидаемый уровень». Было выявлено, что высокий уровень ожидаемого уровня у спортсменов составляет 37 %, у психологов 20 %; средний уровень сложности задания у спортсменов — 63 %, у психологов — 70 %; низкий уровень сложности задания у спортсменов — 0 %, у психологов — 3 %. Полученные данные спортсменов и психологов практически не различаются и преобладающее количество людей обеих групп ожидают средний результат своей деятельности.

Также рассмотрим результаты данной методики по шкале «закономерность». Выявлено, что высокий уровень закономерности у спортсменов составляет 33 %, у психологов 20 %; средний уровень закономерности у спортсменов — 67 %, у психологов — 80 %; низкий уровень закономерности у спортсменов — 0 %, у психологов — 80 %.

у психологов — 0 %. Разница в полученных результатах невелика, однако можно говорить о том, что спортсмены лучше понимают собственные возможности в достижении поставленных целей, по сравнению с психологами.

И в заключении рассмотрим результаты данной методики по шкале «инициативность». Так было выявлено, что высокий уровень ожидаемого уровня у спортсменов составляет 37 %, у психологов 27 %; средний уровень сложности задания у спортсменов — 64 %, у психологов — 60 %; низкий уровень сложности задания у спортсменов — 0 %, у психологов — 13 %. Разница в полученных результатах невелика, однако можно говорить о том, что спортсмены проявляют инициативу и находчивость при решении поставленных перед собой задач больше, чем психологи.

Заключение. Таким образом, в ходе проведенного исследования можно констатировать, что имеются различия между студентами «спортсменами» и «психологами» по следующим шкалам: личностная тревожность, внутренний мотив, познавательный мотив, мотив избегания, состязательный мотив, мотив самоуважения, значимость результатов, волевое усилие, оценка достигнутых результатов, оценка своего потенциала, намеченный уровень мобилизации усилий, ожидаемый уровень.

Полученные результаты говорят о большей выраженности у спортсменов внутреннего, познавательного мотива, мотива избегания, состязательного мотива, мотива самоуважения, волевого усилия, оценки достигнутых результатов и ожидаемого уровня. У студентов-психологов, в свою очередь, наиболее выражены показатели по шкалам значимость результатов и оценка достигнутых результатов.

В целом можно заключить, что существуют особенности в проявлении личностной тревожности и уровня притязаний у студентов-спортсменов и студентов-психологов.

Список цитируемых источников

1. Немов, Р. С. Психология : В 3 кн. : Кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. — М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. — 508 с.
2. Практикум по общей и экспериментальной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др. под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. — 2-е изд. доп и перераб. — СПб : Питер, 2003. — 560 с.

УДК 159.955

М. А. Король

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. Современный мир характеризуется постоянными изменениями. Человек сталкивается с большим количеством разнообразной информации, которую ему необходимо обрабатывать и принимать решения.

Для того, чтобы человек успешно функционировал в современном мире ему необходимо уметь отделять главную информацию от второстепенной, ложную — от истинной, а также находить пути и оптимальные варианты решения той или иной возникающей проблемы [1].

В связи с этим, актуальными и востребованными у современных специалистов становятся навыки критического мышления.

Люди, умеющие критически мыслить, могут делать достоверные выводы из имеющейся информации и отделять полезные знания от менее значимых сведений. Ценными становятся гибкие навыки специалистов (soft skills), которые помогают эффективно справляться с различными жизненными задачами и возникающими трудностями [2].

Основная часть. По Р. Полу и М. Скривену, критическое мышление понимается как вид мышления, включающий процесс активного осмысления, применения, анализа, синтеза и оценки информации, собранной или созданной посредством наблюдения, опыта, размышлений, рассуждений или общения, основанный на универсальных интеллектуальных ценностях (ясность, точность, точность, последовательность, актуальность, убедительные доказательства, веские причины, глубина, широта и справедливость в суждениях) [1].

Признаками критического мышления являются: аналитичность — отбор, сравнение, сопоставление фактов и явлений; ассоциативность — установление ассоциаций с ранее изученными фактами, явлениями; логичность — умение строить логику доказательности решение проблемы, последовательность действий; системность — умение рассматривать объект, проблему в целостности их связей и характеристик (Е. Полат) [3].

В нашем исследовании приняли участие 50 студентов 1 курса учреждения образования «Барановичский государственный университет», получающих образование по специальностям «Информационные системы и технологии», «Техническое обеспечение производства сельскохозяйственной продукции».

Для изучения критического мышления мы использовали следующий диагностический инструмент: Тест «Критическое мышление» А. А. Вихмана, тест «Критическое мышление» Л. Старки в адаптации Е. Л. Луценко.

Рассмотрим результаты по методике «Критическое мышление» А. А. Вихмана.

По шкале «Обнаружение фактов, аргументов, гипотез и опровержений» мы выявили, что 70 % испытуемых показали средний уровень, из чего следует, что студенты демонстрируют умения выявлять в тексте утверждения о том, что происходит в действительности, доводы, приводимые в доказательство чего-либо, гипотезы и опровержения. Низкий уровень развития данного умения отмечен у 24 % студентов.

Показатели по шкале «Анализ и критика аргументов» соответствуют среднему уровню (68 %). Низкий уровень развития умения анализировать поступающую информацию и выявлять потребность в дополнительной информации установлен у 30 % испытуемых.

Следующая шкала – «Оценка противоречий и альтернатив». Студенты в большинстве случаев (80 %) имеют низкий уровень развития умения определять альтернативные варианты решения проблемы, формулировать серию предположений в ответ на вопрос, формулировать гипотезы по поводу некоторого события.

По шкале «Формулировка выводов» обучающиеся показали средний уровень (56 %). Однако у 34 % респондентов отмечается низкий уровень развития данного умения — трудности с умением определять, какое из нескольких возможных умозаключений наиболее обосновано или наиболее подтверждено эмпирически, и какое из умозаключений сформулировано наиболее точно и репрезентативно.

Таким образом, по шкале «Общий уровень критического мышления» мы выявили, что у 70 % испытуемых средний уровень.

Рассмотрим результаты по тесту «Критическое мышление» инициалы Л. Старки в адаптации Е. Л. Луценко.

По диапазону полученных значений по шкале «Уровень развития критического мышления» с учетом среднего значения и стандартного отклонения выборка соответствует низкому и среднему уровням, то есть у испытуемых наблюдаются трудности со способностью отфильтровывать недостоверную информацию и собирать объективную информацию, выявлять манипуляции, иллюзии и ложные идеи, принимать взвешенные решения, аргументированно дискутировать, осознавать свои предвзятости и необъективность других (таблица 1).

В наибольшей степени у юношей и девушек развиты такие умения критического мышления, как умение формулировать индуктивные выводы, выводить общие правила, обнаруживать регулярности из совокупности частных случаев, злоупотребление индукцией, умение проверять эмоции на принятие решений, умение находить информационные ресурсы, умение распознавать истинные проблемы и оценивать факты.

В наименьшей степени юноши и девушки владеют такими умениями, как умение фокусировать наблюдение, определять актуальные проблемы и ставить цели.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что обучающиеся обладают определенными умениями для того, чтобы обнаружить факты, гипотезы, аргументы, а также сформулировать на базе данных знаний выводы, наблюдаются сложности с анализом и критикой аргументов, а также с тем, чтобы оценить, насколько противоречиво то или иное суждение. Выводы студентов не всегда соответствуют реальному положению дел. Общий уровень критического мышления студентов находится на среднем уровне.

Таблица 1 — Среднее значение и стандартное отклонение выборки по тесту «Критическое мышление» Л. Старки в адаптации Е. Л. Луценко

Умение критического мышления	Среднее значение	Стандартное отклонение
Умение фокусировать наблюдение	0,26	0,33
Индуктивное мышление	0,73	0,33
Идентификация техник убеждения	0,5	0,39
Злоупотребление индукцией	0,76	0,34
Способность к мозговому штурму	0,46	0,5
Проверка эмоций при принятии решений	0,73	0,45
Умение находить соответствующую информацию	0,7	0,35
Идентификация техник отвлечения внимания	0,44	0,35
Формулирование проблемных суждений	0,62	0,49
Умение отличать объяснение и аргумент	0,46	0,39
Постановка целей	0,38	0,49
Идентификация злоупотребления дедукцией	0,59	0,36
Идентификация техник убеждения	0,5	0,38
Оценивание фактов	0,64	0,33
Определение актуальной проблемы	0,304	0,46

Список цитируемых источников

1. *Артемов, А. В.* Системное и критическое мышление в профессиональной деятельности педагога-психолога / А. В. Артемов // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2018. — №4. — С. 80-90.
2. *Маслов, Е. С.* Когнитивные искажения и критическое мышление: учебно-методическое пособие / Е. С. Маслов. — Казань: Казан. ун-т, 2022. — 28 с.
3. *Полат, Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — М.: Академия, 2013. — 271 с.

УДК 159.9

В. А. Кузьмичева

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Введение. Согласно И. С. Кону, который изучал психологические закономерности межличностных отношений в период юности, отношения в этом возрасте отличаются удивительной устойчивостью и проявляются в самых различных социальных и культурных средах. Юношеские межличностные отношения не бывают одинаковыми, а имеют половые и индивидуально-типологические вариации. В основе отношений — страстная потребность в понимании другого и себя другим и самораскрытии. Эта потребность, тесно связанная с ростом самосознания, появляется уже у подростков, которые жадно ищут реального или хотя бы воображаемого собеседника [1, с. 168]. Таким образом, для юношеского возраста в межличностных отношениях значима именно дружба как свободно устанавливаемые взаимные отношения, характеризующиеся эмоциональной насыщенностью, эмоциональной и инструментальной поддержкой, эксклюзивностью, близостью и личностным отношением к партнеру.

Актуальность рассмотрения проблемы социального интереса в межличностных отношениях у студентов-психологов имеет под собой два основания. Во-первых, отсутствие взаимопонимания между людьми, низкий уровень развития социального интереса в юношеском возрасте затрудняют установление продуктивных межличностных отношений. Во-вторых, в период обучения студенты-психологи должны овладеть базовыми техниками установления эффективных межличностных отношений с другими людьми, которые предполагают развитый социальный интерес.

Основная часть. Авторство термина «социальный интерес» принадлежит А. Адлеру [2]. Давая собственную характеристику социального интереса, А. Адлер отмечает следующее: «Когда мы говорим, что это чувство, мы, конечно, имеем на это право. Но это больше, чем чувство, это форма жизни... Я не могу дать ему совершенно однозначное определение, но у одного английского автора я нашел высказывание, которое точно выражает то, чем мы могли бы дополнить наше объяснение: «видеть глазами другого, слышать ушами другого, чувствовать сердцем другого». Мне кажется, что пока это допустимое определение того, что мы называем чувством общности» [2, с. 268]. А. Адлер придавал терапевтическое значение данному чувству, отмечая, что необходимо способствовать получению пациентом опыта контакта с другим человеком и дать ему, таким образом, возможность перенести пробужденное чувство общности на других. Он также называл социальный интерес признаком психического здоровья, выступающим основой интеграции человека в общество и устранения чувства неполноценности [3].

Целесообразность рассмотрения социального интереса во взаимосвязи с особенностями межличностных отношений, согласно Б. Г. Ананьеву, связана с тем, что, интерес к другому выступает как базисный фактор для оценки эффективности общения. При высоком уровне социального интереса общение строится на основе внутреннего состояния другого человека, его субъективного восприятия себя и своего состояния. При невыраженном интересе общение строится на внешней картине состояния, без учета переживаний [4, с. 51].

Для определения взаимосвязи социального интереса и особенностей межличностных отношений у студентов-психологов, нами было проведено исследование на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 76 студентов-психологов в возрасте от 17 до 22 лет. Респонденты являются студентами 1—4 курсов факультета педагогики и психологии, обучающихся по специальностям «Социально-педагогическое и психологическое образование», «Практическая психология», «Психология».

В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики: «Социометрия» Дж. Морено (адаптация Я. Л. Коломинского), опросник межличностных отношений А. А. Рукавишникова, методика «Выявление коммуникативных склонностей учащихся» Р. В. Овчаровой, методика «Шкала социального интереса» Дж. Кренделла.

На основании полученных данных по методике «Шкала социального интереса» Дж. Кренделла, можно говорить о том, что на первом курсе у студентов преимущественно выражен низкий уровень, который

отмечается у 10,5 % участников, уровень ниже среднего отмечается у 36,8 % участников и средний уровень социального интереса отмечается у 31,6 % участников. У студентов второго курса выражен средний уровень у 31,6 % респондентов, а уровень выше среднего — у 47,4 % студентов. На 3 курсе средний уровень социального интереса отмечается у 57,9 % участников выборки, у студентов 4 курса средний уровень выявлен у 47,4 % респондентов, а выше среднего — у 31,6 % респондентов.

По методике «Выявление коммуникативных склонностей учащихся» Р. В. Овчаровой выявленные показатели свидетельствуют о недостаточно высоком уровне коммуникативных склонностей у студентов-психологов разных курсов обучения. В частности, на первом курсе у студентов равномерное распределение по разным уровням коммуникативных склонностей. На 2 курсе преобладает уровень ниже среднего — 42,1 % респондентов, а средний уровень коммуникативных склонностей отмечен у 31,6 % испытуемых. На 3 курсе у студентов преобладает низкий уровень коммуникативных склонностей — 36,8 % опрошенных, а также уровень ниже среднего — 21,1 % испытуемых. Средний уровень коммуникативных склонностей отмечен у 26,3 % студентов. У студентов 4 курса обучения низкий и средний уровень коммуникативных склонностей представлены одинаково — по 36,8 % от общего числа респондентов, а уровень ниже среднего составил 15,8 % от общего числа испытуемых.

По опроснику А. А. Рукавишникова полученные данные демонстрируют недостаточно высокий уровень межличностных отношений у студентов-психологов 1—4 курсов обучения. В частности, на первом курсе у 34,2 % студентов преобладает средний уровень. На 2 курсе преимущественно средний уровень межличностных отношений, который составляет 33,3 %. На 3 курсе средний уровень межличностных отношений отмечен у 30,7 % испытуемых, при этом высокий уровень проявляется у 32,5 % респондентов. У студентов 4 курса преимущественно наблюдается средне-высокий уровень межличностных отношений, составляющий 33,3 % выборки.

Согласно полученные данным методики «Социометрия» Дж. Морено показатели демонстрируют неравномерное распределение социометрических статусов у студентов-психологов 1—4 курсов обучения. В частности, на первом курсе у студентов преимущественно статус «принятые», который составляет 44 % выборки. На 2 курсе доминирует статус «предпочитаемые», 50 % выборки, статус «изолированные» отсутствует. На 3 курсе преимущественно статус «принятые» — 47,6 % студентов. У студентов 4 курса преобладает статус «принятые» — 45 % студентов, статус «изолированные» отсутствует.

Оценка взаимосвязи проводилась с использованием критерия ранговой корреляции Ч. Спирмена. Между показателями социального интереса и особенностями межличностных отношений коэффициент корреляции составил $r = 0,063$, при $p = 0,05$. Это указывает на слабую связь между измеряемыми переменными. Следовательно, связь между социальным интересом и особенностями межличностных отношений достаточно слабая. Это указывает на то, что проявления социального интереса у студентов не связаны с особенностями межличностных отношений. На этом основании можно отметить, что изучаемые переменные являются профессионально необходимыми качествами студентов-психологов, однако не установлена взаимосвязь и взаимная обусловленность их формирования.

Заключение. Проведенное исследование позволило выявить особенности проявления социального интереса и межличностных отношений у студентов-психологов на разных этапах обучения. Уровень выраженности этих качеств у студентов нельзя считать высоким. Это свидетельствует о том, что социальный интерес не является единственным или главным фактором, влияющим на характер межличностных отношений.

Список цитируемых источников

1. Кон, И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. — М. : Приори, 2013. — 176 с.
2. Адлер, А. Индивидуальная психология / А. Адлер. — СПб. : Питер, 2018. — 256 с.
3. Потокин, Н. С. Понятие «социальный интерес» Альфреда Адлера и «безусловное позитивное принятие» Карла Роджерса: сходства и различия / Н. С. Потокин // Молодой ученый. — 2024. — № 27 (526). — С. 95-96.
4. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2010. — 288 с.

УДК 159.923

В. А. Кухарчик

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

РАЦИОНАЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ — УЧАСТНИКОВ БУЛЛИНГ-ПРОЦЕССОВ

Введение. Рациональность личности играет важную роль в психосоциальном развитии человека. Подростки, обладающие высокими уровнями рационального мышления, могут лучше переживать эмоциогенные конфликты, умеют конструктивно подходить к проблемам и устанавливать здоровые социальные связи.

Проблема рациональности личности исследовалась А. Тверски и Д. Канеманом, которые разработали теорию перспектив и исследовали, как люди принимают решения в условиях неопределенности. Они указали на важнейшее влияние таких психологических эффектов, как неприятие потерь, гиперболическое дисконтирование и нелинейное взвешивание вероятности на принятие решений человеком [1]. Г. Саймон ввёл понятие «ограниченной рациональности», утверждая, что люди принимают решения в условиях ограниченной информации и времени [2].

Проблема буллинга и связанные с ней риски возникновения деструктивного поведения подростков является актуальной для педагогической психологии и требует пристального внимания к созданию эффективных профилактических мер по ее предотвращению.

Основателями систематических исследований буллинга принято считать скандинавских ученых: Д. Олвеус [3], П. П. Хайнеманн, А. Пикас и Е. Роланд [4]. Ими выделены личностные особенности индивидов, включенных в процесс травли, уделено внимание исследованию связей между типом школы, социальной средой и частотой, распространённостью формой проявления буллинга, описаны несколько этапов процесса травли.

Несмотря на то, что исследуются социально-психологические факторы и предикторы буллинга, эффективное решение проблемы распространения буллинга и предупреждения буллинг-процессов в учреждении образования не найдено. В связи с этим фокус внимания ученых смещается на исследование личностного профиля участников буллинга, чтобы найти личностные черты, особенности когнитивной сферы личности, корректируя которые можно добиться снижения распространения буллинга в образовательной среде.

Основная часть. Г. А. Саймон трактовал рациональность как «процесс и продукт мышления», показывая, что в других науках рациональность применяется в широком, общем смысле этого слова, как целесообразное, разумное поведение [2].

В. В. Гуленко осуществил попытку описания рационального типа, проявляющегося на психологическом уровне коммуникативного пространства [5]. Для рационального типа личности характерна выраженная эмоциональная устойчивость, проявляющаяся в способности к длительному поддержанию определенного эмоционального состояния, независимо от его валентности. Это обеспечивает высокую прогнозируемость эмоциональных реакций человека. Влияние внутренних биоритмических процессов на эмоциональное состояние рационалов минимизировано. Наблюдаемые колебания, как правило, обусловлены внешними, объективно значимыми факторами. Отличительной чертой является способность к произвольной саморегуляции, позволяющая эффективно выполнять требуемые действия, несмотря на негативное эмоциональное состояние, или воздерживаться от импульсивных поступков, вопреки сильным внутренним побуждениям.

Буллинг (bullying — хулиганство, драки, школьная травля среди подростков) — признанный значимым и актуальным психологический феномен, характеризующий насилие в детско-подростковой среде (физическое, психологическое, эмоциональное) [6]. В структуре буллинга выделяют инициатора, помощника, защитника, жертву и наблюдателя.

Цель нашего исследования — выявить характеристики рациональности личности подростков, занимающих различные позиции в буллинге.

Исследование проходило на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 16 г. Барановичи». Выборку исследования составили 80 человек в возрасте 13—15 лет. Из них 40 девочек и 40 мальчиков.

В ходе исследования были использованы следующие методики: «Рациональный—Опытный» С. Эпстайна (в адаптации Т. В. Корниловой, А. Ю. Разваляевой), «Опросник эмоциональной дисрегуляции» (Н. А. Польская, А. Ю. Разваляева), «Методика диагностики копинг-механизмов Э. Хейма» (в адаптации Л. И. Вассермана), «Контроль поведения» (Е. А. Сергиенко), «Личностный опросник» Р. Кеттела (в адаптации А. Г. Шмелёва), «Методика на выявление «буллинг-структуры»» (Е. Г. Норкова). Был использован метод статистической обработки данных — корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

Применение методики «Рациональный — Опытный» С. Эпстайна показало, что большинство подростков используют рациональность на среднем уровне (58,75 %). Средний уровень рациональности у подростков означает, что они частично обладают навыками рационального мышления, но ещё не в полной мере их применяют. Школьники могут проявлять рациональность в одних ситуациях, но поддаваться эмоциям и влиянию окружающих в других ситуациях. Рациональность личности на низком уровне выявлена у 32,5 % подростков, на высоком — у 8,75 % подростков.

Способность к рациональности также у большинства подростков развита на среднем уровне (75 %). Средний уровень способности к рациональности у подростков означает, что у них есть зачатки рационального мышления. Подростки могут понимать, когда ситуация требует обдумывания и решения, а не импульсивного действия. Подростки частично предвидят последствия своих решений, но не всегда оценивает их объективно. Низкий уровень развития данной способности установлен у 13,75 % подростков, средний уровень — у 11,25 % подростков.

Вычисление критерия Манна-Уитни показало, что имеет место тенденция к половым различиям в уровне развития рационального мышления ($U = 621,0000$, $p = 0,08$): у мальчиков в большей степени развита предрасположенность к проявлениям агрессивного поведения, чем у девочек. Следовательно, у мальчиков больше шансов стать инициаторами буллинга.

В соответствии с «Методикой на выявление «буллинг-структуры»» (Е. Г. Норкова) в наибольшей степени среди подростков представлены защитники жертв (56,25 %). Вторую позицию по частоте встречаемости занимают жертвы (18,75 %). Третью позицию — инициаторы буллинга (15 %) и их помощники (10 %). В наименьшей степени представлены наблюдатели буллинга (3,75 %).

Установлена значимая прямая взаимосвязь между использованием рациональности и позицией в буллинг-структуре ($r = 0,33$, $p = 0,04$). Так, чем выше уровень использования логического анализа в осмыслении событий, тем выше вероятность того, что учащийся займет позицию инициатора буллинга. Обусловлено это тем, что инициаторы буллинга тщательно обдумывают каждое свое действие.

Отмечается значимая прямая взаимосвязь между позицией «защитник жертвы» и когнитивными копинг-стратегиями ($r = 0,45$, $p = 0,004$). Чем выше уровень использования когнитивных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями, тем выше вероятность того, что учащийся окажется защитником жертвы буллинга. То есть чем чаще подростки ориентированы на применение в трудных жизненных ситуациях когнитивных копинг-стратегий (ментальные процессы, которые используются, чтобы справиться со стрессовыми ситуациями, направленные на изменение способа мышления о проблеме или реакции на нее, чтобы уменьшить негативное воздействие) в виде «проблемного анализа», «относительности», «религиозности», «придачи смысла» и «установке собственной ценности», тем активнее они вмешиваются в ситуацию буллинга, чтобы защитить жертву и прекратить травлю.

Закреплено значимая прямая взаимосвязь между позицией «защитник жертвы» и когнитивным контролем разрешения трудностей ($r = 0,32$, $p = 0,04$). Чем выше уровень когнитивного контроля разрешаемых проблем, тем выше вероятность того, что учащийся займет позицию защитника жертвы. Когнитивный контроль — совокупность психологических процессов, отвечающих за планирование, внимание, регулирование поведения и управления импульсами. Он позволяет человеку гибко адаптироваться к окружающей среде, контролировать свои действия, переключать внимание, тормозить нежелательные реакции и принимать обдуманные решения.

Выявлена значимая прямая взаимосвязь между позицией «жертва буллинга» и волевым контролем ($r = 0,44$, $p = 0,005$). Чем выше уровень волевого контроля, тем выше вероятность, что учащийся окажется жертвой буллинга. Волевой контроль — способность личности сознательно регулировать сами действия, эмоции и реакции в соответствии с долгосрочными целями, социальными нормами и ценностями, преодолевая при этом внутреннее сопротивление, желания или внешние препятствия. Он тесно связан с силой воли, самодисциплиной, самоконтролем и устойчивостью к стрессу. Подростки с высоким волевым контролем часто стараются избегать конфликтов, сдерживают эмоциональные реакции и проявляют относительную пассивность. Это может восприниматься агрессорами как слабость. Подростки могут демонстрировать замкнутость, нерешительность в выражении собственных эмоций, что увеличивает риск стать объектом буллинга. Жертвы с сильным волевым контролем чаще придерживаются норм, правил и не готовы отвечать агрессией на деструктивную агрессию, что снижает вероятность их защиты в конфликтных ситуациях.

Следующая значимая прямая взаимосвязь была установлена между позицией «защитник жертвы» и восприимчивостью к новому ($r = 0,37$, $p = 0,02$). Так, чем выше показатель «восприимчивость к новому», тем выше вероятность того, что подросток займет позицию «защитник жертвы». Восприимчивость к новому — это степень открытости личности к новому опыту, изменениям и незнакомым ситуациям. Подростки, открытые к новому опыту, могут отличаться выраженной любознательностью, креативностью, склонностью к интеллектуальной гибкости и терпимостью к неопределенности. Такие подростки с большей вероятностью будут критически оценивать ситуацию буллинга, осознавая её несправедливость. Они более склонны противостоять давлению сверстников и действовать в соответствии со своими моральными принципами, а не конформно соглашаться с мнением большинства.

Заключение. Таким образом, для большинства подростков характерны средний уровень использования рациональности и средний уровень способности к рациональности. В наибольшей степени среди подростков представлена позиция «защитники жертвы». Мальчики больше склонны к проявлению агрессивного поведения, чем девочки, в подростковом возрасте. Установлено, что подростки, ориентированные на применение когнитивных копинг-стратегий, часто занимают позицию «защитник жертвы» в буллинге.

Список цитируемых источников

1. Tversky, A. Advances in Prospect Theory: Cumulative Representation of Uncertainty / A. Tversky, D. Kahneman // Journal of Risk and Uncertainty. — 1992. — Vol. 5, No 4. — P. 297-323.
2. Herbert, A. S. Rationality as Process and as Product of Thought / A. S. Herbert // American Economic Review. — 1978. — Vol. 68, No2. — P. 1-16.
3. Olweus, D. Aggression in the schools: Bullies and whipping boys / D. Olweus. — Washington, DC: Hemisphere (Wiley), 1978. — С. 160-183.
4. Жарова, Д. В. Психологические особенности подросткового буллинга / Д. В. Жарова, Е. Ю. Терех // Научно-педагогическое обозрение. — 2018. — №1(19). — С. 79-82.
5. Гуленко, В. В. Формы мышления / В. В. Гуленко // Соционика, ментология и психология личности. — 2002. — №4(4). — С. 9—25.
6. Утемисова, Г. У. Актуальность исследования проблемы буллинга: современное состояние проблемы / Г. У. Утемисова, Н. Н. Васягина // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 4. — С. 27-34.

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЕ ЖИЗНЕННОЙ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Введение. Жизненная удовлетворённость как компонент субъективного благополучия играет важную роль в процессе личностного развития в юношеском возрасте. Этот период характеризуется активным становлением идентичности, профессиональным самоопределением и изменением социальных ролей. При этом восприятие качества жизни у юношей и девушек может существенно различаться под влиянием биологических, психологических и социальных факторов.

Половые особенности жизненной удовлетворённости связаны с различиями в ценностных ориентациях, эмоциональной регуляции и способах адаптации к социальным требованиям. Изучение этих различий позволяет глубже понять закономерности формирования субъективного благополучия в молодёжной среде.

Основная часть. В монографии Н. А. Батурина и М. В. Баженовой жизненная удовлетворённость рассматривается как когнитивная оценка степени соответствия жизни человека его внутренним стандартам и ожиданиям, представляющая собой устойчивый компонент субъективного благополучия. Авторы подчёркивают, что данное понятие характеризуется глобальностью (оценкой жизни в целом), относительной стабильностью, осознанностью и преобладанием рационального компонента над эмоциональным. В исследовании выделяются три группы ключевых факторов формирования жизненной удовлетворённости. К личностным факторам относятся оптимистический стиль атрибуции, высокая самооценка, гармоничная самооценка и способность к целеполаганию. Социально-средовые факторы включают качество межличностных отношений, социальную поддержку, статусные характеристики (образование, доход) и удовлетворённость профессиональной деятельностью. Особое внимание уделяется возрастным факторам, актуальным для юношеского возраста, таким как успешность профессионального самоопределения, автономия от родительской семьи, качество романтических отношений и академическая успешность. Авторы отмечают, что в юношеском возрасте оценка жизненной удовлетворённости имеет ряд особенностей: преобладает ориентация на будущие достижения, критерии оценки носят более идеализированный характер, велико влияние референтных групп и наблюдается высокая чувствительность к социальному сравнению [1].

Нами было проведено эмпирическое исследование, с целью — определить уровень жизненной удовлетворённости у юношей и девушек. Базой для исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». В исследовании приняло участие 100 студентов (50 девушек и 50 юношей) в возрасте от 17 до 22 лет. В качестве диагностического инструментария был использован опросник «Индекс жизненной удовлетворённости» (в адаптации Н. В. Паниной).

Результаты исследования уровня жизненной удовлетворённости у юношей представлены на рисунке 1.

Результаты исследования жизненной удовлетворённости среди юношей выявили сложную динамику. Наиболее тревожным оказался показатель общего индекса: 68 % респондентов продемонстрировали низкий уровень удовлетворённости, что свидетельствует о массовом психологическом дискомфорте. Лишь 22 % участников показали высокие результаты, указывая на выраженную поляризацию в группе.

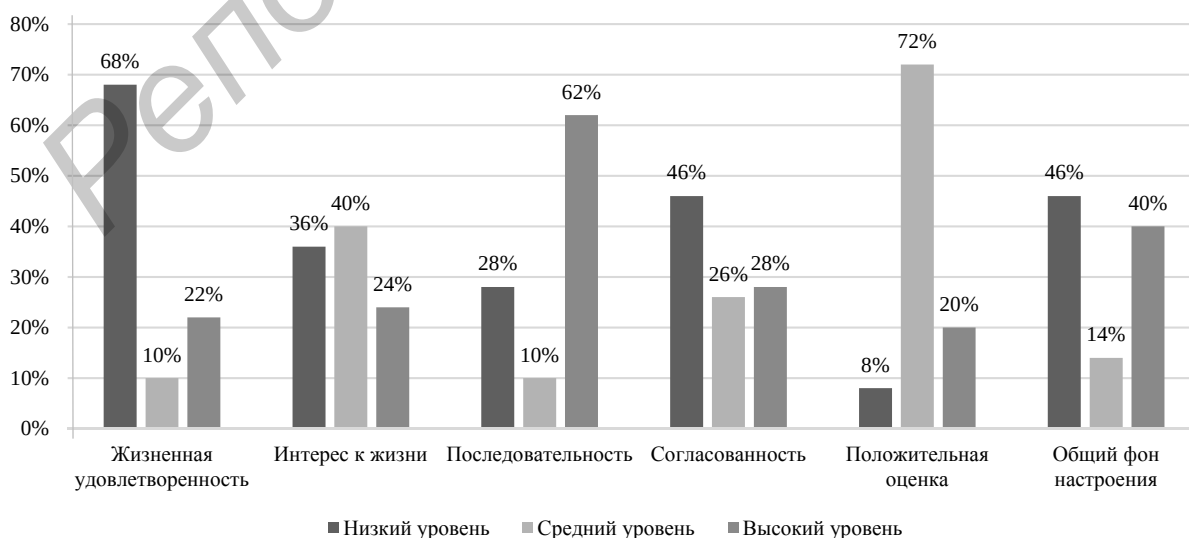


Рисунок 1 — Результаты изучения уровня жизненной удовлетворённости у юношей

Анализ компонентов выявил противоречивые тенденции. При относительно равномерном распределении интереса к жизни (40 % средний уровень, 36 % низкий, 24 % высокий), особенно заметны проблемы в целеполагании. Хотя 62 % юношей проявляют последовательность в достижении целей, 46 % не удовлетворены своими достижениями. Это парадоксальное сочетание может говорить о завышенных ожиданиях или неадекватной самооценке.

Эмоциональная сфера также демонстрирует дисбаланс. Фон настроения распределился полярно: 46 % — низких показателей против 40 % — высоких. При этом самооценка у большинства (72 %) находится на среднем уровне, но лишь 20 % респондентов уверены в себе.

Результаты исследования уровня жизненной удовлетворенности у девушек представлены на рисунке 2.

Результаты исследования показывают, что девушки демонстрируют более высокий уровень жизненной удовлетворенности по сравнению с юношами — 50 % опрошенных девушек имеют высокий показатель удовлетворенности. При этом низкий уровень зафиксирован у 40 % девушек.

Анализ отдельных компонентов выявил значительные различия. В сфере интереса к жизни 56 % девушек проявляют высокую вовлеченность. Целеполагание также выглядит более устойчивым — 70 % демонстрируют последовательность в достижении целей, а 58 % удовлетворены своими достижениями.

Особенно заметны различия в эмоциональной сфере — 68 % девушек отмечают позитивный настрой, а 44 % имеют высокую самооценку. Такие результаты могут быть связаны с лучшими навыками эмоциональной регуляции и более развитыми социальными связями.

Используя U-критерий Манна-Уитни, были установлены различия по шкале «жизненная удовлетворенность» ($U = 766,5, p = 0,05$). Полученные результаты возможно объяснить с тем, что девушки в юношеском возрасте обычно обладают лучшими навыками эмоциональной регуляции и социальной адаптации, а также более позитивной самооценкой, чем юноши. Также были выявлены различия по шкале «интерес к жизни» ($U = 688,0, p = 0,05$), что свидетельствует о способности девушек к демонстрации более высокой вовлеченности в повседневную деятельность и социальные взаимодействия благодаря особенностям эмоционального интеллекта и социализации. Были выявлены различия по шкале «согласованность» ($U = 723,0, p = 0,05$). Выявленные различия показывают, что девушки ощущают большую гармонию между целями и их достижением благодаря более реалистичному целеполаганию и лучшим навыкам планирования. Также были выявлены различия по шкале «общий фон настроения» ($U = 753,5, p = 0,05$). Статистически значимые различия показывают, что девушки демонстрируют более позитивный эмоциональный фон, чем юноши, что связано с их лучшей эмоциональной регуляцией и социальной адаптацией.

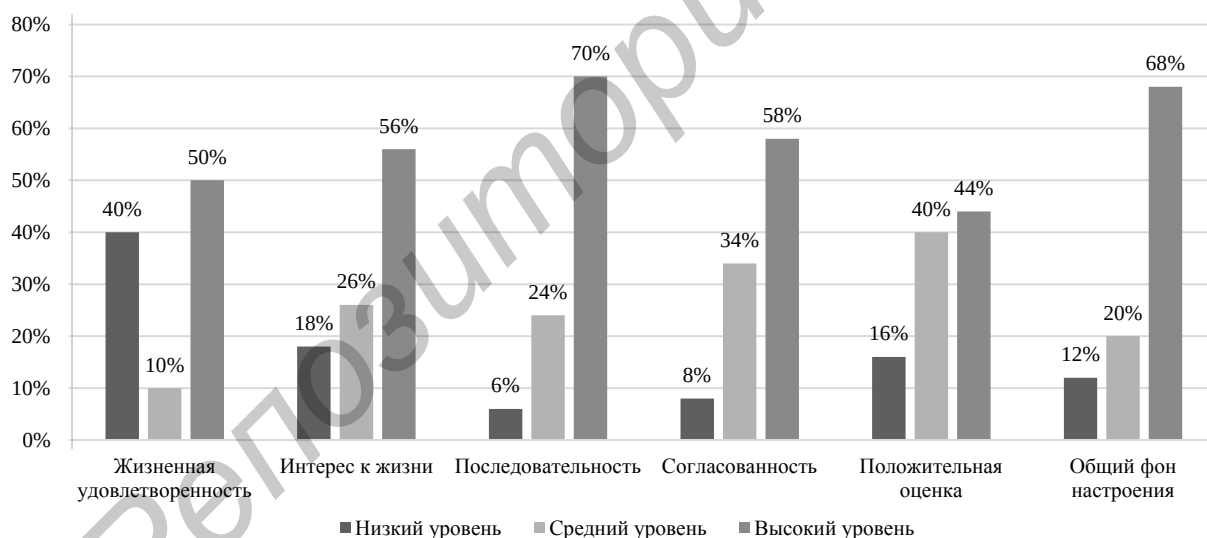


Рисунок 2 — Результаты изучения уровня жизненной удовлетворенности у девушек

Заключение. Проведённое исследование выявило значимые половые различия в уровне жизненной удовлетворенности среди студентов юношеского возраста: девушки демонстрируют более высокие показатели по всем ключевым компонентам (общий индекс удовлетворенности, интерес к жизни, согласованность целей, эмоциональный фон и самооценка), что подтверждается статистически значимыми результатами критерия Манна-Уитни. Эти различия обусловлены комплексом факторов, включая лучшую эмоциональную регуляцию, развитые социальные навыки, более реалистичное целеполагание и эффективные стратегии адаптации у девушек. Полученные данные подчёркивают необходимость дифференцированного подхода в психолого-педагогическом сопровождении молодёжи с учётом половых особенностей формирования субъективного благополучия.

Список цитируемых источников

1. Батулин, Н. А. Психология субъективного благополучия / Н. А. Батулин, М. В. Баженова. — М. : Институт психологии РАН, 2019. — 320 с.

КОГНИТИВНЫЕ ИСКАЖЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: СУЩНОСТЬ, ВИДЫ И ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Введение. Когнитивные искажения представляют собой систематические ошибки в мышлении и суждениях, которые могут оказывать значительное влияние на поведение человека. Эти искажения формируют искаженную картину реальности, что приводит к неправильным выводам и неадекватным действиям [1]. Эти ошибки влияют на восприятие человеком себя, других людей и окружающего мира в определенных ситуациях. Например, человек может принять решение, основываясь на недостаточной информации, или переоценить вероятность негативных событий, что может вызвать тревогу и стресс. Когнитивные искажения также могут обуславливать развитие депрессивных состояний, снижение самооценки и ухудшение межличностных отношений. В итоге, когнитивные искажения являются важным психологическим феноменом, существенно влияющим на поведение и эмоциональное состояние человека. Их понимание и коррекция имеют значение для эффективной психологической помощи и психотерапии.

Основная часть. Когнитивные искажения были впервые описаны в рамках когнитивно-поведенческой терапии такими психологами, как А. Бек, Д. Бернс и А. Эллис, которые исследовали механизмы формирования и влияние этих искажений на взаимоотношение между мыслями, эмоциями и поведением человека.

Аарон Бек определяет когнитивные искажения как ошибки в обработке информации, которые могут приводить к негативной когнитивной триаде, состоящей из негативных мыслей о себе, окружающих и будущем. В своей работе он выделяет различные типы искажений, такие как произвольные выводы, избирательное абстрагирование, сверхгенерализация и преувеличение/преуменьшение. Эти искажения формируются под влиянием прошлого опыта, текущих обстоятельств и индивидуальных когнитивных стилей, что приводит к устойчивым паттернам дисфункционального мышления [1, с. 65].

Когнитивные искажения изменяют восприятие реальности, заставляя человека акцентировать внимание на негативных аспектах происходящего и поддерживая депрессивное состояние. С функциональной точки зрения, такие искажения могут создавать иллюзию контроля или предсказуемости в условиях неопределенности, что позволяет человеку временно справляться с эмоциональным дискомфортом.

Когнитивные искажения можно классифицировать на несколько основных типов, каждый из которых отражает специфические ошибки в мышлении:

1. **Произвольные выводы.** Это искажение возникает, когда человек делает выводы без достаточных доказательств. Например, он может считать, что его коллеги не любят его, основываясь на незначительном инциденте, не принимая во внимание другие факторы.

2. **Избирательное абстрагирование.** Данный тип искажения включает фокусировку на негативных деталях и игнорирование позитивных аспектов ситуации. Например, человек может сосредоточиться на одной критике, забыв о множестве положительных отзывов.

3. **Сверхгенерализация.** Это искажение происходит, когда на основании одного негативного события делаются слишком обобщенные выводы. Например, если кто-то потерпел неудачу в одном начинании, он может решить, что никогда не добьется успеха в чем-либо.

4. **Преувеличение и преуменьшение.** При этом искажении человек склонен раздувать негативные аспекты и принижать позитивные. Например, он может считать, что небольшая ошибка приведет к катастрофическим последствиям.

5. **Эффект «якоря».** Тенденция слишком сильно полагаться на первую предложенную информацию («якорь») при принятии решений. Например, первоначальная цена, увиденная на товар, может сильно повлиять на восприятие последующих скидок или цен на аналогичные товары, даже если первоначальный «якорь» был завышен [2].

6. **Склонность к подтверждению.** Стремление искать, интерпретировать и отдавать предпочтение информации, которая подтверждает ранее существовавшие убеждения или гипотезы, игнорируя при этом опровергающую информацию. Так, врач, предварительно поставивший диагноз, может уделять больше внимания симптомам, подтверждающим его версию, и меньше — тем, что ей противоречат [3].

7. **Эвристика доступности.** Переоценка вероятности событий, которые легче вспоминаться, часто из-за их яркости или недавности. Например, после просмотра новостей о нескольких авиакатастрофах люди могут считать полеты более опасными, чем они есть на самом деле, хотя статистически это не так.

8. **Эффект фрейминга.** Различные способы представления одной и той же информации могут приводить к разным выводам и решениям. Например, сообщение о том, что продукт на 90 % не содержит жира, воспринимается позитивнее, чем сообщение о том, что он содержит 10 % жира, хотя суть одна и та же [4].

9. **Эффект социального доказательства.** Склонность людей повторять действия других в попытке отразить правильное поведение в данной ситуации, особенно в условиях неопределенности. Массовая покупка определенного товара может убедить других в его качестве или необходимости.

Эти виды когнитивных искажений могут значительно влиять на эмоциональное состояние и поведение человека, способствуя развитию тревоги, депрессии и других негативных эмоций. Понимание этих искажений является важным шагом к их коррекции и улучшению качества жизни человека [5].

Когнитивные искажения формируются под влиянием различных факторов, которые можно разделить на несколько категорий. Во-первых, психологические факторы играют ключевую роль: когнитивные искажения возникают на основе иррациональных убеждений и паттернов мышления, формируемых под влиянием социальных норм и семейного окружения, особенно в условиях травматических событий [6, с. 52]. Эти убеждения могут приводить к чрезмерной самокритике и искажению восприятия реальности.

Во-вторых, психофизиологические факторы: работа лимбической системы, отвечающей за эмоциональную обработку, может искажать восприятие информации и приводить к ошибкам в оценке рисков. Например, страх может усиливать негативные когнитивные искажения, такие как катастрофизация [7].

В-третьих, нейробиологические факторы. Они имеют биологические корни, связанные с особенностями мозга. Лобные доли, отвечающие за планирование и принятие решений, могут стать источником искажений в случае их поражения [8]. Ограниченные ресурсы внимания и рабочей памяти способствуют возникновению искажений: когда мозг перегружен, он часто прибегает к эвристикам, что иногда приводит к ошибкам в суждениях [9, с. 93].

Наконец, социальные и культурные установки также могут искажать восприятие различных групп и ситуаций, что способствует развитию когнитивных искажений [10]. Таким образом, когнитивные искажения являются сложным феноменом, возникающим под воздействием множества факторов, и понимание этих причин важно для разработки методов их коррекции.

Когнитивные искажения влияют на различные аспекты жизни человека. Когнитивные искажения оказывают существенное влияние на поведение человека в цифровой реальности, особенно в контексте онлайн-покупок и восприятия информации. Например, при оценке товаров на основе онлайн-отзывов молодежь подвержена таким искажениям, как эффект якоря, когда первый увиденный отзыв задает тон для последующих оценок; эффект новизны, придающий большее значение свежим отзывам; склонность к подтверждению, когда ищутся отзывы, подтверждающие уже сложившееся мнение; и эффект социального доказательства, где большое количество положительных отзывов создает иллюзию высокого качества товара [11]. Молодые люди, находящиеся на этапе активного социального становления, особенно восприимчивы к эффекту социального доказательства, стремясь к одобрению и минимизации рисков [11, с. 145]. Влияние когнитивных искажений также заметно в удаленной работе: «проклятие знания» затрудняет коммуникацию, когда люди ошибочно полагают, что другие обладают тем же уровнем информации, а «ошибка планирования» приводит к недооценке времени на выполнение задач. Маркетологи активно используют эти особенности мышления, например, применяя эффект фрейминга в социальных сетях для представления товаров или создавая искусственный дефицит с помощью эффекта «ограниченного предложения» в интернет-магазинах.

Заключение. Таким образом, когнитивные искажения представляют собой систематические отклонения в мышлении, которые предсказуемо возникают в определенных обстоятельствах и приводят к искаженному восприятию реальности. Виды когнитивных искажений позволяют констатировать, что когнитивные искажения приводят к неоптимальным решениям, неверным умозаключениям и поведенческим ошибкам. Под их влиянием изменяется формулировка выводов, которые часто делаются на основе недостаточной или предвзято отобранной информации; выявление причин событий может быть поверхностным или ошибочным, а оценка последствий — неадекватной, например, в виде катастрофизации или преуменьшения рисков. Когнитивные искажения возникают под влиянием факторов: психологических (иррациональные убеждения, прошлый опыт), психофизиологических (влияние страха, настроения), нейробиологических (особенности работы двух систем мышления, ограниченность когнитивных ресурсов), а также социальных и культурных установок. Понимание причин и механизмов когнитивных искажений является основой для разработки стратегий их минимизации и коррекции в различных областях жизни.

Список цитированных источников

1. Бек, А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Практикум по психотерапии / А. Бек, А. Фримен. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
2. Владимирова, А. С. Электронный документооборот предприятий бюджетной сферы: возможности, преимущества и недостатки / А. С. Владимирова, Ю. А. Скоробогатова // Развитие малого предпринимательства в Байкальском регионе : Материалы 5-й международной научно-практической конференции, Иркутск, 22 ноября 2022 года. — Иркутск: Байкальский государственный университет, 2023. — С. 137-146.
3. Зваан, Л. Психология диагностической ошибки / Л. Зваан // Экспериментальная психология. — 2015. — Т. 8, № 3. — С. 91-98.
4. Боброва, Л. А. Когнитивные искажения / Л. А. Боброва // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия. Реферативный журнал. — 2021. — № 2. — С. 69-79.
5. Бернс, Д. Хорошее самочувствие: Новая терапия настроений / Д. Бернс; пер. с англ. Л. Славина. — М.: Вече, Персей, АСТ, 1995. — 400 с.
6. Эллис, А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / А. Эллис; пер. с англ. — СПб.: Изд-во «Сова»; М.: Изд-во ЭКСМОПресс, 2002. — 272 с.
7. Легостаева, Е. С. Когнитивные искажения и их роль в формировании психологической защиты / Е. С. Легостаева // Вестник Челябинского государственного университета. — 2015. — № 1 (356). — С. 147—153.

8. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. 2-е издание, переработанное, расширенное / Т. Г. Визель, — М.: АСТ, 2021. — 544 с.
9. Курпатов, А. В. Красная таблетка-2. Вся правда об успехе. — СПб. : ООО «Дом печати издательства книготорговли «Капитал»», 2019. — 352 с.
10. Крюкова, Т. Л. Когнитивные ошибки и оценка социального и эмоционального одиночества / Т. Л. Крюкова // Материалы Шестой Междунар. конф. по когнитивной науке (23—27 июня 2014 г., Калининград, Россия); под ред. Ю. И. Александрова [и др.]. — Калининград, 2014. — С. 364-366.
11. Шуканова Р. Р. Когнитивные искажения в цифровом мире: как молодежь воспринимает онлайн-отзывы и принимает решения о покупке / Р. Р. Шуканова. // Российский науч. журн. «Телескоп». — 2024. — № 4 (16). — С. 144-148.

УДК 159.9

Я. И. Лазук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОДИНОЧЕСТВА И АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Современный период обучения в УВО представляет собой важный этап личностного и профессионального становления, характеризующийся необходимостью адаптации к новым социальным и академическим условиям. В этом контексте особую актуальность приобретает изучение взаимосвязи между переживанием одиночества и успешностью адаптации студентов. Несмотря на кажущуюся парадоксальность, позитивное одиночество как осознанный выбор уединения может оказывать неоднозначное влияние на процесс академической адаптации.

Основная часть. Студенческий период — это этап активной социализации, сопровождающийся изменением социального окружения, повышенными академическими нагрузками и необходимостью выстраивать новые межличностные связи. В этом контексте одиночество может проявляться как эмоциональное (нехватка близких отношений, поддержки), социальное (ощущение изоляции в группе), экзистенциальное (кризис самоидентификации, потеря смыслов).

И. С. Кон подчёркивает, что одиночество у студентов часто связано не с отсутствием контактов, а с неудовлетворённостью качеством общения [1]. Р. С. Немов добавляет, что дефицит доверительных отношений усиливает чувство отчуждённости, даже если формально студент интегрирован в коллектив [2].

Адаптированность в вузе представляет собой многокомпонентный процесс, включающий три основных аспекта: академическую адаптацию (усвоение норм учебной деятельности), социально-психологическую адаптацию (взаимодействие с группой и преподавателями) и личностную адаптацию (принятие новой социальной роли) [3, 4].

По мнению А. В. Мудрика, успешная адаптация зависит от навыков коммуникации и поддержки референтной группы [3]. Н. Е. Щуркова акцентирует роль педагогического сопровождения в снижении дезадаптации [4].

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало выявление взаимосвязи между одиночеством и адаптированностью в университете в юношеском возрасте. Базой для исследования выступил Барановичский государственный университет. В исследовании приняло участие 100 студентов (50 девушек и 50 юношей) в возрасте от 17 до 22 лет. В качестве диагностического инструментария были использованы опросник «Опросник переживания одиночества» (ДОПО-3) и опросник «Адаптированность студентов в вузе».

Результаты исследования переживания одиночества в юношеском возрасте представлены на рисунке 1.

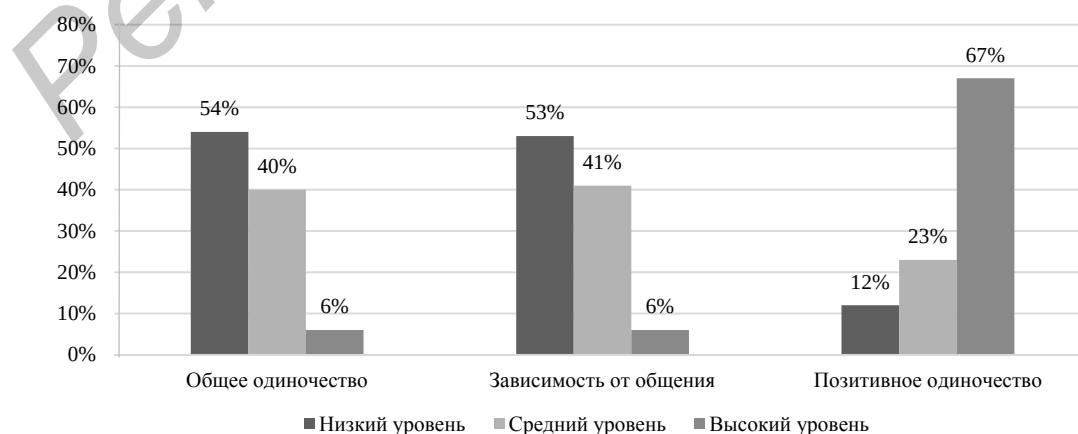


Рисунок 1 – Результаты исследования переживания одиночества в юношеском возрасте

Результаты диагностики общего переживания одиночества среди студентов показывают, что большинство (54 %) успешно справляются с этим состоянием и не испытывают дискомфорта. Однако 40 % демонстрируют средний уровень одиночества, что указывает на периодически возникающее чувство изоляции и потребность в более глубоких социальных контактах. Особого внимания заслуживают 6 % студентов с высокими показателями - они остро переживают одиночество и нуждаются в психологической поддержке.

Результаты исследования адаптированности в университете в юношеском возрасте представлены на рисунке 2.

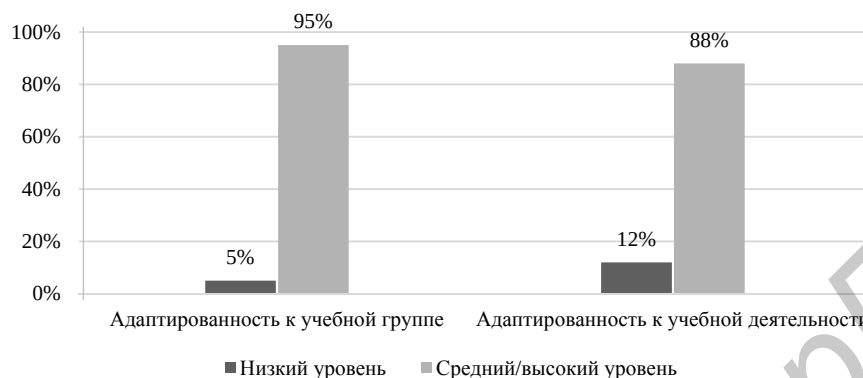


Рисунок 2 — Результаты исследования адаптированности в университете в юношеском возрасте

Результаты исследования адаптации студентов показывают выраженную разницу между уровнем групповой и учебной адаптации. По шкале адаптированности к учебной группе подавляющее большинство студентов (95 %) демонстрируют средний и высокий уровень, что свидетельствует об их успешной интеграции в студенческий коллектив. Эти студенты комфортно чувствуют себя в группе, легко находят общий язык с однокурсниками, следуют принятым нормам и правилам, а также могут рассчитывать на поддержку со стороны сверстников. Лишь 5 % опрошенных испытывают трудности в этой сфере, проявляющиеся в замкнутости, сложностях с принятием групповых норм и отсутствии взаимопонимания с одногруппниками.

В сфере адаптации к учебной деятельности картина несколько иная. Хотя большинство студентов (88 %) также показывают средний и высокий уровень адаптации, успешно справляясь с учебной нагрузкой, доля испытывающих трудности здесь значительно выше (12 %). Эти студенты сталкиваются с проблемами в освоении учебного материала, испытывают сложности при выполнении заданий и не всегда могут проявить себя на занятиях.

Проведенный корреляционный анализ (коэффициент Спирмена) выявил статистически значимую слабую отрицательную взаимосвязь ($r = -0,21$; $p < 0,05$) между показателями по шкалам «позитивное одиночество» и «адаптированность к учебной деятельности». Полученный результат свидетельствует о том, что по мере роста уровня позитивного одиночества у студентов наблюдается тенденция к снижению показателей адаптированности к учебной деятельности, и наоборот.

Выявленная взаимосвязь позволяет предположить, что студенты, склонные воспринимать одиночество как позитивное состояние и ценящие уединение, могут испытывать несколько большие трудности в адаптации к учебному процессу. Это может быть связано с меньшей вовлеченностью в академическую среду, ограниченным взаимодействием с преподавателями и однокурсниками, либо с сознательным выбором более автономного стиля обучения.

Заключение. Исследование выявило, что большинство студентов успешно адаптируются к университетской среде, однако учебная адаптация вызывает больше трудностей, чем социальная. Обнаруженная отрицательная корреляция между позитивным одиночеством и учебной адаптацией свидетельствует, что студенты, ценящие уединение, могут испытывать определенные сложности в академической сфере. Эти данные подчеркивают необходимость индивидуализации образовательного процесса с учетом личностных особенностей студентов. Полученные результаты имеют практическое значение для совершенствования психолого-педагогического сопровождения в вузах.

Список цитируемых источников

1. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 254 с.
2. Немов, Р. С. Психология : учебник. В 3 кн. Кн. 1 / Р. С. Немов. — М. : ВЛАДОС, 2007. — 687 с.
3. Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. — М. : Академия, 2010. — 304 с.
4. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. — М. : Педагогическое общество России, 2005. — 256 с.

СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕСТОВ НА ПЛАТФОРМЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ СРЕДЫ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ «DELPHI 7»

Введение. В настоящее время информатизация проникла практически во все сферы общественной жизни. Особую актуальность современные технологии приобретают в образовательном процессе, помогая педагогу на более качественном уровне проводить занятия. В том числе при организации промежуточного контроля знаний обучающихся (различных коллоквиумов и т. д.). Для быстрой оценки знаний по рассматриваемым учебным вопросам (например, при выполнении лабораторных работ по дисциплине «Психология») видится целесообразным использование тестовых методик. Это позволит охватить большое количество обучаемых и не потребует больших затрат времени. Использование же компьютерных тестов для проведения контрольных опросов имеет ряд преимуществ перед традиционными методами, такими как бумажные тесты. К примеру, это обеспечит быстроту обработки результатов и объективность оценки, позволит проводить сквозной анализ успеваемости, формируя индивидуальные журналы обучаемых. Программные решения позволяют собирать детальную статистику по результатам теста: средние баллы, ошибки, наиболее трудные вопросы и другие показатели. Это помогает преподавателям лучше понимать сильные и слабые стороны учеников. Кроме того, использование современных технологий делает процесс обучения более привлекательным для обучаемых. Мгновенная обратная связь и интерактивный формат могут стимулировать интерес к предмету и способствовать более качественной подготовке к практическим занятиям.

Основная часть. В данной статье рассматривается процесс создания психологического теста по теме «Память» с использованием программного обеспечения Delphi 7. В ходе работы была разработана программа, позволяющая пользователям оценить свои знания и навыки в вопросах памяти через интерактивный тест. Выбор Delphi 7 в качестве платформы для разработки обусловлен его простотой в использовании, широкими возможностями для создания графического интерфейса и эффективной обработки данных [1].

В современном мире, где информация становится все более доступной и объемной, важность памяти как когнитивной функции не может быть переоценена. Память играет ключевую роль в обучении, восприятии информации и принятии решений [2]. С учетом этого, создание инструментов для оценки и развития памяти становится актуальной задачей как в образовательной сфере, так и в психологии.

Следует отметить, что при ответе на заданные вопросы при нажатии на кнопку «Результат» в отдельном окне появляются баллы за ответы на пройденные вопросы. Важный этап: в коде можно задавать присвоение ответам на 1 вопрос 2 балла или более [3].

Для начала необходимо сформулировать вопросы по теме, чтобы они были индивидуальными, в то же время как можно полнее охватывали изучаемый материал, что даст возможность более точно проверить знания обучаемых. К примеру, тест будет состоять из следующих вопросов:

- 1) Что такое память?
- 2) Какой тип памяти является уникальным для человека?
- 3) Какой процесс памяти означает извлечение информации?
- 4) Какой вид памяти отвечает за запоминание звуков?

Следующее действие, которое необходимо сделать — это реализация интерфейса. Для этого выбирается самая простая форма. Далее создаются компоненты для отображения вопросов и ввода ответов.

В программе использованы следующие компоненты:

- для отображения вопросов используется компонент «Label»;
- для ввода ответа — «Edit»;
- для проверки ответа — «Button»;
- для отображения результата — «Label».

Затем пишется код, при запуске которого будет открываться окно выполнения данного кода, в котором содержится 4 вопроса на выбранную тему «Память»; программа проверяет введенные ответы и сообщает количество верных ответов (рисунок 1).

После написания кода необходимо создать наиболее удобный интерфейс на экране пользователя, отличающийся простотой реализации. Для этого создается панель (PageControl), где и располагается область с данными (TabSheet), что наглядно представлено на рисунке 2.

```

implementation
($R *.dfm)

procedure TForm1.Button2Click(Sender: TObject);
begin
Close;
end;
procedure TForm1.Button1Click(Sender: TObject);
begin
o:=0;
if radioGroup1.ItemIndex=radioGroup1.Tag then o:=o+1;
if radioGroup2.ItemIndex=radioGroup2.Tag then o:=o+1;
if radioGroup3.ItemIndex=radioGroup3.Tag then o:=o+1;
if radioGroup4.ItemIndex=radioGroup4.Tag then o:=o+2;
ShowMessage('БАЛЛА ОТМЕТКА: '+inttostr(o));
end;

procedure TForm1.Button3Click(Sender: TObject);
begin
TabSheet2.Show;
end;

procedure TForm1.Button6Click(Sender: TObject);
begin
TabSheet3.Show;
end;

procedure TForm1.Button4Click(Sender: TObject);
begin
TabSheet4.Show;
end;

end.

```

Рисунок 1 — Программный код

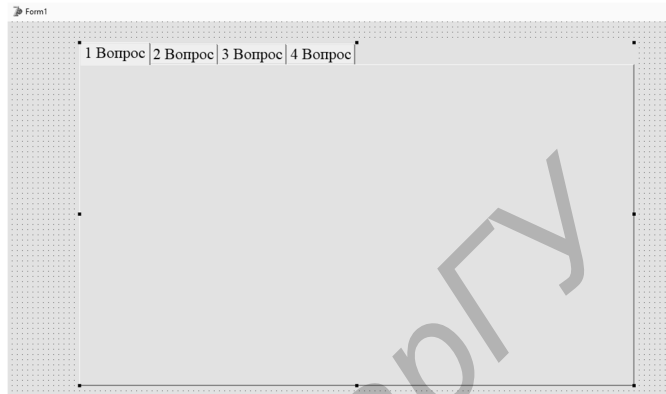


Рисунок 2 — Создание основного вида будущего теста

После того как основа создана, целесообразно добавить несколько кнопок (Button) и сам вопрос с предложенными вариантами ответов (RadioGroup). При создании варианта ответов во вкладке «Object Inspector» в табличке с надписью «Tag» указать правильный вариант ответа (0-4). После этого повторим все то же самое, только для еще 3-х вопросов. Для обычного и простого понимания программы для пользователя добавим привычные нам кнопки «Следующий вопрос» и «Заккрыть», чтобы было комфортно при выполнении теста. Присвоим этим кнопкам значение и разместим их в области (RadioGroup). На рисунке 3 наглядно представлено пошаговое создание макета программы.

Затем было проведено тестирование данной программы. Для этого необходимо ее запустить, и она автоматически осуществит проверку кода на выявление в нем ошибок. Если программа не сможет распознать код, то она укажет об ошибке в специальном поле и прервет выполнение поставленной задачи. Если ошибок нет, после того как программа скомпилирует все данные, на экране отобразится наш готовый результат. После всех проверок можно предлагать пользователю воспользоваться нашей программой (рисунок 4) и проверить его знания по определенной теме.

Этот пример может быть расширен добавлением более сложных вопросов по теме «Память».

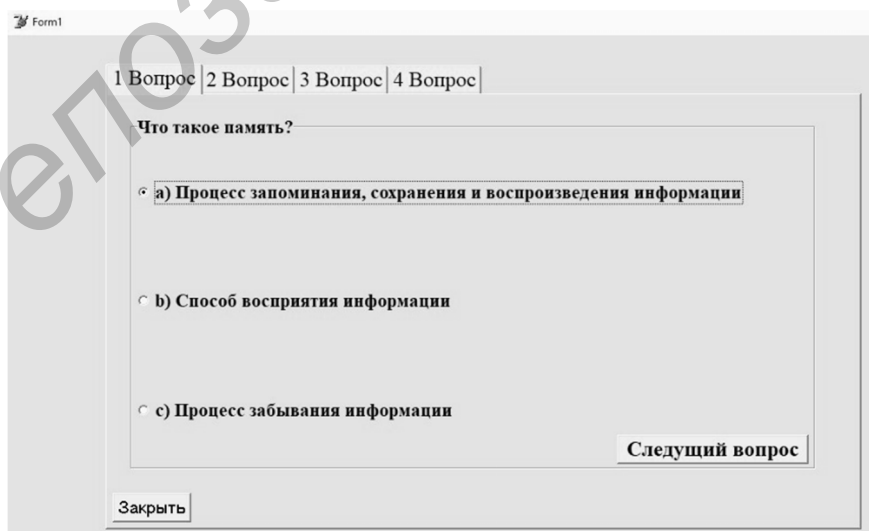


Рисунок 3 — Оформление и создание теста

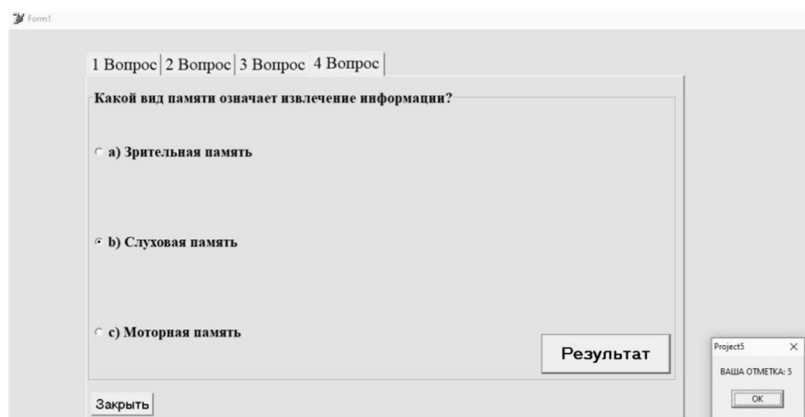


Рисунок 4 — Готовый тест

Заключение. Тест по теме «Память», созданный в Delphi, позволяет не только оценить уровень усвоения материала, но и способствует развитию критического мышления и практических навыков учащихся. Отсутствие аналогичных тестов на других платформах делает этот инструмент весьма перспективным для внедрения в процесс обучения. Кроме того, возможность дальнейшего расширения и адаптации теста к различным учебным программам делает его гибким и практичным инструментом для оценки знаний по теме «Память». В настоящее время тесты используются для проведения промежуточного контроля знаний студентов Белорусского национального технического университета при проведении лабораторных и практических занятий в рамках изучения дисциплины «Психология».

Список цитируемых источников

1. *Кульгин, Н. Б.* Основы программирования в Delphi / Н. Б. Кульгин. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — СПб. : БХВ-Петербург, 2009. — 640 с.
2. *Розин, В. М.* Психология: наука и практика : учеб. пособие / В. М. Розин. — М. : РГГУ, Омега-Л, 2005. — 542 с.
3. *Кравченко, Э. М.* Информационные и компьютерные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие / Э. М. Кравченко. — Минск : БНТУ, 2014. — 92 с.

УДК 159.9

Д. П. Лямин, Н. В. Трипутень
 Учреждение образования «Белорусский национальный технический университет»,
 г. Минск, Республика Беларусь

ВЛИЯНИЯ АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА НА УСПЕШНОСТЬ ЛИДЕРА

Введение. Лидерские качества играют ключевую роль в современном обществе, особенно в условиях быстро изменяющейся ситуации в обществе и высокой конкуренции на рынке труда. Большое количество различных образовательных программ, в особенности коммерческих, предлагают услуги по формированию лидерских качеств. Одновременно с этим идет активная пропаганда необходимости социального роста, и это преподносится как один из основных критериев успешности человека. Под воздействием информационных ресурсов у молодежи формируются установки на лидерское поведение, стремление постоянно повышать свой социальный статус, несмотря даже на отсутствие задатков лидерского поведения, несоответствие ведущего типа темперамента (и соответственно, нервной системы) и ярко выраженную интроверсию. В дальнейшем такое поведение может привести к постоянному психологическому дискомфорту, стрессу профессиональному выгоранию.

Методы проведенного исследования: изучение и анализ научных источников.

Основная часть. Успех — это очень сложное понятие. Он для каждого человека определяется по-своему и нельзя абсолютно точно сформулировать понятие успеха, которое подойдет каждому человеку. Однако если рассматривать успех как способность реализовать себя и свои потребности в деловой сфере, то можно использовать одно из определений, которое объясняет успешность как способность к лидерству. За ключевой признак «максимального успеха» в данном случае был принят факт достижения образа «идеального лидера».

Идеальный лидер — индивид, который обладает ярко выраженными коммуникативными навыками, решительностью, честностью, уважением к другим людям и состраданием, смелостью, склонностью к непрерывному обучению, склонностью к инклюзивности, способностью к мотивации людей, эмоциональным интеллектом, адаптивностью и сдержанностью. Это создает предпосылки к тому, что знания, умения и навыки, а так же мнение лидера оцениваются всегда значительно выше, чем соответствующие качества остальных членов группы [1].

Для выявления основных лидерских качеств (черт характера) были рассмотрены акцентуированные типы характеров по Леонгарду [2] и Личко [3]. Затем, с целью повышения практической направленности исследования, была рассмотрена методика семи радикалов, предложенная В. В. Пономаренко [4]. Каждый человек имеет определенный, свойственный своему типу радикала набор особенностей нервной системы и гормонов, можно определить радикал, наиболее склонный к успеху в понимании, достижении позиции лидера, либо человека, наделенного официальной властью.

Однако, индивиды с данным типом радикала имеют определенные сложности на руководящих постах. Чрезмерная чувствительность может серьезно затруднить принятие ключевых решений, от которых будет зависеть успешность функционирования организации.

Следующим качеством, которое является значимым для достижения успеха, являются коммуникативность. Умение ясно, понятно и интересно излагать свои мысли неразрывно связано с мотивированием, умением убеждать и призывать к нужным действиям. Такой человек может добиться максимальной эффективности действий команды для достижения требуемого результата. Лидер, обладающий хорошо выраженными коммуникативными качествами может сформировать единую направленность группы и четко обозначить цели подчиненным. Такой человек может эффективно и быстро решать конфликты, добиваясь конструктивности и компромиссов. Хорошими коммуникативными качествами обладают два типа акцентуаций: истероидный и гипертимный.

Основываясь на чертах, присущих истероидному типу радикала можно сделать вывод, что он с высокой долей вероятности склонен к лидерству благодаря своим коммуникативным качествам. У человека с истероидным типом радикала выражены доминирующие качества личности, он подсознательно стремится играть ведущие роли в коллективе. Стремление ко всеобщему вниманию также может указывать на его желание к лидерству, хотя зачастую ему не хватает для этого профессиональных навыков или эмпатии в отношении остальных членов коллектива.

У людей с доминирующим истероидным типом радикала присутствуют сложности с выполнением рутинных задач, требующих усидчивости и сосредоточенности, они могут испытывать сложности с концентрацией. У них могут быть проблемы с контролем своих подчиненных, они могут быть поверхностными, что с определенной вероятностью приведет к снижению продуктивности в работе группы.

Человек с доминирующим гипертимным радикалом так же отличается общительностью, оптимизмом и высокой энергией. Из этого можно сделать вывод, что человек обладающий таким радикалом в ярко выраженной форме действительно обладает высокоразвитыми коммуникативными навыками. Он может хорошо мотивировать людей, убеждать и призывать к определенным действиям. Одним из важнейших и ключевых навыков, которыми обладают люди с доминирующим гипертимным радикалом это умение одновременно решать несколько задач.

Однако люди с доминирующим типом гипертимного радикала могут быть поверхностными и непоследовательными.

Следующее важное качество для лидера — это сдержанность. Сдержанным человеком можно считать индивида, который признает ограничение собственных возможностей, проявляет готовность к обучению, в том числе, в ряде случаев, у своих подчиненных и избегает высокомерия.

К радикалам, обладающим сдержанностью, можно отнести эмотивный тип и тревожный тип.

Человек, у которого эмотивный радикал является доминирующим, склонен жертвовать своими потребностями ради других, ему свойственна мягкость. Соответственно такой человек с высокой долей вероятности не будет противодействовать признанию того, что он может не обладать профессиональными компетенциями во всех сферах деятельности организации. Но эмотив хорошо справляется с задачей формирования благоприятной рабочей атмосферы внутри коллектива. Эмотив — это глубоко чувствующая натура, способная на построение прочных взаимоотношений между людьми и способен занять место эмоционального лидера.

Второй тип радикала, которому присуща сдержанность — тревожный. Человек с таким типом доминирующего радикала склонен к осторожности, избегающему поведению, лояльности и уступчивости. Но человеку с доминирующим типом тревожного радикала, исходя из остальных черт его характера и ведущего типа темперамента, абсолютно не свойственно стремиться к лидерству.

Если говорить о следующем типе радикала, то он вообрал в себя ряд качеств, которые должны быть присущи человеку, если он хочет приблизиться к образу «идеального лидера».

Следующий тип радикала это параноидальный. Человеку с доминирующим параноидальным радикалом свойственно ставить перед собой масштабные цели по «изменению мира». Такой человек обладает целеустремленностью и убежденностью в своей правоте. Он обладает такими важными качествами как энтузиазм, стратегическое мышление и сосредоточенность.

Заключение. Таким образом, можно сказать, что частично лидерские качества присущи всем типам акцентуированных характеров. Но стремление к лидерству зависит от типа нервной системы, и некоторых врожденных задатков.

Список цитируемых источников

1. Котляров, И. В. Социология лидерства: теоретические, методологические и аксиологические аспекты / И. В. Котляров. — Минск : Бел. наука, 2013. — 479 с.

2. Щербинина, Н. Г. Теории политического лидерства : учеб. пособие / Н. Г. Щербина. — Изд. Весь мир — М., 2004. — 184 с.
3. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. — М. : Феникс, 2000. — 544с.
4. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — С. 288–318.

УДК 316.6

А. Д. Петько

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЦИФРОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОГО ПРИЗНАНИЯ: СУЩНОСТЬ И ФАКТОРЫ РИСКА

Введение. Цифровая идентичность — это проекция личности в онлайн-пространстве, формируемая через самопрезентацию, коммуникацию и взаимодействие с цифровыми технологиями [1]. В условиях цифровизации социальных практик она становится ключевым элементом социального признания, определяя репутацию, авторитет и позиционирование индивида в обществе.

Однако её двойственная природа — как инструмента самореализации и источника рисков — требует глубокого анализа. Работы Л. Б. Шнейдер и В. В. Сыманюк подчеркивают, что цифровая идентичность сегодня отражает не только технические аспекты, но и ценностные установки, влияющие на адаптацию в смешанной реальности [2].

В современном цифровом мире виртуальное общение всё больше вытесняет реальное общение, а виртуальная реальность, предоставляя большие возможности для самореализации человека, не выходя из зоны комфорта, становится для современной молодежи более привлекательной, чем сферы реальной жизни. Указанное обстоятельство обуславливает повышенный интерес молодежи к конструированию цифровой, а не к реальной идентичности.

В этой статье мы рассмотрим, как виртуальный образ человека трансформирует его социальный статус, а также выявим угрозы, связанные с цифровым самоопределением.

Основная часть. Виртуальная идентичность определяется как проекция личности в цифровой среде, формируемая через самопрезентацию в онлайн-пространствах (социальные сети, блоги, игры). Она включает сознательно конструируемые элементы, такие как аватар, никнейм, биографические данные, мультимедийный контент, а также реакцию других пользователей («лайки», комментарии) [3].

Согласно исследованию Д. Н. Погорелова, структура виртуальной идентичности включает:

1. Когнитивный компонент — представление о себе в виртуальной среде, включая идеализированный образ.
2. Эмоционально-ценностный компонент — самоотношение, степень удовлетворённости виртуальным образом.
3. Поведенческий компонент — активность в сети (посты, взаимодействия), отражающая стратегии самопрезентации.
4. Социально-коммуникативный компонент — восприятие пользователя другими, формируемое через обратную связь.

В работе подчёркивается, что виртуальная идентичность опосредует интернет-активность и коррелирует с жизнеспособностью, самооценкой и личностными характеристиками [3].

В исследованиях часто встречаются понятия цифровой идентичности, виртуальной идентичности и сетевой идентичности. Ошибочной является попытка отождествления данных феноменов.

При рассмотрении цифровой идентичности акцентируется внимание на её техническом аспекте: совокупность данных (логины, пароли, цифровые сертификаты), используемых для аутентификации в онлайн-системах. Акцент делается на формальных идентификаторах, а не на психологических аспектах.

Виртуальная идентичность трактуется как психологический конструкт: идеализированный образ «Я», формируемый через самопрезентацию в социальных сетях, играх и других интерактивных средах. Виртуальная идентичность связана с компенсацией нереализованных потребностей в реальной жизни. По мнению Г. У. Солдатовой, виртуальная идентичность может как пересекаться с реальной идентичностью, так и контрастировать с ней, выполняя функцию «экспериментального поля» для самореализации [4].

Сетевая идентичность — широкое понятие, включающее все формы самопрезентации в Интернете, включая виртуальную идентичность. Сетевая идентичность характеризуется динамичностью, множественностью (альтернативные идентичности) и зависимостью от интерфейса платформ (например, требования указать профессию или музыкальные предпочтения). В работах А. Е. Войскунского подчёркивается, что сетевая идентичность может быть, как продолжением реальной, так и сознательно сконструированной альтернативой [5].

Цифровая идентичность становится полем борьбы за символический капитал. Как отмечает А. В. Шляков её свойства — мобильность, множественность, анонимность — делают её уязвимой для манипуляций, что

угрожает целостности социальных связей. Например, феномен «альтернативных идентичностей» позволяет создавать параллельные личности, которые, в отличие от диссоциативных расстройств, социально приемлемы, но могут использоваться для мошенничества или дезинформации [1]. В частности, исследования А. Е. Войскунского показывают, что 52 % пользователей воспринимают свои профили как «творческий проект», а не точное отражение личности, что приводит к формированию «параллельных идентичностей». Такая практика, социально приемлемая в цифровой среде, создаёт иллюзию контроля, но в долгосрочной перспективе провоцирует кризис аутентичности [5].

Рассмотрим виртуальный образ как инструмент конструирования репутации. Виртуальная реальность позволяет индивидам преодолевать ограничения физического мира, создавая альтернативные идентичности. Например, подростки, активно генерирующие контент в социальных сетях, получают признание через лайки и подписчиков, что становится основой их социального статуса.

Причины предпочтения виртуальной идентичности реальной представлены в работе М. Д. Напсо:

1. Стремление к идеализированному самовыражению. Виртуальная среда позволяет конструировать «цифровую проекцию» личности, где можно создавать идеализированные образы, свободные от реальных ограничений. Это связано с феноменом «подиумного сознания», когда человек постоянно демонстрирует себя в сети, стремясь к социальной успешности и признанию.

2. Социальный нарциссизм в обществе потребления. В условиях гедонизма и ориентации на внешние атрибуты успеха (лайки, просмотры) виртуальная идентичность становится инструментом самопродвижения. Современный человек превращает свою жизнь в «проект», где цифровой след служит личным брендом.

3. Манипуляция через иллюзию свободы. Глобализация и Интернет создают иллюзию выбора и самоконтроля, но на деле программируют поведение. Виртуальное пространство становится зоной «безопасного» экспериментирования с идентичностью, где легче избежать реальной ответственности [6].

Опишем факторы риска предпочтения человеком цифровой идентичности реальной идентичности:

1. Утрата контроля над данными. Утечки персональной информации превращают цифровой след в инструмент манипуляции [1].

2. Кибербуллинг и деперсонализация. Кибербуллинг представляет собой травлю или агрессивное поведение в онлайн-среде, которое может наносить психологический вред, вызывать стресс, тревогу и даже депрессию у пострадавших. Он затрагивает личность человека, его репутацию и психологическое состояние, создавая атмосферу страха и опасения, что негативно влияет на формирование и развитие его цифровой идентичности. Деперсонализация — это процесс, при котором человек теряет ощущение собственной уникальности и индивидуальности в виртуальной среде [2].

3. Анонимность Интернета способствует агрессии: 68 % подростков сталкиваются с травлей в сети, что разрушает их социальный авторитет [1].

4. Цифровое неравенство. Недоступность технологий для маргинализированных групп усиливает социальную эксклюзию, лишая их возможности участия в цифровой экономике признания [2].

5. Психэмоциональные нарушения. Зависимость от внешней валидации (лайки, просмотры) коррелирует с ростом тревожности и снижением самооценки, особенно среди молодёжи [1].

6. Социокультурные последствия и опасности. Во-первых, существует риск утраты личной идентичности, когда люди начинают воспринимать свою цифровую версию как единственную реальность, что может привести к психологическим проблемам. Во-вторых, цифровая идентичность может усиливать социальные стереотипы и предвзятость. В-третьих, утечка персональных данных представляет угрозу для безопасности и может вести к мошенничеству [2].

Особую опасность представляет кризис идентичности в условиях гиперреальности. По данным С. И. Платоновой, 37 % пользователей испытывают трудности в интеграции онлайн-образов и офлайн-образов, что ведёт к социальной дезориентации и потере авторитета в реальных сообществах. Кроме того, алгоритмизация социальных сетей формирует «пузыри фильтров», где пользователи получают одностороннюю поддержку своих идей, усиливая поляризацию общества [7].

Цифровая идентичность, будучи инструментом социального признания, требует осознанного управления. Её опасность кроется в дисбалансе между свободой самовыражения и ответственностью за последствия. Как подчеркивает С. И. Платонова, в условиях цифрового общества идентичность перестаёт быть статичной, превращаясь в динамический процесс, где каждый акт коммуникации влияет на репутацию [7, с. 360].

Для минимизации рисков необходимы: развитие цифровой грамотности, включая навыки критической оценки информации; правовое регулирование защиты персональных данных; психологическая поддержка пользователей, особенно подростков, в формировании устойчивого «Я» в условиях смешанной реальности.

Заключение. Таким образом, цифровая идентичность — это не только зеркало социального признания, но и вызов реальной идентичности человека, требующий междисциплинарного подхода к её изучению и регулированию. Цифровая идентичность смещает фокус внимания человека на виртуальные взаимодействия, социальные сети и онлайн-репутацию. Конструирование цифровой идентичности открывает перед человеком такие перспективные возможности, как развитие личного бренда, доступ к образовательным ресурсам и построение профессиональных сетей. Вместе с тем, формирование цифровой идентичности может привести к утрате приватности, кибербуллингу и зависимости от общественного мнения.

Список цитируемых источников

1. Шляков, А. В. Проблема цифровой идентичности. Свойства и риски / А. В. Шляков. // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. — 2024. — № 2. — С. 100-115.
2. Шнейдер, Л. Б. Пользователь в информационной среде: цифровая идентичность сегодня / Л. Б. Шнейдер, В. В. Сыманюк. // Психологические исследования. — 2017. — Т. 10, № 52. — URL: <https://cyberpsy.ru/articles/cifrovaya-identichnost/?ysclid=mah90jhzmh381981287> (дата обращения: 06.05.2025).
3. Погорелов, Д. Н. Психологическая структура и особенности виртуальной идентичности пользователей социальных сетей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии / Погорелов Дмитрий Николаевич. — Челябинск, 2022. — 27 с.
4. Солдатова, Е. Л., Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы / Е. Л. Солдатова, Д. Н. Погорелов // Образование и наука. — 2018. — Т. 20. — № 5. — С. 105-124.
5. Войскунский, А. Е. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование / А. Е. Войскунский, А. С. Евдокименко, Н. Ю. Федункина // Журнал Высшей школы экономики. — 2013. — Т. 10, № 2. — С. 98-121.
6. Напсо, М. Б. Индивид в условиях виртуальной / М. Б. Напсо // Мир науки. Социология, филология, культурология. — 2024. — № 4. — С. 79—89.
7. Платонова, С. И. Идентичность в цифровом обществе: генезис понятия и основные характеристики / С. И. Платонова // НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право. — 2024. — № 49 (2). — С. 357-366.

УДК 159.922.73

А. Г. Попко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Введение. Учитывая, что младшие школьники, приходя в школу, сталкиваются с большим количеством новых социальных и академических ситуаций, которые могут быть для них стрессовыми по причине небольшого жизненного опыта. В связи с этим актуальным становится развитие у младших школьников умений совладающего поведения и формирование адаптивных копинг-стратегий.

Главная задача копинг-стратегий — как можно лучше приспособиться к жизненным трудностям, справиться с ними, уменьшить их влияние или хотя бы снизить давление внешних факторов. В данном контексте при формировании совладающего поведения актуальным является обучение навыкам общения, в том числе в конфликтных ситуациях, а также развитие способностей к управлению эмоциями [1].

Существенное влияние на выбор стратегий совладающего поведения оказывают психические состояния, возникающие у младших школьников как реакция на трудные обстоятельства или препятствия на пути удовлетворения значимых потребностей (агрессивность, тревожность, фрустрированность, ригидность).

С одной стороны, агрессия несет в себе заряд энергии, направляющий активность и волевые усилия человека на преодоление препятствий и достижение значимой цели. Агрессия активизирует целеустремленность, настойчивость, желание победить, желание человека справляться с трудностями. С другой стороны, склонность к агрессии, агрессивность в современных условиях все чаще становится источником деструктивного поведения, приносящего физический, моральный ущерб другим людям и вызывающего психологический дискомфорт у субъекта данного поведения [2; 3]. При этом опасным является рост детской преступности, различных проявлений агрессивности, жестокости в детской субкультуре и семье.

Соответственно формирование совладающего поведения у младших школьников посредством снижения агрессивности является актуальной задачей современного образования [1; 2].

Основная часть. Агрессивность сказывается на умении детей младшего школьного возраста распознавать эмоции и эмоциональный контекст отношений, а также применять собственные чувства для решения задач, касающихся отношений и мотивации; значительно страдают способности осознанной регуляции эмоций, ассимиляция эмоций в мышлении, находя свое отражение в выборе деструктивных копинг-стратегий [1; 3]. Отсутствие адекватных способов реагирования в трудных ситуациях в состоянии агрессивности, тревожности, фрустрированности может привести к закреплению неконструктивных форм поведения и даже вызвать негативные изменения на личностном уровне.

Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Барановичи». В формирующем психолого-педагогическом эксперименте участвовали младшие школьники 3–4 классов. Всего 77 человек, из них 34 девочки, 43 мальчика в возрасте 9–11 лет.

Исследование проводилось с использованием методики «Тест самооценки психических состояний Г. Айзенка». Эта методика дает возможность выявить не только уровни агрессивности, но и тревожности, фрустрации и ригидности.

Способны испытывать сильное разочарование, раздражение, тревогу, отчаяние и другие похожие состояния при неудаче в удовлетворении нужд и желаний 34 % девочек и 15 % мальчиков.

Кроме того, у 10 % девочек и 20 % мальчиков сильно выражена агрессивность, не обусловленная внешними факторами, ничем не вызванная неприязнь к окружающим и миру. Выражается в стремлении нападать, доставлять неприятности, вредить людям, птицам, животным, природе; проявляется так же в виде демонстрации доминирования силой над другим людьми или любым социальным субъектом.

Ярко выраженная ригидность у 28 % девочек и 16 % мальчиков проявляется в неизменяемости поведения, убеждений, взглядов, даже если они не соответствуют реальной действительности.

При этом, у девочек склонность к высокому уровню агрессивности значительно ниже, чем у мальчиков, для которых наиболее характерен средний уровень агрессивности. Кроме того, девочки более подвержены фрустрации, реже проявляют агрессию, менее пластичны, чем мальчики.

Заключение. Таким образом, полученные результаты показали, что большинство девочек младшего школьного возраста склонны к частым и сильным проявлениям тревоги. Им свойственен низкий порог тревожности. Тревога воспринимается как состояние эмоционального дискомфорта, вызванного предчувствием неприятностей, ожиданием реальной или мнимой опасности.

Средний уровень фрустрации говорит о склонности к разочарованию, гневу, беспокойству, унынию и прочим негативным переживаниям в ситуациях неудовлетворения желаний. Младшие школьники испытывают некоторую затрудненность с корректировкой плана действий, который изначально был ими намечен, несмотря на то, что объективно требуется его изменение.

У большинства мальчиков редко наблюдаются сильные и частые тревожные состояния, отмечается высокий порог восприимчивости к тревоге. Они менее склонны проявлять разочарование, раздражение, беспокойство, отчаяние. У них достаточно выражена агрессивность, которая может проявляться в стремлении нападать, причинять вред людям, животным, окружающей среде. Также, большинство испытуемых испытывают затруднения в корректировке личного плана деятельности, даже если объективно требуется его изменить.

По итогу полученные результаты позволили разработать программу, направленную на формирование совладающего поведения у младших школьников посредством снижения агрессивности, умения преодолевать ситуации фрустрации, контроля своей тревоги и обучения навыкам общения в конфликтных ситуациях.

Список цитируемых источников

1. Куфтяк, Е. В. Совладающее поведение в семье, регулярно применяющее физическое наказание детей: автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Куфтяк Елена Владимировна; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2003. — 22 с.
2. Гребенкин, Е. В. Профилактика агрессии и насилия в школе / Е. В. Гребенкин. — Р-н/Д. : Феникс. — 2006. — 157 с.
3. Смирнова, Е. О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Е. О. Смирнова, Г. Р. Хузеева // Вопросы психологии. — 2002. — № 1. — С. 17-25.

УДК 159.9

А. М. Романюк

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Подростковый возраст характеризуется эмоциональной нестабильностью и повышенной эмоциональной возбудимостью. Именно в этот период активно формируется эмоциональный интеллект, который способствует развитию навыков самоконтроля. Несмотря на развитие эмоционального интеллекта, наиболее часто встречаемой проблемой среди подростков является агрессивное поведение. Данное противоречие подчеркивает важность изучения взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и агрессивностью.

Многие ученые занимались исследованием эмоционального интеллекта. Д. В. Люсин [1] утверждал, что основополагающим в феномене «эмоционального интеллекта» является способность человека к распознаванию и признанию самого факта наличия эмоций, а также умение их выразить и понять причинно-следственную связь их возникновения.

В отечественной психологии агрессивность подростков активно изучалась. Л. С. Выготский изучал агрессию в контексте возрастного развития, отмечая, что ее проявления и психологические механизмы меняются с возрастом [2]. С. Л. Рубинштейн определял агрессию как поведение, физическое или вербальное, которое причиняет вред другому человеку [3]. И. А. Фурманов рассматривал агрессию как отклонение в поведении и подчеркивал важность ранней диагностики и коррекции [4].

Основная часть. В настоящее время не существует единого мнения для определения эмоционального интеллекта. Впервые понятие «эмоциональный интеллект» было использовано П. Сэловей и его соавтором Дж. Маейром, под которым они понимали «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [5]. Основными концептуальными моделями эмоционального интеллекта считаются: модель эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Сэловей и Д. Карузо, теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмана, теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она, теория эмоционального интеллекта Д. В. Люсина [1].

Исследователи трактуют понятие агрессия по-разному. Например, Л. Бендер определяет в агрессии базовую тенденцию либо сближаться с чем-либо, либо избегать этого [6]. Ф. Аллан, в свою очередь, описывал агрессию как некую внутреннюю энергию, источник которой не уточняется, но которая позволяет человеку сопротивляться внешнему давлению [7]. В более распространенном понимании агрессия проявляется в виде враждебных действий, нападений, разрушения и других поступков, наносящих вред окружающим или имуществу. Х. Дельгаро определяет агрессивность как поведенческую реакцию, связанную с применением силы с целью причинения вреда отдельному человеку или обществу в целом [8].

Целью исследования — установить характер взаимосвязи уровня эмоционального интеллекта и агрессивности у подростков.

Для исследования эмоционального интеллекта в подростковом возрасте нами были использованы опросник эмоциональной креативности Дж. Эйверилла и опросник «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина. Для оценки агрессивности мы использовали методику «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева и опросник агрессивности Басса-Дарки. Для выявления взаимосвязи эмоционального интеллекта и агрессивности производился корреляционный анализ данных с использованием метода ранговой корреляции Спирмена.

В ходе проведенного исследования было установлено, что подростки с развитым внутриличностным эмоциональным интеллектом менее склонны к негативной агрессии ($r_s = -0,35, p > 0,05$), конфликтности ($r_s = -0,46, p > 0,05$), вспыльчивости ($r_s = -0,34, p > 0,05$), бескомпромиссности ($r_s = 0,31, p > 0,05$), подозрительности ($r_s = -0,38, p > 0,05$), менее подвержены чувству вины ($r_s = -0,36, p > 0,05$), обиде ($r_s = -0,35, p > 0,05$), раздражению ($r_s = -0,52, p > 0,05$), косвенной агрессии ($r_s = -0,39, p > 0,05$). У них менее выражен индекс враждебности ($r_s = -0,37, p > 0,05$) и общий индекс агрессии ($r_s = -0,34, p > 0,05$).

Подростки, которые понимают эмоции, менее склонны к подозрительности ($r_s = -0,35, p > 0,05$), раздражению ($r_s = -0,45, p > 0,05$), конфликтности ($r_s = -0,40, p > 0,05$), бескомпромиссности ($r_s = -0,31, p > 0,05$). У них низкий индекс враждебности ($r_s = -0,36, p > 0,05$) и обиды ($r_s = -0,34, p > 0,05$), менее проявляется негативная агрессия ($r_s = 0,31, p > 0,05$).

Подростки с развитыми навыками управления эмоциями также в меньшей степени склонны проявлять негативную агрессию ($r_s = -0,40, p > 0,05$), конфликтность ($r_s = -0,42, p > 0,05$), обидчивость ($r_s = -0,31, p > 0,05$), неуступчивость ($r_s = -0,31, p > 0,05$), вспыльчивостью ($r_s = -0,45, p > 0,05$), мстительность ($r_s = -0,39, p > 0,05$), чувство вины ($r_s = -0,30, p > 0,05$), негативизм ($r_s = -0,33, p > 0,05$), подозрительность ($r_s = -0,32, R = -0,30, p > 0,05$), раздражение ($r_s = -0,44, p > 0,05$), косвенную агрессию ($r_s = -0,48, p > 0,05$), у них ниже выражен индекс агрессии ($r_s = -0,34, p > 0,05$).

Заключение. Таким образом, между эмоциональным интеллектом и агрессивностью была установлена обратная взаимосвязь, чем выше развит эмоциональный интеллект, тем ниже уровень агрессивности у подростков.

Список цитируемых источников

1. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2009. — 351 с.
2. Невенчанний, С. В. Понятие агрессивного поведения в современной психологии / С. В. Невенчанний // Наука и современность. — 2011. — № 8. — С. 295—299. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-agressivnogo-povedeniya-v-sovremennoy-psihologii> (дата обращения: 06.05.2025).
3. Цыганова, Л. Н. Понятие «Агрессивность» в психологопедагогической литературе. Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте / Л. Н. Цыганова // Инженерные технологии и системы. — 2011. — № 2. — С. 188—196. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-agressivnost-v-psihologopedagogicheskoy-literature-osobennosti-agressivnogo-povedeniya-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 12.04.2025).
4. Салимова, Ж. Е. Психолого-педагогические особенности проявления агрессивного поведения у подростков / Ж. Е. Салимова // Молодой ученый. — 2020. — № 51 (341). — С. 348—351. — URL: <https://moluch.ru/archive/341/76775/> (дата обращения: 06.05.2025).
5. Salovey, P. Emotional intelligence / P. Salovey, D. Mayer // Imagination, Cognition and Personality. — 1990. — № 9. — С. 185—211.
6. Лишин, О. В. Педагогическая психология воспитания / О. В. Лишин. — М.: Институт практической психологии, 1997. — 256 с.
7. Распономарева, О. В. Агрессия: философские и психиатрические аспекты / О. В. Распономарева [Электронный ресурс] // Читальный зал: [сайт]. — URL: <https://russianamerica.com/books/view.php?id=5369> (дата обращения: 06.05.2025).
8. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 368 с.

УДК 159.96

Я. С. Руц

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

АНТИВИТАЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: СУЩНОСТЬ И ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Введение. В настоящее время проблема антивитальной активности личности приобретает всё большую актуальность. Особое внимание учёных привлекает проблема антивитального поведения личности подросткового возраста, поскольку это один из наиболее сложных и противоречивых периодов в жизни человека,

когда происходит активное формирование личности и самосознания. Переживания подростков, как положительные, так и отрицательные, существенно влияют на их дальнейшую жизнь. Важным аспектом этого периода является формирование стиля поведения в различных жизненных ситуациях, а также накопление опыта в решении проблем. Подростки часто сталкиваются с ситуациями, которые требуют от них принятия решений и активного участия. Это может вызывать негативные эмоции. Появление антивитаальных настроений — это одна из реакций на такие проблемы.

Антивитаальное поведение, если оно остаётся без должного внимания и вмешательства, может привести к серьёзным последствиям, как для личности, так и для её окружения. Чем раньше удаётся выявить антивитаальные тенденции в поведении человека и начать коррекцию, тем меньше вероятность развития этих тяжелых последствий.

Антивитаальное поведение напрямую влияет на физическое состояние человека, особенно если оно сопровождается самоповреждениями, нарушением режима сна или питания. Эти изменения могут значительно ухудшить здоровье и привести к необратимым последствиям, включая травмы, полученные в результате самоповреждений, экстремальных или рискованных поступков; хронические заболевания, возникшие из-за игнорирования собственного здоровья; физическое истощение из-за хронической усталости; нарушение психосоматического здоровья. Психологические последствия также могут быть разрушительными, так как влияют на самооценку, эмоциональное состояние и общую картину восприятия мира [1].

Антивитаальность также повышает рост киберагрессии (агрессивное поведение по отношению к другим людям с помощью различных информационных и коммуникационных онлайн-технологий). Во время проявления авитаальной активности, подросток может находиться в ситуации микросоциального конфликта со значимыми людьми (сверстниками, семьёй либо с педагогами), что в итоге и может стать катализатором агрессивных действий. При антивитаальности есть ощущение одиночества, недоверия к окружающему миру, что выражается в искажении представлений о других людях. Из этого следует, что антивитаальные состояния могут увеличивать рост агрессии и киберагрессии из-за обострения негативных эмоций и стрессовых реакций, а также из-за недостатка социальных взаимодействий. Таким образом, агрессия и кибер-агрессия способствует выходу внутреннего напряжения, возникающего при антивитаальных переживаниях [2].

Социальные же последствия антивитаальности личности могут быть ещё более разрушительными, поскольку они оказывают влияние на взаимоотношения человека с окружающими. Нарушение социальных связей и отказ от общения с близкими людьми ведёт к изоляции, что значительно ухудшает психоэмоциональное состояние человека.

Основная часть. Согласно Г. А. Амбрумовой, антивитаальность (авитаальность) — это негативные переживания и размышления об отрицании жизни, а также деятельность, направленная против жизни, против биологических (витаальных) потребностей [3, с. 37].

Авитаальная активность — это патологическая психическая и поведенческая активность, направленная на сокращение и (или) прекращение собственного социального и биологического функционирования [4, с. 50]. Согласно Ю. Р. Вагину и Н. А. Стрелкову, выделяют следующие виды авитаальной активности: пресуицидальную (нежелание жить, желание умереть), суицидальную (суицидальные мысли, тенденции и попытки), парасуицидальную (пренебрежение здоровьем, риск жизнью, злоупотребление никотином, алкоголем и наркотиками), десоциальную (желание уйти от социальной жизни, не иметь семьи, детей, жить одному) и аутодеструктивную (самопорезы, самоприжигания, самокалечение и искусственное вызывание заболеваний) активность [4, с.52].

Авитаальная активность личности включает в себя несколько стадий, а именно:

1. Антивитаальные переживания и формирование «пассивных» и обобщенных образов-мыслей (постоянное чувство пустоты, отчужденности, убеждение в бессмысленности существования, отказ от активной жизненной позиции, безразличие к будущему).

2. Антивитаальные мысли (конкретизированные) о причинении себе вреда и/или ущерба здоровью (формируется разный личностный смысл поведения) («я не хочу больше жить», «все бесполезно», «я никому не нужен»).

3. Антивитаальные действия (например, самоповреждения, рисковое поведение, аутоагрессия разного типа), не связанные напрямую с намерением лишить себя жизни.

4. Хронификация антивитаальных мыслей и действий (антивитаальные мысли и действия приобретают хронический характер, т.е. проявляются на постоянной основе) [5].

Антивитаальная активность личности может быть вызвана множеством факторов. Это может быть как влияние окружающей среды (например, неблагоприятная обстановка в семье или школе), так и внутриличностные конфликты, связанные с конструированием собственной идентичности. Подростки особенно чувствительны к мнению окружающих, и негативные мнения могут значительно усугубить их состояние.

В целом в исследованиях ученых выделяются следующие группы факторов антивитаальной активности личности:

1. Ситуативные факторы: антивитаальные настроения могут вызываться болезнью, смертью близких людей, личными неудачами, ссорами, частыми конфликтами, травлей (в том числе в социальных сетях), нестабильной обстановкой в семье или тяжелой жизненной ситуацией т. д.

2. Личностные факторы: индивидуально-психологические особенности личности человека (возбудимость, раздражительность, ранимость, впечатлительность, низкая самооценка, наличие соматических заболеваний, ограниченных возможностей здоровья либо инвалидности и т. д.).

3. Социальные факторы: трудности в школе, неблагополучие в семье, физическое и психологическое насилие, завышенные требования в благополучных семьях, тяжелое материальное положение, наличие случаев суицида в семье, отсутствие одного из родителей, наличие отчима/мачехи, частая смена места жительства или учебы и т. д.

4. Поведенческие факторы: нарушение отношений с другими людьми, ограничение круга общения, потеря статуса в группе и интереса к окружающему миру, невозможность влиться в коллектив [5; 6].

Заключение. Таким образом, резюмируя всё вышеизложенное, можно сказать, что антивитальная активность личности представляет собой поведение, направленное против биологических потребностей организма. При этом данному поведению характерны определённые особенности, выражающиеся в пассивных размышлениях и совершении рискованных действий в отношении собственного здоровья, которые опосредованно связаны с намерением закончить жизнь самоубийством.

Основными факторами антивитального поведения человека считаются неблагоприятные семейные отношения, внутриличностные конфликты между потребностями и возможностями, психологическое давление сверстников, социальная неопытность, любопытство и стремление к ярким впечатлениям, потребность экспериментировать с собственными возможностями.

Список цитируемых источников

1. Ниязбаева, Н. Н. Особенности антивитальных настроений в подростковом возрасте / Н. Н. Ниязбаева, Р. А. Сатыбалдина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2017. — №12. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-antivitalnyh-nastroeniy-v-podrostkovom-voznraste> (дата обращения: 03.05.2025).
2. Истомина, С. В. Соотношение показателей антивитальности и жизнестойкости у подростков / С. В. Истомина, Е. А. Быкова // КПЖ. 2022. — №5 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-pokazateley-antivitalnosti-i-zhiznestoykosti-u-podrostkov> (дата обращения: 18.05.2025).
3. Амбрумова, А. Г. Суицид как феномен социально психологической дезадаптации личности / А. Г. Амбрумова, В. А. Тихоненко // Актуальные проблемы суицидологии: труды Московского НИИ психиатрии МЗ РФ. — М., 1978. — С. 6—26.
4. Вагин, Ю. Р. Авитальная активность у лиц, страдающих бронхиальной астмой / Ю. Р. Вагин, Н. А. Стрелков // Суицидология. 2012. — № 2 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avitalnaya-aktivnost-u-lits-stradayuschih-bronhialnoy-astmoj> (дата обращения: 15.05.2025).
5. Сагалакова, О. А. Психологические механизмы антивитальной настроенности личности / О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев, А. М. Сагалаков // Психология и образование. — 2014. — №10. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-antivitalnoy-nastroennosti-lichnosti> (дата обращения: 01.05.2025).
6. Быкова, Е. А. Динамика показателей антивитальности и витальности в подростковом возрасте / Е. А. Быкова, С. В. Истомина // МНКО. 2022. — № 5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-pokazateley-antivitalnosti-i-vitalnosti-v-podrostkovom-voznraste> (дата обращения: 01.05.2025).

УДК 159.9:001.8

Т. Л. Рыжковская

Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования»,
Минск, Республика Беларусь

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К СТРУКТУРЕ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

Введение. В современном мире, характеризующемся высокой динамикой технологического прогресса и глобализацией, понятие предприимчивости превращается в междисциплинарный феномен, изучаемый с различных позиций. В научной литературе предприимчивость рассматривается как широкое понятие, включающее в себя инициативность, инновационность, готовность к риску и способность к адаптации в изменяющихся условиях. Изучение же структуры предприимчивости представляет собой сложную задачу, требующую интеграции знаний из различных областей научного знания.

Основная часть. Исследование предприимчивости как интегративного качества предполагает рассмотрение его структуры и описание компонентов. Однако до сих пор нет единого подхода к структуре предприимчивости — у каждого ученого свои представления о компонентах, характеризующих предприимчивость. Так, Н. Н. Алленова, рассматривает предприимчивость как интегративную категорию, описывает в ее структуре такие профессионально-личностные сферы как: когнитивная, эмоционально-психологическая, материальная, экономическая и нравственная. Согласно Н. Н. Алленовой предприимчивость включает в себя взаимодополняющие элементы: поведенческую активность, лидерство, волю, эмоциональную стабильность, творческую мотивацию, инновационность, склонность к хозяйственному риску, коммуникабельность, экономическую направленность [1, с. 10].

М. Б. Позина понимает предприимчивость как личностное свойство, проявляющееся в способности личности к самостоятельным и неординарным действиям, как умение проявить инициативу и совершить

упреждающее действие. Автор отмечает, что: «предприимчивость — это интеллект и находчивость, соединенные с энергией и практичностью» [2, с. 82-84] и указывает что предприимчивость является синонимом интеллектуальной активности и инициативности. М. Б. Позина описывает следующую структуру предприимчивости, полученную на основании экспертных оценок: долгосрочность планирования; сроки начала реализации планов (оперативность); целостное видение ситуации; использование побочных факторов; оценивание перспективности возможных направлений развития.

Т. П. Грасс, в своей статье приводит определение предприимчивости как компетенции, где она понимается как «способность человека превращать идеи в действия» [3, с. 6]. Здесь в предприимчивость включают творческий потенциал, инновации, готовность к риску, способность к планированию и управлению проектами.

Е. И. Чарушина понимает предприимчивость как «интегральное свойство личности, обеспечивающее достижение цели и успеха в определенных экономических, социальных, политических ситуациях, когда индивиду необходимо выдвинуть идею и воплотить ее в жизнь» [4, с. 12]. В структуру предприимчивости Е. И. Чарушина включает три взаимосвязанных компонента: ценностно-мотивационный (ответственность, целеустремленность, коммуникативность, решительность); творческий (инициативность, находчивость, креативность); деятельностный (самостоятельность, организаторские качества, готовность рисковать, компетентность).

Р. Хизрач к основным характеристикам предприимчивости относит независимость и нестандартность мышления; чувство хозяина своей судьбы; способность рисковать [5, с. 24].

Специфические атрибуты предприимчивых людей, выделила С. Кэрд из широкого спектра значимых предпринимательских характеристик. К таким атрибутам она отнесла: совокупность знаний, навыков и способностей; широкие черты личности (экстраверсия, эмоциональная стабильность, открытость опыту, приятность, добросовестность); конкретные черты личности (потребность в достижении, принятие риска, инновационность, автономия, локус контроля, самооффективность); цели; стратегии действий; создание бизнеса и его успех [6].

Т. Р. Сааль указывает на то, что «не существует такой комбинации личностных качеств и интуиции, при наличии которых человек автоматически предприимчив и успешен» [7, с. 26], но при этом приводит список качеств, которые могут характеризовать предприимчивого человека: активная жизненная позиция, инициативность, творческий подход, способность принимать решения, смелость идти на риск и нести за это ответственность, умение общаться, способность возглавить и организовать дело, сообразительность, образованность, быстрота реакции, целостность восприятия, честность, ответственность, амбициозность, широкий кругозор, готовность к работе в команде, гибкость и настойчивость [7, с. 27].

Испанский исследователь Х. Мунис с соавторами представили профиль предприимчивой личности, в которую включили 8 качеств: мотивация к достижению, готовность к риску, автономность, самооффективность, стрессоустойчивость, новаторство, внутренний локус контроля и оптимизм [8, с. 551].

Заключение. Таким образом, на сегодняшний день наблюдается растущий теоретический и практический интерес к проблеме формирования предприимчивости. В психологии пока не сложилось единого подхода к определению предприимчивости и ее структуре. Подытожив и обобщив опыт исследования данного явления можно заключить, что основными структурными компонентами предприимчивости выступают: практическое мышление, креативность, эмоциональная устойчивость, оптимизм, ответственность, настойчивость, мотивация достижения успеха, направленность на дело, готовность к риску, самостоятельность.

Список цитируемых источников

1. Алленова, Н. Н. Акмеологические механизмы формирования предприимчивости управленческого персонала: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.13 / Н. Н. Алленова ; Рос. Акад. гос. службы при Президенте РФ. — Москва, 2011. — 21 с.
2. Позина, М. Б. Психология в предпринимательской деятельности : надпрофессиональные компетенции, или Soft skills для предпринимателей: учебно-методическое пособие / М. Б. Позина. — М. : Ун-т Синергия, 2021. — 144 с.
3. Грасс, Т. П. Формирование предприимчивости учащихся США и Китая: сходство и различия / Т. П. Грасс, В. И. Петрищев, Е. С. Латынина // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. — 2016. — №2. — С. 6-10.
4. Чарушина, Е. И. Формирование предприимчивости у старшеклассников в условиях социально-экономического профиля обучения / Е. И. Чарушина: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Костромской гос. ун-т. им. Н.А. Некрасова. — Кострома, 2006. — 23 с.
5. Хизрач, Р. Предпринимательство, или Как завести собственное дело и добиться успеха / Р. Хизрач, М. Питерс. — М. : Прогресс-Универс, 1993. — 157 с.
6. Caird, S. What Does it Mean to be Enterprising? / S. Caird // British Journal of Management. — 1990. — № 1(3). — P. 137—145.
7. Сааль, Т. Р. Предприниматель, предприимчивость и предпринимательство / Т. Р. Сааль // Инновационное развитие экономики. — 2015. — № 2(26). — С. 25—31.
8. Muñiz, J. Enterprising personality profile in youth: Components and assessment / J. Muñiz, J. Suárez-Álvarez, I. Pedrosa, E. Fonseca-Pedrero, E. García-Cueto // Psicothema. — 2014. — Vol. 26, no 4. — P. 545—553.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. В современном, быстро меняющемся мире, где экономика, общество и технологии постоянно развиваются, эмоциональный интеллект и креативность становятся ключевыми качествами для успеха. Эмоциональный интеллект, то есть умение понимать и контролировать свои эмоции, а также эффективно общаться с другими, необходим для успешной работы и взаимодействия. Креативность, как способность генерировать новые идеи и находить нестандартные решения, особенно важна в условиях конкуренции.

Поскольку студенты разных специальностей сталкиваются с разными профессиональными задачами, их эмоциональный интеллект и креативность развиваются по-разному.

Основная часть. Эмоциональный интеллект — это способность распознавать эмоции, намерения, мотивацию, желания свои и других людей и управлять этим. Навык помогает решать практические задачи и достигать поставленных целей в жизни и профессиональной деятельности. Люди с развитым эмоциональным интеллектом умеют договариваться с другими, принимать решения и правильно реагировать на негативные ситуации [1].

Креативность — умение человека отступать от стандартных идей, правил и шаблонов. К тому же креативность предполагает присутствие прогрессивного подхода, воображения и оригинальности.

В связи с выше рассмотренным, был намечен вектор проведения исследования. Цель нашего исследования — определить взаимосвязь эмоционального интеллекта и креативности у студентов разных специальностей.

В исследовании приняли участие 60 студентов 1 и 2 курса специальностей «Социально-педагогическое и психологическое образование» и «Обслуживающий труд и изобразительное искусство». Базой проведения исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». В качестве диагностического инструментария были использованы: батарея тестов «Творческое мышление» Е. Е. Туник, опросник Г. Девиса для определения креативности, тест эмоционального интеллекта Н. Холла.

Результаты исследования особенностей развития эмоционального интеллекта и креативности у студентов различных специальностей, были произведены методом подсчета коэффициента корреляции Спирмена.

Установлена значимая прямая взаимосвязь между показателем креативности «беглость» и показателем эмоционального интеллекта «распознавание эмоций других людей» ($r_s = 0,40$, $p < 0,05$) у студентов специальности «Социально-педагогическое и психологическое образование», это означает, что более высокий уровень беглости способствует успешному распознаванию эмоций других людей, отражая возможное взаимодействие когнитивных процессов, задействованных в вербальной деятельности и социальном восприятии.

У студентов специальности «Обслуживающий труд и изобразительное искусство» выявлена значимая обратная взаимосвязь между показателем креативности «беглость» и показателем эмоционального интеллекта «самотивация» ($r_s = -0,52$, $p < 0,05$). Следственно, с увеличением уровня «самотивации» наблюдается снижение показателей «беглости», и наоборот. Такие результаты могут указывать на то, что у данной группы высокая «самотивация» способствует более сосредоточенному и менее спонтанному мышлению.

Также у студентов специальности «Обслуживающий труд и изобразительное искусство» выявлена значимая обратная взаимосвязь между креативности «гибкость» и показателем эмоционального интеллекта «самотивация» ($r_s = -0,49$, $p < 0,05$). Можно отметить, что повышение уровня «самотивации» связано с снижением гибкости мышления, и наоборот. Такой результат может указывать на то, что у респондентов с более высокой «самотивацией» наблюдается склонность к узконаправленному мышлению или менее гибкому восприятию ситуации.

Заключение. Таким образом, в ходе проведенного исследования среди студентов специальностей «Социально-педагогическое и психологическое образование» и «Обслуживающий труд и изобразительное искусство» было установлено, что высокая скорость и гибкость мышления, продемонстрированная студентами, говорит об их развитых творческих способностях и умении быстро адаптироваться к новым условиям, что необходимо для успешной самореализации в современном мире. Обнаруженная взаимосвязь между управлением эмоциями и креативностью показывает, что осознание и контроль над своими чувствами стимулируют нестандартное мышление, расширяют возможности адекватного восприятия поставленных задач и способствуют генерированию новых идей. Полученные данные указывают на то, что развитие эмоциональной осведомленности и возможностей управления эмоциями положительно влияют на интеллектуальные и творческие способности студентов, что является важной составляющей формирования их личностных и профессиональных навыков.

Выявленные связи между эмоциональным интеллектом и креативностью открывают возможности для их совместного развития. На основании этих результатов рекомендуется внедрять в образовательные программы, учебные дисциплины, направленные на развитие эмоциональной компетентности и креативности, что позволит не только улучшить качество образования, но и подготовить более творческих и эмоционально устойчивых специалистов.

Список цитируемых источников

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. — Новополоцк : ПГУ, 2011. — 388 с.

УДК 159.9

Д. Д. Соколина

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ И СКЛОННОСТИ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Юношеский возраст (16—25 лет) представляет собой критический период формирования личности, характеризующийся повышенной психоэмоциональной уязвимостью и склонностью к депрессивным состояниям и аддиктивному поведению [1]. Молодежь сталкивается с необходимостью выстраивания жизненных стратегий, что нередко сопровождается внутриличностными конфликтами и поиском способов регуляции эмоций. Одним из способов совладания с депрессивным состоянием может выступать аддиктивное поведение, позволяющее вытеснить травмирующую реальность из сознания человека и сместить фокус внимания на получение ярких эмоций и удовольствия посредством аддикций.

Основная часть. Депрессия — одно из самых распространенных психических расстройств у молодежи. Она проявляется в виде сниженного настроения, утраты интереса к деятельности, чувства вины, бессонницы или гиперсомнии, усталости и даже суицидальных мыслей. Согласно данным ВОЗ, депрессия — одна из главных причин инвалидизации подростков и молодежи [2].

Аддиктивное (зависимое) поведение — это стремление к уходу от реальности через искусственное изменение психического состояния. Оно включает в себя как химические зависимости (алкоголь, наркотики), так и нехимические (интернет-зависимость, азартные игры и др.). У юношей и девушек аддиктивное поведение часто становится формой компенсации внутриличностных конфликтов и эмоциональных дефицитов [3; 4].

Для юношества характерна незрелость механизмов совладания с трудностями. Депрессия в этом возрасте часто сопровождается снижением критичности, ощущением безысходности, что делает аддиктивное поведение особенно привлекательным способом временного облегчения эмоционального состояния [5].

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало выявление взаимосвязи между склонностью к депрессивным состояниям и склонностью к аддиктивному поведению. Базой для исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». В исследовании приняло участие 150 студентов (75 девушек и 75 юношей) в возрасте от 17 до 22 лет. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: «Методика диагностики склонности к различным зависимостям» (Г. В. Лозовая) и «Шкала депрессии А. Бека» (в адаптации Н. В. Тарабриной).

Результаты исследования склонности к аддикциям в юношеском возрасте представлены на рисунке 1.

Установлена наибольшая склонность юношей и девушек к любовной (37 %) и пищевой (30 %) зависимостям. При этом 28 % респондентов демонстрируют чрезмерную вовлеченность в здоровый образ жизни. Отмечается средний уровень склонности к пищевой (33 %), телевизионной (25 %) и трудовой (28 %) зависимостям. Наименьшие риски зафиксированы в отношении склонности к наркотической (92 %) и религиозной (82 %) зависимостям. Несмотря на преимущественно низкие показатели склонности к алкогольной (61 %) и игровой (67 %) зависимостям, 13—17 % юношей и девушек требуют внимания как потенциально predisposed к их формированию.

Результаты исследования депрессивного состояния в юношеском возрасте представлены на рисунке 2.

У 60 % юношей и девушек отсутствуют клинически значимые симптомы депрессии, что свидетельствует о нормальном психоэмоциональном состоянии. Однако у 23 % юношей и девушек выявлена субдепрессия, которая проявляется в легких симптомах и требует профилактического наблюдения. Более выраженные симптомы депрессии средней тяжести обнаружены у 10 % респондентов. Им рекомендуется консультация специалиста. Наиболее тревожными являются результаты 7 % участников исследования, демонстрирующие признаки тяжелой депрессии, что указывает на необходимость срочного психологического вмешательства из-за потенциального риска суицидальных мыслей.

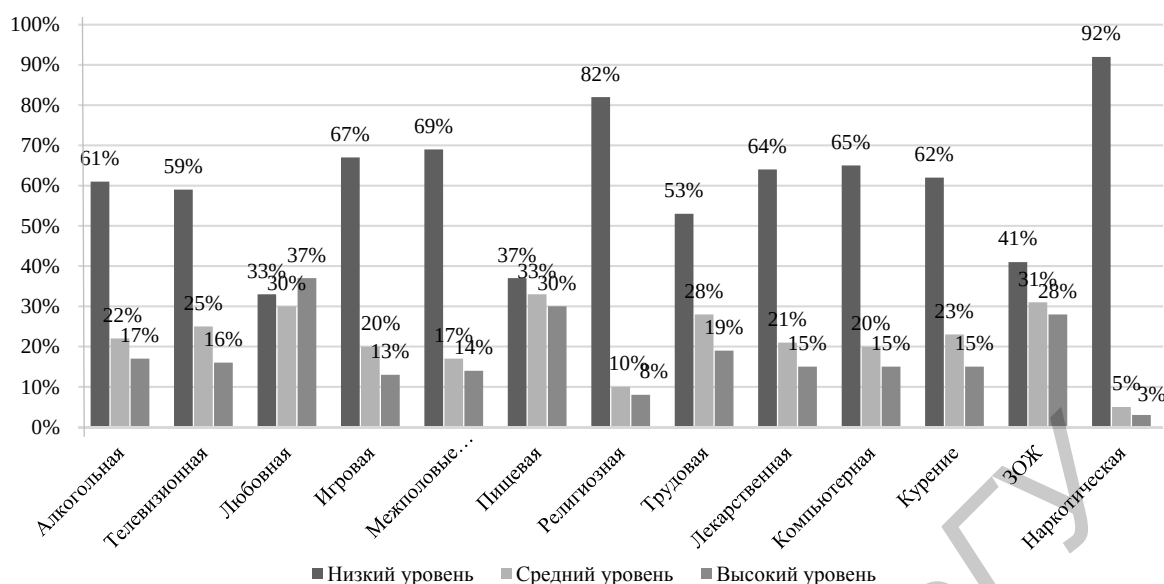


Рисунок 1 — Результаты исследования склонности к зависимостям в юношеском возрасте

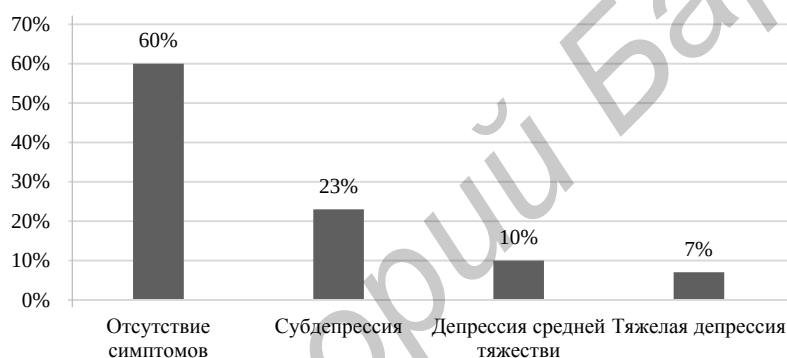


Рисунок 2 — Результаты исследования степени тяжести депрессивного состояния в юношеском возрасте

В ходе проведенного исследования был выполнен корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена для оценки взаимосвязей между склонностью к депрессии и склонностью к видам аддиктивного поведения. Выявлена статистически значимая положительная корреляция ($r = 0,16$, $p < 0,05$) между склонностью юношей и девушек к пищевой зависимости и уровнем депрессии. Данный результат свидетельствует о наличии взаимосвязи между склонностью к нарушениям пищевого поведения и выраженностью депрессивной симптоматики. Это объясняется несколькими факторами. Во-первых, при депрессии часто развивается эмоциональное пищевое поведение как способ регуляции эмоций через временное повышение серотонина. Во-вторых, оба состояния связаны с нарушениями в серотониновой и дофаминовой системах мозга. В-третьих, формируется порочный круг: депрессия провоцирует переедание, что усугубляет негативную самооценку и усиливает депрессию.

Заключение. Проведенное исследование выявило значимую распространенность депрессивных симптомов и склонности к зависимостям, особенно в сфере пищевого поведения и межличностных отношений в юношеском возрасте. Установленная статистически значимая корреляция между пищевой зависимостью и депрессией подтверждает необходимость комплексного подхода к психологическому сопровождению молодежи. Полученные данные подчеркивают важность раннего скрининга эмоциональных нарушений и аддиктивных тенденций студентов, разработки программ психокоррекции и психопрофилактики, направленных на развитие адаптивных копинг-стратегий.

Список цитируемых источников

1. Erikson, E. H. Identity: Youth and Crisis / E. H. Erikson. — New York : W. W. Norton, 1968. — 336 p.
2. Mental health of adolescents // World Health Organization. — 2023. — URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (date of access: 06.05.2025).
3. Марохина, И. Ю. Аддиктивное поведение: психологическая сущность и пути профилактики / И. Ю. Марохина // Психологическая наука и образование. — 2019. — № 3. — С. 45—52.
4. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. — СПб. : Питер, 2001. — 192 с.
5. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. — М. : МГУ, 1988. — 254 с.

ПОТРЕБНОСТИ ДЕВУШЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ, СО СКЛОННОСТЬЮ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ

Введение. Психологическая трактовка категории «потребность» акцентирует внимание на реакции в самом организме носителя потребности, то есть выделяется ее субъективная сторона: «потребность личности есть переживание какой-то недостаточности» (И. А. Иванов), это психическое явление, отражение объективной нужды организма в чем-либо (биологические потребности) и личности (социальные потребности) (К. К. Платонов), потребность есть «психический образ нужды» (М. М. Филиппов), «потребности — фундаментальные состояния личности, имеющие тенденцию определять направленность личности» (А. Г. Ковалев). Если потребность не предполагает наличие хотя бы в общих чертах того, что ее может удовлетворить, то, как психологическая реальность, она не существует (В. Г. Лежнев) [49].

Модель потребностей, представленная Л. М. Фридманом и И. Ю. Кулагиной, рассматривает потребность в трёх аспектах: как потребность-объект (внешний элемент, необходимый для жизни), потребность-состояние (внутреннее ощущение нехватки) и потребность-свойство (устойчивая характеристика личности). Авторы выделяют три группы потребностей: биологические (обеспечивают индивидуальное и видовое существование, включая стремление к экономии усилий), социальные (включают потребности в принадлежности, признании, реализации прав и обязанностей, регулируемые нормами) и идеальные (направлены на познание мира, смысла жизни и своего места в нём). Каждая из этих групп вызывает определённую деятельность — материальную, социально-политическую или духовную, — и делится на потребности сохранения (удовлетворяются в рамках норм) и развития (выходят за их пределы, направлены на рост и самореализацию) [56].

Неумение удовлетворять значимые потребности может стать причиной девиантного поведения человека. Особую роль в механизме девиации играет компенсаторный процесс: индивид стремится восполнить внутренний дефицит через асоциальные формы поведения — агрессию, уход в зависимость, противоправные действия. Девиация становится средством самоутверждения, защиты от фрустрирующей реальности. Е. В. Змановская подчёркивает, что девиантное поведение — это не случайный или осознанно избранный путь, а результат личностной дезадаптации, связанный с нарушением социализации, эмоциональной дезорганизацией и недостаточной интеграцией индивида в систему социальных отношений [65].

Основная часть. Учеными приводятся различные трактовки отклоняющегося поведения (таблица 1).

Базой для проведения исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 80 студентов женского пола, обучающихся на 1—2 курсе. Диагностическим инструментарием выступила методика склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел).

Для установления взаимосвязи между склонностью к видам отклоняющегося поведения девушек и степенью удовлетворенности разных видов потребностей проводился корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

Таблица 1 — Понимание сущности отклоняющегося поведения в различных теориях

Название теории (автор)	Содержание понятия «отклоняющееся поведение»
Общая теория отклоняющегося поведения (Т. Парсонс)	Поведение человека, которое отклоняется от общепринятых норм социума
Теории физического типа (Ч. Лоброззо)	Асоциальное поведение, обусловленное конституцией тела
Психоаналитические теории (З. Фрейд)	Поведение, не соответствующее общепринятым нормам и обусловленное внутриличностными конфликтами
Теории о неспособности к социализации (О. Конт)	Поведение не соответствующее общепринятым нормам, т. к. субъект не смог адаптироваться к культурным нормам
Теория о культурных конфликтах (Ф. Ратцель)	Поведение человека, которое отклоняется от общепринятых норм чужого социума (другой страны, нации)
Теория о личностных факторах (Р. Кеттел)	Отклоняющееся поведение обусловлено личным выбором, личностными свойствами субъекта
Теория о социальном положении (М. Зальд и Р. Эш)	Отклоняющееся поведение может быть признано таковым в одном обществе и приемлемым в другом
Теория «социальных обручей» (Т. Хирши)	Отклоняющееся поведение может быть нивелировано расширением социальных ценностей
Теория стигматизации (клеймения) (И. Гофман, Э. Лемерт, Г. Беккер, Э. Эрикссон)	Отклоняющееся поведение может быть таковым признано в результате клеймения отдельных членов общества, которые не признаны большинством
Теория низкой самооценки (Г. Кэплан)	Девиантное поведение связано с пониженным самоуважением, ложью, принадлежностью к молодежным субкультурам, преступным группам, пьянством, наркоманией, агрессивным и суицидальным поведением, психическими расстройствами
Теория асоциальных субкультур (А. Коэн, Т. Селлин)	Поведение, вызванное влиянием субкультуры

Результаты исследования уровня склонности к отклоняющемуся поведению показали, что большинство девушек демонстрируют средний уровень принятия женской социальной роли, склонности к нарушению норм и правил, склонности к аддиктивному поведению, к саморазрушающему поведению, к агрессии и насилию, к делинквентному поведению и средний уровень волевого контроля.

Была обнаружена взаимосвязь между шкалами «принятие женской социальной роли» и «потребность в управлении» ($r = 0,22$, $p = 0,05$). Данный результат может свидетельствовать о том, что девушки с более выраженной ориентацией на традиционную женскую роль демонстрируют низкую удовлетворенность потребности в управленческой деятельности. Это согласуется с представлениями о традиционной гендерной социализации, в рамках которой женщинам чаще приписывается подчиненная, «ведомая» позиция в социальных отношениях, предполагающая делегирование управленческих функций и принятия стратегических решений мужчинам.

Между показателями по шкалам «потребность в безопасности и удовольствии» и «стремление к нарушению норм и правил» была обнаружена положительная взаимосвязь ($r = 0,31$, $p < 0,05$). Это указывает на то, что девушки, имеющие низкую степень удовлетворенности потребности в безопасности и комфорте, могут быть склонны нарушать установленные социальные нормы и правила. Если базовые потребности в безопасности и удовольствии не удовлетворены в рамках общепринятых социальных норм и правил, девушка может искать компенсацию, нарушая эти нормы. Нехватка безопасности может привести к чувству бессилия и незащищенности, а отсутствие удовольствия — к скуке и фрустрации. Преодоление правил может стать способом обретения контроля, ощущения власти и возбуждения, заполняя пустоту, созданную неудовлетворенными потребностями. Это особенно актуально, если социальные нормы ограничивают возможности девушки в самовыражении и получении удовольствия.

Также была обнаружена положительная взаимосвязь между показателями по шкалам «потребность в познании» и «склонность к проявлению агрессии и насилия» ($r = 0,28$, $p < 0,05$). Это говорит о том, что девушки, обладающие достаточно низкой степенью удовлетворенности потребности в познании и изучении новых аспектов жизни, демонстрируют высокий уровень склонности к агрессии и насилию. Если девушкам постоянно препятствуют в удовлетворении их познавательных потребностей, это может приводить к сильной фрустрации. Накопленная фрустрация, не имея конструктивного выхода, может проявляться в виде агрессии, направленной как на себя, так и на окружающих.

Показатели по шкале «потребность в нравственно-эстетическом удовлетворении» положительно коррелируют с показателями по шкале «склонность к преодолению норм и правил» ($r = 0,30$, $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что девушки, отличающиеся низким уровнем удовлетворенности нравственно-эстетических потребностей, могут стремиться нарушать общественные нормы. Нравственно-эстетическое удовлетворение часто связано с развитием моральных убеждений и чувства ответственности. Если этого нет, или оно слабо выражено, то внешние нормы и правила воспринимаются как лишь формальные ограничения, которые можно легко игнорировать. Неудовлетворенность в этой сфере может способствовать снижению уровня самоконтроля и повышенной импульсивности.

Заключение. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости комплексного подхода в психологическом сопровождении девушек, направленного на формирование у них умения конструктивно удовлетворять их базовые потребности и потребности в самоактуализации. Низкий уровень удовлетворенности потребностей в управлении, безопасности и удовольствии, познании является причиной повышения склонности девушек к отклоняющемуся поведению. Это подчеркивает необходимость создания программ поддержки, ориентированных на развитие конструктивных механизмов самовыражения и принятия жизненных решений, что способствует гармонизации личностного роста и социальной адаптации девушек, обучающихся в высшей школе.

Список цитируемых источников

1. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика / Д. Я. Райгородский. — М. : Бахрах, 2011. — 672 с.
2. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. — М. : Просвещение, 1991. — 288 с.
3. Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. — М.: Академический проект, 2004. — 464 с.

УДК 159.9.07

П. Г. Стасюк

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ХАРАКТЕРИСТИКИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБЛАДАЮЩИХ СИТУАЦИОННОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ

Введение. В современной науке отмечается, что хронический стресс стал отличительной характеристикой XXI века, а тревожность превратилась в культурное явление современности [1].

Университетская жизнь сопряжена с множеством новых ситуаций, таких как взаимодействие с незнакомыми людьми, необходимость публичных выступлений, выполнение сложных заданий, которые могут вызывать ситуационную тревожность, влияющую на восприятие человеком окружающего мира и себя.

Ситуативная тревожность — это эмоциональное временное состояние, вызванное причинами, которые отражают реальную или воображаемую угрозу [2]. Данное состояние может возникать у любого человека в преддверии возможных неприятностей. Оно характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями, напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью, вегетативным возбуждением, может быть разным по интенсивности и динамичности [3]. Естественно, это состояние отличается неустойчивостью во времени и различной интенсивностью в зависимости от силы воздействия стрессовой ситуации [4].

Ситуационная тревожность накладывает ограничения на активность студента: она может вызывать избегающее поведение, мешая участию в учебных и социальных мероприятиях. Тем не менее, следует отметить, что в определенных условиях ситуационная тревожность может служить мотивацией для достижения успеха, побуждая студентов к подготовке и самосовершенствованию.

Деструктивный потенциал ситуативной тревожности описывается учеными следующим образом:

– Выявлено, что тревожность формирует ограниченность внимания. Человек в тревожном состоянии концентрируется на объекте, вызывающем страх, или на информации, которая является важной для сохранения благополучия. Все остальные знания, объекты, события, сознательно не интегрируются и не воспринимаются, а проще — игнорируются [5]. Я. Рейковский, обнаруживает, что тревожность ухудшает мыслительные процессы, что выражается в тенденции к упрощению мышления, стереотипизации мышления и использованию решений, сформированных в более ранний период жизни, которые на текущий момент могут быть не актуальными и устаревшими [6]. Тревожность может иметь генетическую основу. В момент, когда на личностную тревожность наслаивается ситуативная тревожность, то уровень тревожности повышается и может способствовать развитию психосоматических заболеваний [7]. В ситуациях, когда тревога выполняет заложенную природой сигнальную функцию, повышенная бдительность в отношении угрожающих стимулов является оправданной. При этом широкое распространение имеют нарушения концентрации внимания, являющиеся последствиями аномальной тревоги.

– У людей с тревожным расстройством личности возникает интенсивное чувство неадекватности. Они справляются с неадаптивностью, избегая любых ситуаций, в которых они могут получить отрицательную оценку [5]. Тревожные расстройства часто недостаточно корректно диагностируются, несмотря на широкую распространенность. Описанная тенденция может быть связана с многофакторностью и неоднозначностью самой природы тревожности, высокой долей единовременного течения тревожных расстройств с другими психопатологическими процессами, а также с потенцией к соматоформному выражению, что в ряде случаев дезориентирует самих пациентов и существенно затрудняет процесс постановки диагноза на этапе оказания первичной медикосанитарной помощи [8].

– Деструктивная тревожность имеет многообразные проявления, часто приобретает замаскированный характер. На физиологическом уровне высокая тревожность является причиной нарушений сердечной деятельности, повышения кровяного давления, мышечного напряжения, быстрого утомления, расстройства сна и т. д. На аффективном уровне высокая тревожность вызывает хронические реакции беспокойства, фрустрации, возмущения, гнева, страха, паники, усталости, истощения и сгорания. Высокая тревожность приводит к когнитивным искажениям: постоянному предвосхищению отрицательных событий, сверхобобщению опыта конкретной неудачи, «черно-белому мышлению», собиранию негативной информации о себе и мире, чрезмерно высоким требованиям к собственной личности и результатам своей деятельности и, соответственно, завышенным ожиданиям и требованиям к другим, психологической зависимости от мнений, критики, одобрений со стороны других людей и т. д. [9].

Очевидно, что ситуативная тревожность может накладывать ограничения на сферу активности личности. В связи с этим актуальным представляется изучение мотивации, обладающей побудительной силой, тревожной личности.

Основная часть. Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины». Мотивация, согласно словарю практического психолога, — это «побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность. Осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели» [10, с. 214].

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному: как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа), как совокупность мотивов (К. К. Платонов), как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее его направленность [11].

Мотив — это внутренний, психологический по своей природе источник целенаправленной деятельности человека — ее предмет, который организует и направляет деятельность на достижение определенной цели [12].

Исследование было проведено на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 80 студентов в возрасте от 17 до 21 лет, из которых 40 юношей и 40 девушек. Диагностический инструментарий: опросник «Шкалы академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин), Методика диагностики самооценки тревожности (Ч. Д. Спилбергер, в адаптации Ю. Л. Ханина).

По опроснику «Шкалы академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин) были получены следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1 — Результаты по опроснику «Шкалы академической мотивации»

Шкалы опросника	Уровни (в %)		
	Высокий	Средний	Низкий
«Познавательная мотивация»	69	29	2
«Мотивация достижения»	42	53	5
«Мотивация саморазвития»	61	34	5
«Мотивация самоуважения»	59	27	14
«Интроецированная мотивация»	30	56	14
«Экстернальная мотивация»	15	44	41
«Амотивация»	1	11	88

Таким образом, для большинства студентов характерен:

– высокий уровень познавательной мотивации. Это значит, что у студентов есть высокий уровень стремления узнать новое, понять изучаемый предмет, связанного с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания, учеба приносит истинное удовольствие и радость. Вычисление критерия Манна-Уитни показало, что у девушек познавательная мотивация выше, чем у юношей ($U = 471, p = 0,002$);

– средний уровень мотивации достижения. Это значит, что стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач у студентов выражено умеренно. Студент может испытывать уверенность в своих силах, но она будет зависеть от конкретной ситуации, самодисциплина и ответственность проявляются не всегда. Вычисление критерия Манна-Уитни показало, что у девушек и юношей нет отличий в уровне выраженности мотивации достижения ($U = 721,5, p = 0,45$);

– высокий уровень мотивации саморазвития. Это проявляется в выраженном стремлении студентов к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности. Вычисление критерия Манна-Уитни показало, что у девушек мотивация саморазвития выше, чем у юношей ($U = 516, p = 0,006$);

– высокий уровень мотивации самоуважения. Это говорит о том, что у большинства студентов есть сильно выраженное желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе. Вычисление критерия Манна-Уитни показало, что у девушек мотивация самоуважения выше, чем у юношей ($U = 367, p = 0,00003$);

– средний уровень интроецированной мотивации. Это говорит о умеренном уровне развития побуждения к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Вычисление критерия Манна-Уитни показало, что у девушек и юношей не выявлено отличий в уровне интроецированной мотивации ($U = 731, p = 0,51$);

– средний уровень экстернальной мотивации. Исходя из этого можно сделать вывод о том, что у большинства студентов на умеренном уровне выражена вынужденность учебной деятельности, обусловленная необходимостью следовать требованиям, диктуемым социумом: учатся, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется. Вычисление критерия Манна-Уитни показало, что у юношей экстернальная мотивация выше, чем у девушек ($U = 566, p = 0,02$);

– низкий уровень амотивации. Следовательно, можно говорить о том, что у большинства студентов не выявлено отсутствие интереса и ощущение осмысленности учебной деятельности. Вычисление критерия Манна-Уитни показало, что у юношей амотивация выше, чем у девушек ($U = 585, p = 0,04$).

По методике диагностики самооценки тревожности (Ч. Д. Спилбергер, в адаптации Ю. Л. Ханина получены следующие результаты (таблица 2).

Большинству студентов свойственен низкий и средний уровень ситуативной тревожности. Средний уровень говорит о том, что студенты испытывают умеренное чувство тревоги, беспокойства и напряжения, но

Таблица 2 — Результаты по методике диагностики самооценки тревожности

Шкала опросника	Уровни (в %)		
	Высокий	Средний	Низкий
«Ситуативная тревожность»	11	46	43

способны сохранять контроль над ситуацией, могут испытывать дискомфорт, тревога может быть вызвана конкретными факторами в данной ситуации, ощущают некоторый уровень стресса, но могут с ним справиться. Низкий уровень говорит о том, что студенты чувствуют себя спокойно, расслаблено, уверены в себе в данный момент, не испытывают тревоги, беспокойства и напряжения, способны эффективно справляться с ситуацией и контролировать свои эмоции. Вычисление критерия Манна-Уитни показало, что у девушек и юношей отличий в уровне выраженности ситуативной тревожности не выявлено ($U = 648, p = 0,14$).

Вычисление коэффициента корреляции Спирмена показало, что у студентов при высоком уровне ситуативной тревожности отмечается низкий уровень:

– познавательной мотивации ($r = -0,69, p = 0,000001$), т.е. высокая ситуативная тревожность негативно сказывается на познавательной мотивации. Это означает, что чем выше уровень тревоги, испытываемый студентом в данный момент, тем ниже его интерес к учебе, приобретению новых знаний и интеллектуальному развитию. Тревога, вероятно, отвлекает внимание от учебного процесса и снижает желание учиться;

– мотивации достижения ($r = -0,55$, $p = 0,0003$), т.е. повышенная ситуативная тревожность также негативно сказывается на мотивации достижения. Чем больше тревожится студент в данный момент, тем меньше его стремление к успеху, высоким результатам и признанию в учебе. Тревожность может приводить к неуверенности в своих силах и страху неудачи, что, в свою очередь, снижает мотивацию к достижению;

– мотивации саморазвития ($r = -0,71$, $p = 0,0000001$), т.е. студенты, испытывающие высокую ситуативную тревожность, меньше стремятся к личностному росту, развитию способностей и самосовершенствованию. Тревожность может сужать фокус внимания и блокировать стремление к саморазвитию;

– мотивации самоуважения ($r = -0,54$, $p = 0,0003$), т.е. высокая тревожность связана с низкой мотивацией самоуважения. Тревожные студенты в меньшей степени стремятся к повышению своей самооценки, признанию своих достоинств и компетентности. Тревожность может усиливать чувство собственной неполноценности и неуверенности, что снижает мотивацию к самоуважению.

Также у студентов при высоком уровне ситуативной тревожности отмечается высокий уровень выраженности:

– экстернальной мотивации ($r = 0,43$, $p = 0,005$), т.е. это означает, что у студентов с высокой ситуативной тревожностью выражено стремление к хорошим отметкам, похвале от преподавателей или другим внешним стимулам. Они могут учиться не из интереса, а ради внешних выгод;

– амотивации ($r = 0,48$, $p = 0,002$), т.е. студенты, испытывающие высокий уровень ситуативной тревожности, не испытывают интереса к учению и переживают бессмысленность учебной деятельности.

Установлено, что нет связи между ситуативной тревожностью и интроецированной мотивацией ($r = 0,05$, $p = 0,74$). То есть, высокая тревожность «не» связана с желанием учиться, чтобы не чувствовать себя виноватым или заслужить похвалу;

Заключение. Таким образом, результаты исследования показывают, что высокая ситуативная тревожность оказывает негативное влияние на внутреннюю мотивацию студентов (познавательную, достижения, саморазвития и самоуважения), и стимулирует развитие внешней мотивации (экстернальную, амотивацию), но не оказывает влияние на интроецированную мотивацию. Это подчеркивает важность создания поддерживающей и безопасной учебной среды, с целью снижения уровня тревожности студентов и повышения их интереса в учебной и познавательной деятельности.

Юноши отличаются более высоким уровнем экстернальной мотивации и амотивации, чем девушки. У девушек уровень выраженности познавательной мотивации, мотивации достижения, мотивации саморазвития, мотивации самоуважения, интроецированной мотивации выше, чем у юношей.

Список цитируемых источников

1. Век тревожности. Страхи, надежды, неврозы и поиски душевного покоя / Ск. Стоссел; пер. с англ. — М.: Альпина нон-фикшн, 2016. — 464 с.
2. Герасимов, И. В. Стресс: психологические основы и методы снятия / И. В. Герасимов // Психология, социология и педагогика. — 2013. — № 2. — URL: <https://psychology.snauka.ru/2013/02/1783> (дата обращения: 10.04.2025).
3. Кулик, А. Е. Исследование связей тревожности с самоотношением и особенностями личности в молодом возрасте: магистр. дис. / А. Е. Кулик; Уральский гуманитарный институт. — Екатеринбург, 2024. — 74 л.
4. Спилбергер, Ч. Д. Шкала личностной и ситуативной тревоги / Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин. — URL: <https://nevapmcs.ru/wp-content/uploads/tmoppmk60.pdf> (дата обращения: 15.03.2025).
5. Кондратенко, Т. С. Коррекция личностной тревожности как первичной психотравмы у взрослых детей алкоголиков: магистр. дис. / Т. С. Кондратенко; Тольяттинский государственный университет. — Тольятти, 2021. — 106 л.
6. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклакова. — СПб.: Питер, 2007. — 583 с.
7. Мэй, Р. Проблема тревоги / Р. Мэй. — М.: Эксмо-Пресс, 2001. — 320 с.
8. Агишева, А. А. Конструктивный потенциал тревожности и подходы к его пониманию / А. А. Агишева // Российский психологический журнал. — 2023. — № 20(4). — С. 42—62.
9. Кирюшин, И. А. Тревожность у лиц с разными индивидуально-типологическими характеристиками и ее взаимосвязь с состоянием адаптации: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И. А. Кирюшин; Дальневосточный государственный университет путей сообщения. — Хабаровск, 2004. — 20 с.
10. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1998. — 554 с.
11. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2011. — 512 с.
12. Панина, И. Н. Потребности и мотивы / И. Н. Панина. — URL: https://www.b17.ru/article/potrebnosti_i_motiv/ (дата обращения: 15.03.2025).

УДК 159.9.072.432

А. И. Стрифель

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ТРЕВОЖНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ В ЭПОХУ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Введение. По заключению доктора психологических наук Е. П. Белинской, неопределенность является неотъемлемой частью в современной эпохе, которая начинает свое возникновение с бурного скачка в социальных изменениях, характеризуется нелинейным развитием, наличием новизны, противоречивости,

требует от индивидов проявления повышенной активности в действиях [1]. Доктор психологических наук Т. Д. Марциновская отмечает, что современный человек переживает неопределенность, вызванную объективными обстоятельствами жизни (нарастание темпов изменения, стремительное внедрение инноваций, размывание границ поколений и пр.), и субъективную неопределенность, когда он сталкивается со сложностью личного выбора и прогнозирования собственного развития в мире противоречивых требований, социальных норм, меняющихся ценностей, противостояния виртуальной среды и реальной жизни [2].

В работе Э. Н. Давыденко феномен неопределенности рассматривался в рамках экзистенциального подхода, то есть в виде объективной неопределенности. Экзистенциальное мировоззрение предполагает выражение отношения к миру как к полной неопределенности, с учетом того, что именно сам индивид способен внести некую определенность. Следовательно, объективный подход понимает неопределенность как компонент природы, который носит независимый, объективный характер по отношению к человеку [3]. Таким образом, современному человеку невозможно уйти от неопределенности жизни, ему необходимо научиться принимать ее и конструктивно совладать с ней.

Неопределенность вызывает у некоторых людей интерес, а у других — стресс, который параллельно связан с возрастанием тревожности [4]. Л. В. Юркина установила, что студенты сталкиваются с неопределенностью, которая приводит к повышению тревожности. Из-за дискомфорта неопределенности студенты могут стать замкнутыми, неуверенными в себе, а также безынициативными, что приводит к понижению академической успеваемости и возникновению барьеров общения с людьми [5]. Неопределенность может вызвать у человека чувство неприятия, замешательства, реакция на которые у каждого человека будет индивидуальной: игнорирование, подавление, разочарование, уклонение и отказ от реализации своих замыслов [6].

Таким образом, для предупреждения негативного влияния тревожности на поведение и самочувствие человека в аспекте избегания всех видов активности и жизненных ситуаций, содержащих элементы новизны, множественности выборов, непредсказуемости и трудности прогнозирования, представляется необходимым детальное изучение сущности тревожности, причин ее возникновения, ее индикаторов.

Основная часть. В психологическом словаре «тревожность» рассматривается как присущая данному индивиду психологическая особенность, которая выражается в переживании беспокойства в различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые к этому не предрасполагают [7].

В различных психологических подходах тревожность понимается по-разному. В психоаналитическом подходе (Г. С. Салливан [8], Э. Фромм [9], З. Фрейд [9], К. Хорни [10]) тревожность связана с состоянием беспокойства, направленным на неизвестность реальных или вымышленных ситуаций. З. Фрейд считал, что данный феномен переживается сознательно и сопутствует возрастанию умения обращаться с опасностью, сопровождается переживанием специфического чувства неприятного и соматическими реакциями (усиление сердцебиения). К. Хорни, исходя из представлений о базальной тревожности, обусловленной противоречивостью возникновения и удовлетворения потребностей человека в социуме, выделяет механизмы психологической защиты у тревожных людей: отрицание, рационализация и избегание мыслей. Так как Г. С. Салливан является автором межличностной теории, то исходя из этого, ученый считал, что тревожность зарождается в общении между людьми. Э. Фромм отмечал, что тревожность может быть вызвана переживанием отчужденности, которое связано с представлением человека о себе как об уникальной личности, чувствующей свою беспомощность перед силами природы и общества.

В гуманистической психологии (К. Роджерс [11]) тревожность связывают с дискомфортными переживаниями скованности, напряженности. К. Роджерс считал, что причиной тревожности является внутриличностный конфликт, который не может быть осознан человеком.

В экзистенциальном подходе (Р. Мэй [12]) тревожность описывается как внутреннее чувство беспокойства и замешательства, основанное на осознании смысла своего существования и своего места в мире. Р. Мэй утверждал, что тревожность непосредственно связана с переживанием возможной угрозы некой ценности, играющей важную роль в существовании индивида.

В когнитивной психологии (А. Бек [13]) тревожность представляет собой эмоциональное переживание, вызванное иррациональным мышлением. А. Бек считал, что после возникновения определенного стимула, например, потение рук, мгновенно осуществляется мыслительный процесс, сопровождающийся тревогой: иррациональные убеждения ведут к возникновению тревожности.

В диспозиционном подходе (Г. Айзенк [14], Р. Б. Кеттел [15; 16], Г. Олпорт [17]) тревожность трактуется как личностная черта индивида, проявляющаяся в различных жизненных ситуациях. Г. Айзенк утверждал, что тревожность является результатом повышенной чувствительности человека к внутреннему дискомфорту, вызывая умственную активность, связанную с нахождением путей избавления от тревоги, тем самым заставляя индивида создавать образ мира. Р. Б. Кеттел в своей 16-ти факторной теории личности утверждал, что тревожность является внутренне вызванным, индивидуальным эмоциональным состоянием. Г. Олпорт основывался на том, что тревожность проявляется только в конкретных ситуациях, следовательно, она не может быть личностной чертой.

В российской психологии (Л. И. Божович [18; 19], А. М. Прихожан [9], Е. П. Ильин [20], Д. А. Леонтьев [21]) тревожность — психическое образование, переживаемое на протяжении длительного периода времени как ожидание опасности в ситуациях неопределенности, не имеющих конкретного характера угрозы. Л. И. Божович в своей теории личностного развития связывала тревожность с ведущими потребностями

индивида, что позволило ей выделить адекватную и неадекватную тревожность. А. М. Прихожан различала тревожность как эмоциональное состояние, то есть ситуативную тревожность, и как устойчивое образование, причиной которого является внутриличностный конфликт, порождающий тревогу. Е. П. Ильин считал, что тревожность обусловлена переживанием тех ситуаций, которые не несут угрозу для здоровья и значимости человека, а также ученым было подмечено и то, что тревожность существенно влияет на проявление индивидом своих возможностей в обществе. Д. А. Леонтьев утверждал, что при повышенной тревожности человек не может нормально оценивать свое будущее и функционировать в нем.

Тревожность проявляется в различных сферах жизнедеятельности. Имеется не малый спектр причин возникновения данного феномена. Как показал анализ психологических исследований, факторами возникновения тревожности могут выступать психоэмоциональное состояние матери в период беременности (В. Н. Обносова), неблагоприятный опыт преодоления трудностей (Т. В. Ледовская и Д. А. Бирикова), дисфункциональный стиль воспитания (А. Д. Титарева), физические ограничения здоровья (Е. В. Медведева), нейробиологические факторы (гормональное, биохимическое состояние организма; онтогенетический этап развития; половой фактор; перестройка нейрональной организации) (А. Н. Нехорошкова и И. Л. Большевидцева), психофизиологические особенности личности (слабый тип нервной системы, хаотичность нервных процессов) (А. Н. Нехорошкова, А. В. Грибанова и Ю. С. Джоса), черты личности, способствующие проявлению постоянного высокого уровня эмоционального возбуждения (К. Р. Сидорова). Таким образом, тревожность может возникнуть как из-за социально-психологических факторов, так и из-за физиологических факторов.

Учеными отмечаются разные виды тревожности. Так, А. М. Прихожан выявила открытую тревожность (сознательно переживаемая, проявляющаяся в поведении и деятельности, что-то напоподобие состояния тревоги) и скрытую тревожность (в разной степени неосознаваемая, выражающаяся большим спокойствием, бесстрашием к реальному неблагополучию либо отрицанием его) [22]. Так же были выявлены такие виды тревожности, как: личностная (Ч. Д. Спилбергер) (связана с проявлением тревожности в различных жизненных ситуациях, влияющая на поведение человека), школьная (А. В. Микляева и П. В. Румянцева) (обусловлена переживанием тревожности в различных учебных ситуациях), ситуативная (Ч. Д. Спилбергер) (проявление тревожности на конкретную ситуацию), социальная (Т. Бендас, Т. Хоган) (связана с проявлением тревожности в ситуациях социального характера).

Тревожность может проявляться в широком спектре разнообразных симптомов и вызывать негативные последствия. Например, на психологическом уровне — нервозность, беспокойство, неуверенность, одиночество, нерешительность и т. д., на физическом уровне — учащение сердцебиения, повышение артериального давления, увеличение потоотделения, возрастание общей раздражительности и др. Тревожность обуславливает трудности в общении с людьми, сдержанность в эмоциях, проявление дезадаптации, что существенно мешает при нормальном взаимодействии с окружающим миром.

Заключение. Таким образом, выделяют следующие характеристики современного мира, которые порождают неопределенность: предоставление жизнью значительного количества выбора в ситуациях; информационная перезагрузка; большое количество возможностей для развития событий; непредсказуемость, новизна и сложность повседневных событий и задач, с которыми сталкивается человек. Нахождение в ситуациях неопределенности вызывает у человека естественное переживание тревожности, которая может как стимулировать усилия человека на достижение успеха в новых обстоятельствах, так и побуждать избегать новых видов активности, неизвестных ранее человеку. Тревожность может выполнять как конструктивную роль, формируя у человека установку на обеспечение собственной безопасности, стремление ответственно подходить к решению жизненных задач для избегания негативных последствий, повышая включенность человека в проживание жизненных событий, так и негативную роль, вызывая интолерантность к неопределенности, снижение активности в видах деятельности, связанных с большим количеством факторов риска утраты репутации, стимулируя проявление психосоматических заболеваний.

Список цитируемых источников

1. *Белинская, Е. П.* Совладание с трудностями в эпоху неопределенности и глобальных рисков: основные исследовательские тренды / Е. П. Белинская // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2022. — Т. 24, № 6. — С. 760—771.
2. *Марциновская, Т. Д.* Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития. Консультативная психология и психотерапия / Т. Д. Марциновская. — 2019. — Т. 27. — № 3. — С. 77—96
3. *Давыденко, Э. Н.* Неопределенность как экзистенциал человеческого бытия: философско-антропологический аспект проблемы / Э. Н. Давыденко // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. — 2024. — Т. 13, № 6А. — С. 81—97.
4. *Куравина, Е. А.* Стресс в эпоху неопределенности: симптомы и техники саморегуляции / Е. А. Куравина // Психологическая газета. — 2020. — 26 ноябр. 2020. — URL: <https://psy.su/feed/8719/?ysclid=ma4yij5o6p66861332> (дата обращения: 30.04.2025).
5. *Юркина, Л. В.* Особенности взаимосвязи тревожности, толерантности к неопределенности и мотивации достижения успеха студентов различных направлений подготовки / Л. В. Юркина // Живая психология. — 2024. — Т. 11, № 2. — С. 24—29.
6. *Репенко, М. С.* Толерантность к неопределенности и тревожность как факторы принятия решения в условиях неопределенности / М. С. Репенко, Н. В. Устинова // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека : материалы Междуна. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию В. Д. Потаповой, г. Донецк 8 декабря 2022 г. / Донец. нац. ун-т. — Донецк, 2022. — С. 115—120.
7. Психологический словарь / под. ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
8. *Романенко, О. Н.* Классические представления о тревожности / О. Н. Романенко // Форум молодых ученых. — 2019. — № 3 (31). — С. 690—697.

9. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. — М.: Моск. псих.-соц. ин-т.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 200. — 304 с.
10. Габдреева, Г. Ш. Место тревожности в структуре развивающейся психологической защиты личности / Г. Ш. Габдреева // Психологическая газета. — 2023. — 16 авг. 2023. — URL : https://psy.su/feed/11497/utm_source=lg&utm_medium=social&utm_campaign=1/ (дата обращения: 24.11.2024).
11. Решетова, Т. Я. Представления о феномене тревожности личности в современной психологии / Т. Я. Решетова // Вестник УРАО. — 2011. — № 1. — С. 90—94.
12. Мэй, Р. Смысл тревоги / Р. Мэй; перев. с англ. М. И. Завалова и А. И. Сибуринной. — М.: Независимая фирма «Класс», 2001. — 384 с.
13. Бек, А. Т. Тревожные расстройства и фобии: когнитивный подход / А. Т. Бек, Г. Эмери; пер.с англ. — СПб. : ОСЮ «Диалектика», 2020. — 432 с.
14. Сидоров, К. Р. Тревожность как психологический феномен / К. Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». — 2013. — № 2. — С. 42—52.
15. Кулик, А. Е. Исследование связи тревожности с самоотношением и особенностями личности в молодом возрасте : дипломная работа по специальности 22.00.39 Общая и социальная психология / А. Е. Кулик; Уральск. федерат. ун-т. им. перв. Презид. Рос. Б. Н. Ельцина. — Екатеринбург, 2024. — 74 л.
16. Хьелл, П. Теории личности / П. Хьелл, Д. Зиглер; перев. С. Меленевской, Д. Викторовой. — СПб.: Питер Пресс, 2008. — 607 с.
17. Леонтьев, Д. А. Гордон Олпорт – архитектор психологии личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. — 2002. — Т. 23, № 3. — С. 23—30.
18. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. — СПб. : Питер, 2009. — 119 с.
19. Бузук, В. В. Взаимосвязь личностной тревожности и мотивации достижения обучающихся девятих классов : дипломная работа по специальности 44.03.02 Психолого-педагогическое образование / Бузук Валерия Владимировна; Краснояр. гос. пед. ун-т. им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2020. — 63 л.
20. Ильин, Е. П. Психология страха / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2017. — 378 с.
21. Леонтьев, Д. А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться / Д. А. Леонтьев // Московский психотерапевтический журнал. — 2003. — № 2. — С. 107 — 119.
22. Воронова, Р. М. Тревожность как фактор, влияющий на психоэмоциональное состояние и функциональность подростков / Р. М. Воронова, В. В. Гунько, К. А. Кузбекова // НИР/S&R. — 2024. — № 1 (17). — С. 53—63.

УДК 159.923

А. С. Сухецкая

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И ВИДЫ ТРЕВОЖНОСТИ

Введение. Тревожность — одна из наиболее распространенных и актуальных проблем современной психологии. В условиях быстро меняющегося мира, повышенных требований и социальной неопределенности, тревога становится постоянным спутником многих людей, оказывая негативное влияние на их психическое и физическое здоровье, а также на качество жизни в целом. Несмотря на обилие исследований, посвященных тревожности, понимание ее психологической сущности и дифференциация различных видов тревожности остаются важными задачами современной науки.

Основная часть. Для обеспечения наиболее полной информации о тревожности необходимо дать четкое определение данному явлению.

А. И. Захаров полагает, что понятия «страх» и «тревога» имеют общий компонент, коим является чувство беспокойства, вызванное какой-либо опасностью, а также отсутствием ощущения безопасности [1].

Ч. Спилбергер подчеркивает, что термин «тревога» часто используется в различных значениях, которые, несмотря на взаимосвязь, концептуально отличаются друг от друга. Это различие особенно важно учитывать, когда речь идет о тревоге как черте личности и как о психическом состоянии.

Тревожность как черта личности описывает устойчивую склонность индивида воспринимать широкий спектр ситуаций как угрожающие для своего «Я» и реагировать на них повышенным уровнем тревоги. Это своего рода предрасположенность к тревожным реакциям.

В другом значении, тревога описывает неприятное эмоциональное состояние, характеризующееся субъективным ощущением напряжения и ожиданием негативного развития событий. Это состояние, как правило, возникает в ситуациях, связанных с угрозой, неопределенностью или опасностью. При этом, источник опасности часто остается неосознанным, что усиливает чувство тревоги [2].

Исследователи подходили к изучению тревожности в рамках различных психологических теорий. Так, наиболее распространенными и разработанными в психологии по исследованию тревоги являются теории: З. Фрейда, А. Адлера, К. Хорни, Э. Фромма.

З. Фрейд утверждает, что каждый человек обладает несколькими врожденными влечениями — инстинктами. По его мнению, эти самые инстинкты являются условием, определяющим настроение и поведение человека. Биологические влечения при столкновении с социальными запретами ведут к возникновению неврозов и тревожности. Это, по мнению З. Фрейда, происходит на протяжении всей жизни индивида [3].

А. Адлер предложил новый взгляд на изучение проблемы тревоги. Согласно его теории, в основе неврозов также лежит чувство тревоги, однако, в отличие от З. Фрейда, А. Адлер связывал её возникновение с неудачным социальным опытом и неспособностью индивида, в силу своих индивидуальных особенностей,

добиться желаемого. Иными словами, тревога возникает из-за сложностей во взаимодействии с окружающим миром, чувства отвержения, неспособности адаптироваться к социальным нормам, а также из-за неудовлетворенного стремления к совершенству, превосходству и самоутверждению. Недостатком концепции А. Адлера является то, что нет четкого разграничения между адекватным беспокойством, обоснованным и неадекватным, поэтому представление о тревожности как специфичном состоянии, отличном от других сходных состояний, является весьма неопределенным [4].

К. Хорни, в отличие от З. Фрейда, считала, что тревога возникает из-за деструктивных межличностных отношений, а не внутренних конфликтов. Для компенсации этого чувства незащищенности формируются невротические потребности, такие как потребность в одобрении, власти, престиже и т. д. Эти потребности иррациональны, навязчивы и, в невротической форме, становятся доминирующими, противоречивыми, усугубляя тревогу, от которой невозможно избавиться, поскольку они не могут быть удовлетворены [4].

Э. Фромм связывал тревожность с историческим переходом к капитализму. Он утверждал, что разрушение «естественных социальных связей» (кровного родства, традиционных структур, связи с природой), характерных для первобытного общества, приводит к появлению «свободного индивида», оторванного от общества и испытывающего неуверенность, бессилие и одиночество. Фромм считал, что капитализм, с его акцентом на конкуренцию и индивидуализм, усиливает эти чувства, рассматривая тревожность как следствие отчуждения. Решением, по мнению Э. Фромма, является построение гуманного общества, основанного на солидарности и сотрудничестве [5].

В различных ситуациях тревожность проявляется по-разному. При одних обстоятельствах люди ведут себя тревожно везде и всегда, при других проявляют свою тревожность периодически, исходя из складывающейся обстановки.

Ситуативно-устойчивую тревожность обычно называют личностной, связывая её с наличием у человека соответствующей черты характера — «личностной тревожностью». Это устойчивая индивидуальная особенность, определяющая склонность человека воспринимать многие ситуации как угрожающие и соответственно реагировать на них. Личностная тревожность активируется, когда человек сталкивается со стимулами, которые он расценивает как опасные для его самооценки, самоуважения или престижа.

Ситуативно-изменчивую тревожность называют ситуативной, а особенности личности, проявляющей подобную тревожность, называют «ситуативная тревожность». Подобное состояние протекает на фоне субъективно-переживаемых эмоций: беспокойства, напряжения, нервозности, озадаченности. Данное состояние является эмоциональной реакцией на ситуацию стресса и может протекать с различной степенью динамичности и интенсивности во времени [6].

Заключение. Таким образом, тревожность — это психическое состояние, которое может быть вызвано вероятными или возможными неприятностями, внезапностью, сменой привычной обстановки и деятельности, задержкой желательного и приятного, которое выражается в переживаниях, имеющих специфический характер (волнениях, опасениях, нарушении покоя и др.). Тревожность у человека может проявляться как ситуативно, т. е. являться реакцией на возникшую угрозу, так и быть относительно устойчивой чертой личности. Повышенный уровень тревоги представляет собой существенный барьер на пути гармоничного развития личности. Выходя за рамки обычного беспокойства, она часто становится предвестником невротических состояний.

Список цитируемых источников

1. Захаров, А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А. И. Захаров. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 448 с.
2. Беляев, В. П. Тревоги прожитого дня / В. П. Беляев. — М. : Граница, 2011. — 488 с.
3. Смулевич, А. Б. Депрессия в общемедицинской практике / А. Б. Смулевич. — М. : Берег, 2000. — 160 с.
4. Фрейд, З. Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд. — СПб. : Питер, 2001. — 381 с.
5. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. — СПб. : Питер, 2007. — 400 с.
6. Сборник психологических тестов : пособие / сост. Е. Е. Миронова. — Ч. I. — Минск : Женский институт ЭНВИЛА, 2005. — 155 с.

УДК 159.9

А. Е. Терешенко, Е. В. Лешкевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Введение. Адаптация личности в условиях стремительных социальных изменений становится одной из приоритетных тем современной психологии. Традиционные представления об интеллекте ограничивались оценкой когнитивных способностей, тогда как исследователи XXI века выявили значимость иных компонентов психики, в частности эмоциональной сферы. Эмоциональный интеллект представляет собой

способность осознавать, интерпретировать и регулировать эмоции как свои, так и окружающих, что является ключевым ресурсом для адаптационных процессов. Введение понятия ЭИ позволило переосмыслить роль эмоций в формировании адаптивных стратегий, межличностном общении и управлении стрессом.

Основная часть. Согласно модели Сэловея и Майера, эмоциональный интеллект включает несколько взаимосвязанных компонентов:

- самоосознание — понимание собственных эмоциональных состояний, их причин и влияния на поведение;
- саморегуляция — способность управлять и корректировать эмоциональные реакции в различных ситуациях;
- мотивация — внутреннее стремление к достижению целей, сопровождаемое соответствующей эмоциональной окраской;
- эмпатия — умение распознавать и воспринимать эмоциональное состояние других людей;
- социальные навыки — эффективное взаимодействие с окружающими на основании умения интерпретировать невербальные и вербальные сигналы [1].

Отечественные исследователи, такие как И. Н. Андреева и А. Н. Крайторов, подчеркивают, что развитие ЭИ происходит в процессе социального опыта и взаимодействия, что определяет его значение как компонента общих адаптационных механизмов личности. В свою очередь, подход Лычагиной, связывающий эмоциональный интеллект с «социальной сензитивностью», расширяет рамки традиционных моделей, акцентируя внимание на субъект-субъектном характере межличностного общения [2].

Эмоциональный интеллект и адаптация личности

Эффективная адаптация предполагает способность личности своевременно и адекватно реагировать на вызовы внешней среды, что во многом зависит от умения регулировать эмоциональные переживания. Исследования демонстрируют, что высокий уровень эмоционального интеллекта коррелирует с использованием адаптивных стратегий совладания со стрессом, что, в свою очередь, снижает риск возникновения дезадаптационных состояний. Люди, обладающие хорошо развитой эмоциональной компетентностью, способны не только контролировать негативные эмоциональные всплески, но и эффективно прогнозировать реакции окружающих, что способствует гармоничному межличностному взаимодействию и социальной интеграции.

При этом важно отметить, что ЭИ оказывает как прямое влияние на адаптационные процессы, так и опосредованное — через развитие коммуникативных навыков и повышение самооценки. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что высокий уровень саморегуляции способствует формированию позитивного отношения к себе и уменьшению интенсивности стрессовых реакций в кризисных ситуациях. Таким образом, эмоциональный интеллект можно рассматривать как ключевой фактор, обеспечивающий оперативную и адекватную реакцию личности на внешние воздействия [3].

По результатам исследования с использованием опросника эмоционального интеллекта К. Барчард в адаптации Г. Г. Князева, Л. Г. Митрофановой и О. М. Разумниковой мы выявили (рисунок 1):

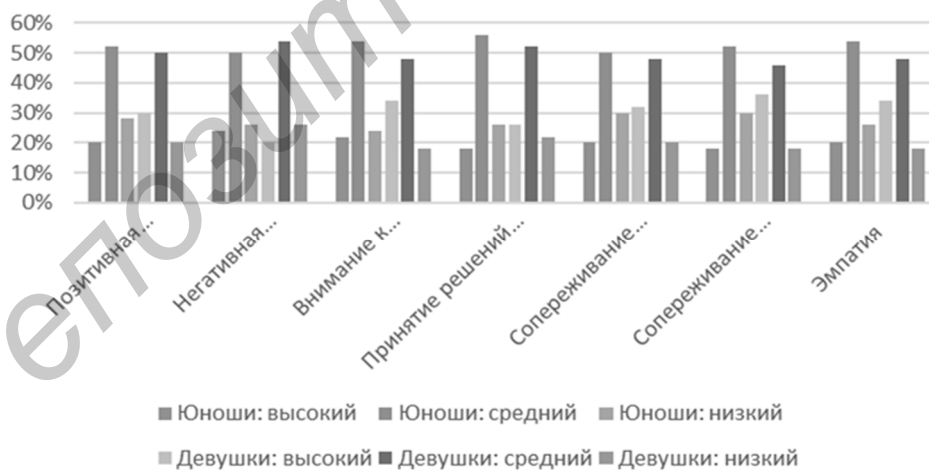


Рисунок 1 — Результат исследования с использованием опросника эмоционального интеллекта К. Барчард у юношей и девушек юношеского возраста

В целом, девушки демонстрируют более высокий уровень эмоционального интеллекта по большинству субшкал, особенно по позитивной экспрессивности (30 % против 20 %), вниманию к эмоциям (34 % против 22 %), сопереживанию радости (32 % против 20 %), сопереживанию несчастья (36 % против 18 %) и эмпатии (34 % против 20 %). Эти преимущества подтверждаются значимыми различиями по U-критерию и подчеркивают их большую эмоциональную сензитивность, эмпатию и способность к межличностным взаимодействиям. Юноши чаще попадают в категорию низкого уровня по сопереживанию радости и несчастья (30 % против 20 % и 18 %), что указывает на меньшую склонность к эмоциональному вовлечению, возможно,

из-за социокультурных норм, ориентирующих мужчин на рациональность и сдержанность. Средний уровень преобладает у обеих групп по всем субшкалам (46-56 %), отражая нормативный уровень ЭИ, типичный для молодого возраста, с потенциалом для развития через обучение или жизненный опыт. Негативная экспрессивность и принятие решений на основе эмоций показывают схожие результаты, что говорит об универсальности этих аспектов в молодом возрасте. Высокие показатели девушек по эмпатическим и экспрессивным шкалам делают их более успешными в профессиях, требующих общения, таких как психология, педагогика или социальная работа, тогда как юноши могут нуждаться в тренировке эмоциональной экспрессии и сопереживания, чтобы повысить свою социальную компетентность. Эти данные подчеркивают важность развития ЭИ в образовательных программах, особенно для юношей, чтобы сократить гендерный разрыв и улучшить эмоциональную регуляцию и межличностные навыки.

Таким образом, результаты исследований с использованием методик М. А. Манойловой и К. Барчард в адаптации Г. Г. Князева и др. демонстрируют, что девушки в среднем обладают более высоким уровнем эмоционального интеллекта по сравнению с юношами, особенно в аспектах межличностного взаимодействия, эмпатии, осознания своих чувств, позитивной экспрессивности и сопереживания. Значимые гендерные различия, подтвержденные U-критерием Манна-Уитни, подчеркивают большую эмоциональную сензитивность и социальную ориентированность девушек, что может быть обусловлено как социокультурными ожиданиями, так и биологическими факторами. Юноши чаще проявляют сдержанность и меньшую склонность к рефлексии и эмпатии, что указывает на необходимость целенаправленного развития этих навыков. Средний уровень ЭИ, преобладающий у обеих групп, отражает нормативный уровень для молодого возраста с потенциалом для роста через обучение. Эти данные подчеркивают важность включения программ развития эмоционального интеллекта в образовательные процессы, особенно для юношей, чтобы сократить гендерный разрыв и повысить эмоциональную и социальную компетентность.

Заключение. Эмоциональный интеллект выступает важнейшим ресурсом адаптации личности в условиях современной динамичной социальной среды. Его развитие позволяет не только эффективно управлять своими эмоциями, но и улучшать качество межличностного взаимодействия, что является необходимым условием для успешной социальной интеграции. Научные исследования подтверждают, что высокий уровень эмоциональной компетентности способствует использованию конструктивных копинговых стратегий и снижению уровня стресса. В этом контексте рекомендуется уделить особое внимание разработке и внедрению образовательных и практико-ориентированных программ, направленных на развитие ЭИ, что станет важным вкладом в повышение адаптационных способностей современной личности.

Список цитируемых источников

1. Связь психологических границ личности с эмоциональным интеллектом и самоотношением в юношеском возрасте : сб. науч. ст. / МГППУ ; редкол.: Е. А. Шишков (отв. ред.) [и др.] — М. : МГППУ, 345 с.
2. Крайторов, А. Н. Межличностное общение. / В. Н. Крайторов, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.
3. Мэйер, Дж. Эмоциональный интеллект: развитие концепции / Дж. Мэйер. — Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2005. — 304 с.

УДК 159.953.2

А. Д. Цеван

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

АВТОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР КОНСТРУИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ И О МИРЕ

Введение. Память играет важную роль в жизни человека, ее сущность раскрывается в функциях, таких как: запоминание, сохранение, обработка информации, забывание, актуализация информации. Память служит связующим звеном между прошлым и настоящим, ведь благодаря ее функциям человек размышляет, принимает решения, используя прошлый опыт.

В большом психологическом словаре приводится следующее определение памяти: «Память означает запоминание и сохранение, а затем воспроизведение опыта индивидом. Физиологическая основа памяти состоит в образовании, сохранении и актуализации временных соединений мозга» [1, с. 332]. Разновидностью памяти является автобиографическая память, представляющая собой подсистему памяти, оперирующую воспоминаниями о личностно значимых событиях и состояниях [2, с. 17].

Автобиографическая память вносит существенный вклад в формирование представления человека о себе и о мире. Роли автобиографической памяти в формировании идентичности человека (представления о себе) посвящены работы таких ученых, как А. Р. Алюшева, К. Н. Василевская, В. В. Нуркова, И. С. Осипова, С. Н. Никишов, А. В. Андриянова.

Основная часть. В настоящее время сложилась общепризнанная классификация видов памяти по времени хранения, к которой относятся: рабочая, кратковременная и долговременная память. Долговременная память объединяет виды памяти, которые различающиеся по содержанию (и, в первую очередь, по функциям, принципам хранения, механизмам забывания и т.д.) — это эпизодическая память, семантическая память и автобиографическая память. Автобиографическая память оперирует воспоминаниями о лично значимых событиях и состояниях.

В. В. Нуркова предлагает следующую дефиницию автобиографической памяти: «Автобиографическая память представляет собой высшую мнемическую функцию, организованную по смысловому принципу, оперирующую с лично отнесенным опытом, которая обеспечивает формирование субъективной истории личного прошлого и переживание себя как уникального протяженного во времени субъекта жизненного пути» [3, с. 12]. Анализируя работу В. В. Нурковой можно выделить составляющие автобиографической памяти: «Фотографическое» воспоминание (это яркое, детализированное воспоминание о конкретном событии, словно «моментальный снимок»), важное воспоминание (воспоминание о событии, которое имеет значительную личную ценность), переломное воспоминание (воспоминание о событии, которое стало «точкой перелома» в жизни, изменило ход биографии или мировоззрение. Событие воспринимается как граница между «до» и «после»), характерное воспоминание (воспоминание, отражающее типичные черты личности или повторяющиеся жизненные ситуации, может служить примером для самоописания («я всегда так поступаю», «это про меня»)) [3, с. 17—19].

В свою очередь И. С. Осипова, С. Н. Никишов, А. В. Андриянова выделяют такие виды автобиографических воспоминаний, как «стартовые» воспоминания (включают новые знания, первый опыт человека в важных для него областях; это факты автобиографии, которые осознаются как «первые», самые ранние события), «воспоминания-якоря» (оказывают влияние на формирование представлений человека о себе как о личности с уникальными особенностями, способствуют формированию черт характера, определению стремлений и намерений), «воспоминания—модели» (необходимы для понимания внешнего мира, поведения других людей, социальных правил, включают широкий круг жизненных ситуаций, способствуют ориентации в окружающем мире и выбору правильной стратегии поведения), «переломные» воспоминания (связаны с событиями, которые имеют особую личностную значимость и приводят к существенным изменениям в личности) [4, с. 2-3].

Следует отметить, что содержание автобиографической памяти наполнено не объективными событиями, а тем, как они истолкованы взрослыми совместно с ребенком. Однако хранятся не все события в автобиографической памяти, а только яркие эпизоды; события, связанные с определенным периодом жизни (например, школьные годы, студенчество); некоторые позитивные и негативные воспоминания.

Содержание автобиографической памяти может меняться вследствие пластичности памяти, изменения актуальных жизненных задач и мотивов, личностных изменений [5]. «Человек мыслит себя таким, каким помнит, и параллельно трансформирует свои воспоминания в соответствии с тем, каким мыслит себя сегодня» [5, с. 49].

Важной составляющей автобиографической памяти является жизненный сценарий. Понятие «жизненный сценарий» возникло в психотерапии (транзактный анализ Э. Берна), где сценарий — это план жизни, по которому человек строит свою деятельность. В исследовании автобиографической памяти сценарий рассматривается ретроспективно — как культурно обусловленная структура воспоминаний.

Культурные жизненные сценарии универсальны и разделяются большинством членов общества, отражая типичные события и их порядок (например, детский сад, школа, первая любовь, брак, рождение ребёнка). Сценарии бывают трёх видов: типичный сценарий (общая культурная схема жизненного пути); семейный сценарий (воспоминания о жизни родителей и предков, важные для идентичности и благополучия); медийный (литературный) сценарий (жизненные модели из книг, кино, СМИ, которые подросток может усваивать и использовать для осмысления себя) [6].

Основной функцией автобиографической памяти является построение и поддержание непрерывной идентичности (субъект воспринимает это приблизительно так: «я все тот же человек, что и тридцать лет назад, хотя выгляжу по-другому, поступаю по-другому, могу переехать жить в другую страну и говорить на другом языке, общаться с другими людьми, но несмотря на все внешние различия, я все тот же человек») [7, с. 81].

К. Н. Василевская выделяет следующие функции автобиографической памяти: личностные (формируют и поддерживают чувство собственной идентичности и непрерывности «Я», а также помогают управлять эмоциями и способствуют личностному росту), коммуникативные (способствуют установлению и поддержанию социальных связей через обмен воспоминаниями; позволяют передавать опыт и вызывать эмпатию у других), прагматические (помогают использовать прошлый опыт для решения проблем и планирования будущего и обеспечивают адаптацию и восстановление после травмирующих событий) функции [7, с. 82—84]. В. В. Нуркова считает наиболее значимыми такие функции автобиографической памяти, как: 1) функция социального взаимодействия (достижение социальной солидарности, передача опыта, установление и поддержание межличностных контактов), обеспечивающая общение, передачу опыта и поддержание отношений; 2) функция саморегуляции в рамках регуляции текущих психических процессов или планирования будущего, помогающая регулировать поведение и планировать будущее, опираясь на прошлый опыт; 3) экзистенциальные

функции (формирование самоидентичности, установление интервалов самоидентичности личности (отрезка жизни, границы которого являются для человека точками кардинального преобразования личности), осознание временной протяженности личности) [8, с. 2].

В. В. Нуркова рассматривает автобиографическую память в структуре идентичности личности. Она подчеркивает, что «автобиографическая память необходима для переживания феномена идентификации определенной социальной общностью (группой). Многие социальные группы формируются вокруг автобиографических воспоминаний» [9, с. 4; 5]. Ученая отмечает, что сам факт нахождения человека в определенной социальной группе не является основанием его идентификации с группой, единения с ней. Ведущую роль играет общность воспоминаний и переживаний прошлого членов группы.

В своем автореферате диссертации В. В. Нуркова рассматривает, как позитивность / негативность в восприятии и переживании событий детства и прошлого влияет на формирование представлений человека о себе (идентичность) и его поведение. Ученая описывает влияние на идентичность человека позитивных воспоминаний (формирует высокий уровень отраженного самоотношения (человек способен видеть себя глазами других); способствует эмоциональной стабильности; развивает самоконтроль; 2) влияние на поведение (человек становится более уравновешенным, ответственным, способен конструктивно решать жизненные задачи; проявляет сознательность и удовлетворенность собой). Влияние негативных воспоминаний: 1) на идентичность — приводят к низкому уровню самопринятия (человек хуже принимает себя); формируют избыточный реализм (склонность к критичности и пессимизму); 2) на поведение — человек может быть более тревожным, неуверенным, склонным к фрустрации и зависимому поведению; возможны трудности с самоконтролем и построением позитивных отношений с собой и окружающими [3, с. 30-31].

Анализируя работу А. Р. Алюшевой, можно утверждать, что развитие автобиографической памяти связано с социализацией и индивидуализацией, т. е. ребенок сначала воспроизводит рассказы родителей, затем формирует собственную историю жизни, используя культурные сценарии как «идеальные формы» для организации воспоминаний [6]. Автобиографическая память развивается от отдельных эпизодов к связанной истории жизни, включающей как типичные, так и уникальные события, что важно для формирования самосознания и идентичности.

Заключение. Автобиографическая память играет фундаментальную роль в жизни человека, обеспечивая не только сохранение и воспроизведение личного опыта, но и формирование целостной идентичности. Автобиографическая память помогает человеку осмыслить себя как непрерывную личность, связывая прошлое с настоящим и поддерживая ощущение внутреннего единства, несмотря на изменения в жизни.

Развитие автобиографической памяти тесно связано с процессами социализации и индивидуализации: от усвоения рассказов родителей до формирования собственной уникальной истории жизни, организованной с помощью культурных жизненных сценариев. Эти сценарии — типичные, семейные и медийные — служат «идеальными формами», которые структурируют воспоминания и помогают человеку понять своё место в обществе.

Таким образом, автобиографическая память является важнейшим механизмом самопознания и саморефлексии, обеспечивающим построение личной и социальной идентичности, а культурные жизненные сценарии выступают ключевым средством организации и осмысления жизненного опыта.

Список цитируемых источников

1. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь : словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — 3-е изд., доп. и перераб. — Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2002. — 630 с.
2. Нуркова В. В. Анализ феноменологии автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода / В. В. Нуркова // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 1. — С. 17-26.
3. Нуркова В. В. Культурно-исторический подход автобиографической памяти : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / В. В. Нуркова ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — Москва, 2009. — 51 с.
4. Осипова И. С. Особенности функционирования автобиографической памяти студентов с различным уровнем социального интеллекта / И. С. Осипова, С. Н. Никишов, А. В. Андриянова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — Т. 7, № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/87PSMN119.pdf> (дата обращения: 10.10.2024).
5. Нуркова В. В. Автобиографическая память как ресурс преодоления внутриличностного конфликта при алкоголизме / В. В. Нуркова, Е. А. Бодунов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2014. — № 2. — С. 46-59.
6. Алюшева А. Р. Овладение репертуаром культурных жизненных сценариев как фактор развития макроструктуры автобиографической памяти / А. Р. Алюшева // Психологические исследования. — 2012. — Т. 5, № 25. — URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.11.2024).
7. Василевская, К. Н. Функции автобиографической памяти личности / К. Н. Василевская // Международный научно-исследовательский журнал. — 2025. — № 1 (43), Ч. 3. — С. 81-86.
8. Набиева, У. А. Особенности автобиографической памяти у студентов с разным типом темперамента / У. А. Набиева, И. Л. Аристова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10, № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/50PSMN122.pdf> (дата обращения: 10.05.2025).
9. Нуркова В. В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности / В. В. Нуркова // Мир психологии: научно-методический журнал. — 2004. — № 2 (38). — С. 77-86.

ИССЛЕДОВАНИЕ СКЛОННОСТИ К САМОПОВРЕЖДАЮЩЕМУ ПОВЕДЕНИЮ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Самоповреждающее поведение является актуальной проблемой нашего общества — в последнее десятилетие усиливается тенденция к росту случаев проявления такого поведения.

Данное поведение, характеризующееся намеренным причинением вреда собственному телу, может проявляться в различных формах, включая порезы, ожоги, удары и другие. Несмотря на то, что в большинстве случаев самоповреждающее поведение не связано с суицидальными намерениями, оно является значимым фактором риска суицидальных мыслей и попыток.

Основная часть. В литературе среди причин самоповреждений выделяют внутренние и внешние. К первым относят личностные особенности лиц, склонных к самоповреждениям, ко вторым — факторы окружающей социальной среды.

Внутренние причины включают психологические, личностные и биологические аспекты. Ключевую роль играют психические расстройства, такие как пограничное расстройство личности, депрессия, тревожные и травма-ассоциированные расстройства, часто связанные с выраженной эмоциональной дисрегуляцией и импульсивностью. Личностные особенности, включая низкую самооценку, перфекционизм, алекситимию и дефицит адаптивных копинг-стратегий, также повышают уязвимость [1].

Внешние причины охватывают неблагоприятные факторы окружающей среды и стрессогенные события. К этим причинам можно отнести травматический опыт (насилие, пренебрежение), дисфункциональные межличностные отношения (семейные конфликты, буллинг, социальная изоляция), социально-экономические трудности. Влияние социального окружения, включая подражание сверстникам и воздействие медиа, также может способствовать развитию самоповреждающего поведения [1].

Психологические аспекты играют ключевую роль в понимании самоповреждающего поведения. Оно часто является способом справиться с сильными эмоциональными переживаниями, такими как боль, печаль, гнев и стресс. Юноши и девушки могут использовать самоповреждение, чтобы подавить болезненные воспоминания, высвободить эмоциональную боль или наказать себя. Это может быть попыткой перевести эмоциональную боль в физическую, почувствовать контроль над своей жизнью или отвлечься от душевных страданий. Для некоторых самоповреждение становится способом почувствовать что-то, даже боль, когда они испытывают эмоциональную пустоту. Кроме того, самоповреждающее поведение может служить способом выразить внутренние чувства, которые трудно передать словами, или способом сообщить о своем стрессе окружающим.

Также существует целый спектр менее очевидных, неагрессивных форм самоповреждения, которые могут быть столь же разрушительными для психического и физического здоровья человека. Эти формы часто остаются незамеченными как окружающими, так и самим человеком, поскольку они могут маскироваться под привычки, особенности характера или даже способы самовыражения. В них входят такие проявления, как хроническая самокритика и самоуничтожение, эмоциональное подавление и самоизоляция, принятие роли жертвы, рискованное поведение, трудовоголизм до изнеможения и т. д.

Целью нашего исследования было выявление склонности к самоповреждающему поведению среди молодежи. Базой исследования являлся Барановичский государственный университет, выборка состояла из 150 студентов. Для выявления склонности к самоповреждающему поведению мы воспользовались шкалой «Самоповреждающее поведение» теста «Склонность к девиантному поведению» (СДП) (Э. В. Леус, А. Г. Соловьев).

Результаты исследования оказались следующими. 34 % испытуемых не проявляют признаки самоповреждающего поведения. Это может говорить о том, что данные испытуемые не прибегают к физическим и/или иным способам нанести себе вред; также могут иметь место социально положительные ответы, которые искажают реальные показатели исследования.

Наибольшая доля респондентов — 50 % — показала ситуативную предрасположенность к самоповреждающему поведению. Это указывает на то, что, хотя у данных индивидов еще не сформирована устойчивая модель поведения, они потенциально могут прибегать к самоповреждению в определенных стрессовых или эмоционально нагруженных ситуациях.

Остальные 16 % обследованных имеют высокий уровень склонности к самоповреждающему поведению. У данной категории испытуемых, по всей видимости, уже сформирована устойчивая модель поведения, где самоповреждение выступает в качестве основного или одного из ключевых способов совладания с интенсивными эмоциональными переживаниями.

Заключение. Таким образом, полученные в исследовании данные свидетельствуют о заметной распространенности различной степени выраженности предрасположенности к самоповреждающему поведению в исследованной выборке, что требует дальнейшего изучения факторов риска и разработки дифференцированных подходов к профилактике и интервенции в ситуациях подозрения на самоповреждающее поведение.

Список цитируемых источников

1. Григорьева, М. И. Личностные особенности лиц молодого возраста с самоповреждающим поведением / М. И. Григорьева, Е. С. Мозгачева // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. — 2020. — Т. 10, № 1. — С. 39–40.

УДК 613.84

В. В. Шенвальд, Н. Н. Шавель

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

К ПРОБЛЕМЕ ВЫРАЖЕННОСТИ НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Введение. Никотиновая зависимость представляет собой значимую проблему общественного здравоохранения, которая затрагивает людей всех возрастов, но особую серьезность приобретает среди молодежи, включая студентов высших учебных заведений. Молодой возраст является ключевым этапом в формировании устойчивых поведенческих паттернов, и начало употребления никотина в студенческие годы может стать отправной точкой для развития хронической зависимости, сопряженной с многочисленными негативными последствиями для здоровья в долгосрочной перспективе.

Зависимость от никотина можно отнести к одной из наиболее распространенных мировых проблем. А. Б. Покатиллов и О. Ю. Тириченко приводят такие данные:

- ежегодно в стране умирают от 300 до 500 тысяч человек, страдающих от никотиновой зависимости;
- более 70 % людей, умерших от бронхита, были заядлыми курильщиками;
- 25 % смертей от сердечно-сосудистых недугов были спровоцированы никотиновой интоксикацией организма [1].

Исходя из этих данных, мы можем понять, что табачная зависимость приводит к серьезным проблемам со здоровьем.

Основная часть. Среди психологических предпосылок к началу курения некоторые авторы отмечают низкую устойчивость к эмоциональным нагрузкам, повышенную тревожность, трудности социальной адаптации, склонность к рискованному поведению, низкую самооценку, ориентацию на мнение большинства, внешний локус контроля и т. д. [2].

Среди молодежи курение чаще всего выполняет коммуникативную функцию, с помощью курения многие молодые люди заполучают способ завести новые знакомства, поддержать разговор.

Также стоит отметить, что в последние годы наблюдается заметная тенденция к росту популярности не только традиционных табачных изделий, но и альтернативных форм никотинсодержащей продукции среди молодежи, в том числе среди студентов. К таким продуктам относятся электронные сигареты (вейпы) и никотиновые паучи. Зачастую эти новые продукты воспринимаются молодыми людьми как менее вредные или более привлекательные по сравнению с традиционными сигаретами, что может объяснить их быстрое распространение в молодежной среде. Появление электронных сигарет и никотиновых паучей представляет собой новый аспект проблемы никотиновой зависимости, поскольку эти продукты могут привлекать лиц, которые в противном случае могли бы и не начать курить традиционные сигареты. Традиционные стратегии борьбы с табакокурением были в основном ориентированы на снижение распространенности курения сигарет.

Целью нашего исследования было выявление никотиновой зависимости среди молодежи. Базой исследования являлся Барановичский государственный университет, выборка состояла из 68 студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. Для выявления выраженности никотиновой зависимости мы использовали тест Фагерстрема, состоящий из 6 прямых вопросов.

Результаты исследования оказались следующими. Для 75 % испытуемых не свойственна традиционная никотиновая зависимость. Это может говорить о том, что данные испытуемые не курят сигареты либо имеют никотиновую зависимость от других различных средств. Также, возможно, имели место социально положительные ответы, которые могут снижать реальные показатели исследования. У 10 % респондентов выявлена слабая никотиновая зависимость, следовательно, данные респонденты могут иногда покурить, но не курят на постоянной основе. Остальные 15 % опрошенных имеют сильную никотиновую зависимость. Данные респонденты не могут устоять перед сигаретой, у них уже сложились стереотипы, ритуалы, связанные с курением, а также курение вошло у них в постоянную привычку.

Заключение. Таким образом, результаты исследования показывают, что, хотя большинство выборки не демонстрирует выраженной никотиновой зависимости, заметная часть респондентов (суммарно со слабой и сильной зависимостью — 25 %) так или иначе вовлечена в потребление никотина. Присутствие групп с разной степенью зависимости указывает на необходимость дифференцированных подходов как в профилактике, так и в программах отказа от курения.

Стоит отметить, что среди молодежи в мире популяризируются новые способы получения никотина — не только посредством втягивания сигаретного дыма. Так, можно выделить устройства для испарения курительных жидкостей, при нагревании которых образуется пар, и никотинсодержащие продукты для трансбуккального использования. В связи с увеличением спектра способов получения никотина мы считаем, что следующим шагом должно быть проведение исследования, учитывающего получение никотина не только от сигарет, но и от других источников; а также изучение различий в степени никотиновой зависимости у юношей и девушек.

Список цитируемых источников

1. *Покатилов, А. Б.* Курение среди несовершеннолетних / А. Б. Покатилов, О. Ю. Тириченко // Главный врач Юга России. — 2017. — № 2. — С. 76-78.
2. *Зорко, Ю. А.* Особенности психического здоровья студентов / Ю. А. Зорко // Медицинские новости. — 1998. — № 12. — С. 9-12.

УДК 159.9.01

В. В. Шепетюк

Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», Минск, Республика Беларусь

ЗНАЧИМОСТЬ НАВЫКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНИ

Введение. Не будет преувеличением, если сказать, что стрессогенность современной жизни остается стабильно высокой. Происходит это в силу ряда факторов, к которым можно отнести постоянно усложняющийся характер нашей жизни в ее различных проявлениях, что в свою очередь обусловлено безостановочными технико-технологическими трансформациями, увеличением объемов потребляемой информации, осведомленностью о постоянно возникающих и обновляющихся рисках, вызовах и угрозах, дестабилизирующих общественное развитие. В таких условиях возрастает значимость навыков психологической саморегуляции человека, позволяющих ему гармонизировать свое существование и повысить свои адаптационные возможности к происходящим изменениям. Стоит отметить, что запрос на получение психологических знаний и компетенций, равно как и рост востребованности на сегодняшний день специалистов в области психологии, помогающих бороться с различного рода стрессами, тревожными расстройствами, психосоматическими заболеваниями, депрессиями, неврозами и прочими расстройствами, связанными с проявлениями деструктивности современного мира чрезвычайно высок. Все это указывает на актуальность постановки вопроса о формировании и поддержании навыков психологической саморегуляции для различных групп населения, которые можно отнести к числу базовых навыков индивидов, без которых полноценное существование в современном социуме фактически невозможно.

Основная часть. Безусловно, навыки психологической саморегуляции крайне важны для современного человека по целому ряду причин. Во-первых, речь идет о необходимости противодействия увеличивающимся стрессам, обусловленным информационными перегрузками. Современный мир характеризуется высокой скоростью изменений, огромным объемом информации и постоянным информационным давлением. Навыки саморегуляции помогают справляться с такого рода стрессом, предотвращают выгорание и позволяют более эффективно обрабатывать информацию, потреблять ее разумно, поддерживая информационную гигиену. Во-вторых, речь следует вести об укреплении эмоциональной стабильности: саморегуляция позволяет управлять своими эмоциями, не поддаваться импульсивным реакциям и сохранять эмоциональную стабильность в сложных ситуациях, которые возникают пропорционально увеличивающейся сложности окружающего мира. Последнее важно для поддержания психического здоровья и гармоничных отношений индивида с самим собой и с окружающими. В-третьих, следует упомянуть о важности использования психологической саморегуляции для принятия решений, ведь умение контролировать свои эмоции и внутреннее состояние, мысли помогает принимать более взвешенные и рациональные решения, не поддаваясь влиянию страха, гнева или других сильных чувств. В-четвертых, саморегуляция принципиально важна для межличностных отношений, когда искомые навыки улучшают коммуникацию с другими людьми, позволяют лучше понимать их чувства и эффективно разрешать конфликты, проявлять эмпатию и выстраивать адекватные ожидания по отношению к окружающим, что, разумеется, способствует построению здоровых и крепких отношений. В-пятых, речь

может идти о достижении конкретных целей, потому что психологическая саморегуляция помогает сосредотачиваться на поставленных задачах, преодолевать препятствия, минимизировать отвлечение на посторонние факторы. Все вышесказанное совершенно необходимо для достижения успеха в любой сфере жизнедеятельности. Нельзя также не упомянуть о воздействии психологической саморегуляции на физическое здоровье, так как психологическое состояние напрямую влияет на физические кондиции, в том числе, когда навыки саморегуляции помогают снижать уровень стресса, который может приводить к различным заболеваниям. Таким образом, навыки психологической саморегуляции являются необходимым инструментом для адаптации к современному миру, поддержания психического и физического здоровья, достижения успеха и построения гармоничных отношений [1].

Какие же психологические техники может использовать современный человек для наиболее эффективной саморегуляции? Рассмотрим некоторые из них, чтобы очертить оптимальный спектр имеющихся решений и обозначить конкретные подходы к улучшению повседневной жизнедеятельности субъекта.

1. Тренировка навыка осознанности, путем медитативных упражнений. Так называемые медитации осознанности развивают сосредоточенность на моменте настоящего, когда происходит наблюдение за своими мыслями, чувствами и ощущениями без осуждения или оценки. Очень часто такие упражнения сопряжены с дыхательными практиками, которые фиксируют внимание на каждом вдохе и выдохе, что помогает успокоиться и снизить уровень внутреннего напряжения. К такого рода навыкам психологической саморегуляции можно отнести практики йоги, тайцзицюань или просто прогулки, во время которых человек полностью сосредоточен на своих движениях и ощущениях в теле.

2. Дыхательные упражнения, к которым можно отнести диафрагмальное дыхание (дыхание животом), при котором происходит медленное и глубокое дыхание, расширяется живот, а не грудь, что позволяет снизить частоту сердечных сокращений и кровяное давление. Имеются разновидности данных упражнений, например, дыхание по квадрату (4-7-8): вдох на 4 счета, задержка дыхания на 7 счетов, выдох на 8 счетов, что помогает быстро успокоиться. Пользу принесет и попеременное дыхание носом, к числу которых можно отнести различные техники йоги, которые балансируют нервную систему и снижают тревожность.

3. Когнитивные техники, такие как когнитивная реструктуризация, идентификация и изменение негативных или иррациональных мыслей. Вместе с ней можно использовать практику ведения дневника благодарности, при которой происходит ежедневная запись вещей, за которые индивид благодарен, что помогает сместить фокус на позитивные аспекты жизни. Существуют и другие интегрированные разновидности когнитивных упражнений, например, техника «STOP», при которой необходимо заметить проблемную ситуацию и остановиться, сделать глубокий вдох, произвести наблюдение за возникшими мыслями и чувствами, а затем перейти к осознанному действию или активности.

4. Методы релаксации: прогрессивная мышечная релаксация, поочередное напряжение и расслабление различных групп мышц, аутогенная тренировка, использование самовнушения для достижения состояния релаксации, визуализация и создание в уме приятных и спокойных образов, тренировка расслабляющего воображения.

5. Управление временем и организация своих дел, к которым можно отнести планирование дня, составление списка дел и расстановку приоритетов. К данной группе техник можно причислить различные практики из области тайм-менеджмента, например, техника «Pomodoro» — работа в течение 25 минут с последующим 5-минутным перерывом, а также алгоритм делегирования задач, когда происходит передача части обязанностей другим людям с возможностью последующего контроля или проверки [2; 3].

6. Физическая активность: регулярные физические упражнения, бег, плавание, танцы, йога. Иными словами, любая физическая активность, которая индивидуально предпочтительна, а также прогулки на свежем воздухе, так как контакт с природой оказывает успокаивающее воздействие.

7. Социальная поддержка: общение с друзьями и семьей, потому что поддержка близких людей помогает справляться со стрессом и чувством одиночества, возможно посещение групп поддержки для общения с людьми, которые переживают схожие проблемы.

8. Творчество: рисование, музыка, писательство, выражение эмоций через творчество, что помогает снизить напряжение.

9. Самоанализ и самосознание: ведение дневника, запись мыслей и чувств, что реально помогает лучше понимать себя и управлять собой. Сюда же можно отнести продуктивную оценку своих сильных и слабых сторон, смещение фокуса внимания на своих сильных сторонах и параллельная работа над слабыми [4].

Заключение. Важно помнить, что в процессе развития навыков психологической саморегуляции значительную роль играет экспериментальный подход, который требует попыток использования разных техник, чтобы найти оптимальные для конкретного индивида. При этом важна регулярность действий, наибольший эффект достигается при системном применении техник психологической саморегуляции. Вместе с тем нельзя забывать и о существовании профессиональной психологической помощи. Если вы имеете серьезные трудности с психологической саморегуляцией, то следует обратиться к психологу или психотерапевту для получения квалифицированной поддержки и психологического наставничества, что послужит действенным инструментом роста личных навыков в области психологической саморегуляции. Таким образом, необходимо подчеркнуть, что навык психологической саморегуляции дает человеку существенно больше контроля над своей жизнью, улучшает его психическое и физическое здоровье,

способствует построению более устойчивых отношений, повышает продуктивность и способствует комплексному личностному росту, позволяя тем самым утверждать, что это ценный навык, помогающий значительно улучшить качество жизни. Формирование навыка психологической саморегуляции личности критически важно для её всестороннего развития, благополучия и успешной адаптации к сложным условиям современной жизни, это настоящая инвестиция в будущее человека и навык XXI века, которая принесет пользу во всех сферах деятельности личности, начиная со здоровья, заканчивая карьерой и личностным ростом.

Список цитируемых источников

1. *Шахов, В. В.* Применение методов саморегуляции в психологическом консультировании / В. В. Шахов // Вестник Московского университета. Серия 12. Психология. — 2017. — №4 (4). — С. 219-224.
2. *Гунзунова, Б. А.* Применение методов психической саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности / Б.А. Гунзунова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. — 2019. — №5. — С. 11-16.
3. *Кузнецова А. С.* Психологическая саморегуляция функционального состояния и профессиональная успешность / А.С. Кузнецова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психологи. — 2019. — №1. — С. 51-68.
4. *Телеш, И. А.* Формирование валеологической культуры современной молодежи в интересах устойчивого развития / И. А. Телеш // Теоретические и прикладные проблемы географической науки : демографический, социальный, правовой, экономический и экологический аспекты : материалы Междун. научно-практ. конференции : в 2 т. — Т. 2 / отв. ред. Н. В. Яковенко. — Воронеж: Воронежский гос. педагогический ун-т, 2019. — С. 351-355.

Е. Ю. Бартош, А. В. Солохов
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

**ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ СУФФИКСАЛЬНЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ
В ДЕТСКОЙ РЕЧИ**

Введение. В процессе общения, отражая индивидуальное восприятие мира, говорящий ребёнок (в возрасте от двух до пяти лет) нередко прибегает к созданию новых лексических единиц — окказионализмов. Ему свойственно создавать и адаптировать язык к собственным нуждам. К. И. Чуковский писал, что ребёнок «создаёт законы образования слов лучше вас, потому что никто так часто не выдумывает новых слов, как дети» [1, с. 31]. Книга писателя «От двух до пяти» [1] является уникальным кладом примеров детского словотворчества, представляющих большой интерес для анализа способов словообразования.

Цель исследования — выявить окказиональные суффиксальные имена существительные в детской речи и определить особенности их образования.

Основная часть. Суффиксация является одним из самых продуктивных способов словообразования в русском языке. Суффиксы участвуют в образовании слов практически всех самостоятельных частей речи. Часто суффиксацию используют дети.

Анализ окказиональных имён существительных в детской речи показывает, что дети нередко образуют слова, в которых основа мотивирующего слова присоединяет к себе суффикс. Отмечаются детские суффиксальные окказиональные существительные мужского, женского и среднего рода.

При образовании окказиональных существительных мужского рода со значением лица нередко используется суффикс *-ник*, который с древних времён используется в нормативном словообразовании. Так, слово *почтаник* «почтальон» мотивировано существительным *почта*, к основе которого при посредстве интерфикса *-а-* присоединён суффикс *-ник*, показывающий на принадлежность человека к профессии: — *Почтаник, почтаник идёт! — радостно возвестила она* [1, с. 22]. Окказионализм *тушённики* «профессионалы, которые тушат пожары; пожарные» (< *туш(ат)* + *-ён|ник(и)*) образован от формы настоящего времени глагола *тушить* с использованием интерфикса *-ён-* между мотивирующей основой и суффиксом *-ник*: — *Раз они пожарные, они должны делать пожар, а тушить пожар должны тушённики!* [1, с. 70]. Этим же способом, но без участия интерфикса, образовано и окказиональное существительное, обозначающее качество человека. Мотивирующим словом выступает здесь прилагательное: *хорошник* «хороший, хорошист» (< *хорош(ий)* + *ник*): — *Посмотрите, какой я хорошник* [1, с. 71].

Иногда при образовании существительного мужского рода со значением лица дети используют суффикс *-ун*: *спун* «человек, который много спит; соня» (< *сп(ит)* + *-ун*): — *Какой ты страшный спун!* [1, с. 21].

Окказиональные существительные со значением живого существа образуются в детской речи при помощи суффиксов *-ук*, *-ашечк-*, *-ан*. Так, детский окказионализм *ползук* «то, что ползет», образован путём присоединения к мотивирующей основе суффикса *-ук*, придающего значению нового слова оттенок увеличения: — *Мама, мама, какой ползук!* [1, с. 29]. Значение окказионализма *жукашечка* «маленький жук» имеет уменьшительно-ласкательный оттенок, который придаёт ему суффикс *-ашечк(а)*: — *Смотри, какая жукашечка ползет!* [1, с. 61]. Суффикс *-ан*, придающий новому слову грубоватый и увеличительный оттенок, присоединяется детьми к основе нормативного слова *паук*, образуя новое слово с субъективно-оценочным значением: *паукан* «что-то страшное»: — *Мама, я боюсь, на полу паукан!* [1, с. 62]. В. В. Виноградов, говоря о значении подобных лексических единиц, отмечал, что при помощи аффиксов субъективной оценки «выражаются самые разнообразные единицы экспрессии: сочувствие, ирония, презрение, злость, неоднозначная и противоречивая гамма эмоций и оценок» [2, с. 98].

При помощи суффикса *-як* в детской речи образуются окказиональные существительные со значением предмета: *красняк* «синяк красного цвета»: — *Это не синяк, а красняк* [1, с. 72].

Детские окказиональные суффиксальные существительные женского рода единичны. Зафиксированы слова *нырьба* и *сердитка*. Первое из них образовано при помощи суффикса *-б-*, имеющего значение длительного действия, процесса или его результата: *нырьба* «действие по глаголу *нырять*» (< *ныр/я(ть)* + *-б(а)*): — *Мама, скомандуй: «К нырьбе приготовиться!»* [1, с. 26]. Второе, выступающее в форме множественного числа, мотивируется прилагательным, к основе которого присоединяется суффикс *-к-*: *сердитки* «морщинки, появляющиеся на лице тогда, когда человек сердитый» (< *сердит(ый)* + *-к(и)*): — *Я не хочу, чтобы у меня были сердитки!* [1, с. 23].

Среди существительных среднего рода с субъективно-оценочными значениями и стилистической модификацией в детской речи отмечаются образования в форме множественного числа с суффиксом *-ят(а)*, которые в нормативном языке обозначают детей животных и птиц, а в детской речи — неживые предметы, имеющие

значение ласкательности: *вагонята* «вагоны» (< *вагон(ы)* + *-ят(а)*): — *Папа, смотри, какие вагонята хорошие!* [1, с. 20]; *огонята* «искры» (< *огонь* + *-ят(а)*): — *Огонь и огонята! Огонь и огонята!* [1, с. 20].

Апокопой + суффиксацией образован окказионализм *ишишения* «маленькие шишки» (< *ишиш/к(а)* + *-енят(а)*): — *Вы и ишишку польете?* — *Да.* — *Чтобы выросли ишишения?* [1, с. 20].

Окказиональные имена существительные среднего рода образуются от основ глаголов, к которым присоединяется суффикс *-л-*. Они имеют значение предмета. Так, окказионализм *тормозило* «то, при помощи чего тормозят» образован присоединением суффикса *-л-* к основе глагола *тормозить* в форме настоящего времени — *тормозят*: *Это впервые поразило меня, когда четырёхлетний мальчишка, с которым я познакомился в поезде, стал назойливо просить у меня, чтобы я позволил ему повертеть тормозило* [1, с. 27]. Таким же образом образованы и другие детские имена существительные среднего рода: *обувало* «то, что обувают» (< *обува(ть)* + *-л(о)*): — *Вот и всё Валино обувало!* [1, с. 30]; *учило* «то, с помощью чего учат; учебник» (< *учи(ть)* + *-л(о)*): — *Большое чутье языка проявил тот деревенский ребенок пяти с половиною лет, который, услышав, что взрослые называют букварь учебником, и воображая, что в точности воспроизводит их термин, назвав эту книгу — «учило»: очевидно, учило (как «точило», «молотило», «зубило» и проч.) есть для него орудие ученья* [1, с. 30].

Детское существительное *смеяние* «смех» (< *смея(ть)/ся* + *-ни[j(e)]*) получило абстрактное значение, синонимичное нормативному слову *смех*, но в отличие от него в новом слове ярко выражен процессуальный признак, что делает его для ребёнка более выразительным: — *Мне аж кисло во рту стало от баловства, от смеяния* [1, с. 23].

Заключение. Окказиональные имена существительные играют огромную роль в расширении языковых способностей ребёнка. Используя разные суффиксы для их образования, ещё не зная базовых норм и правил языка, ребёнок самостоятельно придумывает новые единицы, создавая уникальные, эмоционально насыщенные образы, позволяющие преодолеть ограничения стандартной лексики. Эти слова являются ярким свидетельством стремления ребёнка к максимальной экспрессивности и точности в выражении своих чувств и мнений.

Список цитируемых источников

1. Чуковский, К. От двух до пяти / К. Чуковский. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2024. — 576 с.
2. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. — М.: Учпедгиз, 1947. — 614 с.

УДК 821.161.3

А. С. Бобель, І. С. Чуносава

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

СПЕЦЫФІКА РАЗВІЦЦА ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ МАРФАЛОГІІ Ў 6 КЛАСЕ

Уводзіны. Адным з падыходаў да навучання беларускай мове з’яўляецца лінгвакультуралагічны, які «звязаны з усведамленнем мовы як формы выражэння нацыянальнай культуры, узаемазвязі мовы і культуры, нацыянальна-культурнай спецыфікі беларускай мовы і садзейнічае фарміраванню ў вучняў лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі» [1, с. 6].

Г. М. Валочка адзначае, што «перад урокам беларускай мовы на сучасным этапе стаіць задача выхавання эстэтычнага стаўлення да самой мовы як феномена культуры (феномена чалавецтва і тварэння народа), як захавальніка ўсёй духоўнай культуры народа» [2, с. 14].

Асноўная частка. Актуальнасць мэтанакіраванай працы па фарміраванні ў вучняў лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі абумоўлена некалькімі фактарамі: неабходнасцю далучэння іх да каштоўнасцей нацыянальнай і сусветнай культуры, усведамлення вучнямі нацыянальна-культурнай спецыфікі беларускай мовы; неабходнасцю выпрацоўкі ўмення карыстацца культуразнаўчымі звесткамі; сацыяльнай значнасцю падрыхтоўкі сродкамі прадмета высокаадукаванай, высокакulturнай моўнай асобы. Рэалізацыя лінгвакультуралагічнага падыходу ў адукацыйным працэсе забяспечвае развіццё лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі — «валоданне мовай як сістэмай захавання і перадачы каштоўнасцей культуры, як сродкам спасціжэння айчынай і сусветнай культуры; здольнасць карыстацца культуразнаўчымі звесткамі ў працэсе маўленчых зносін» [3, с. 92].

Сучасныя метадысты адзначаюць тры метадычныя напрамкі рэалізацыі лінгвакультуралагічнага падыходу:

- 1) засваенне вучнямі нацыянальна маркіраваных адзінак беларускай мовы;
- 2) спасціжэнне каштоўнасцей і рэалій нацыянальнай культуры;
- 3) навучанне беларускай мове ў дыялогу культур [4, с. 10].

Аб’ектам вывучэння на ўроках беларускай мовы становяцца нацыянальна маркіраваныя адзінкі фарміравання моўнага кампанента лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі [4, с. 10—11]. Аптымальнае спалучэнне актыўных метадаў і прыёмаў навучання беларускай мове на розных этапах урока, арыентаванае не толькі на

дасягненне вучнямі пэўных вынікаў вучэбнай дзейнасці, але і іх асобнае развіццё і самарэалізацыю, фарміраванне лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі, што вызначана задачамі праграмы па вучэбным прадмеце «Беларуская мова», дапамагае актывізаваць пазнавальную дзейнасць, забяспечыць зацікаўленасць найбольшай колькасці вучняў [5, с. 42].

Выкарыстоўваючы з гэтай мэтай у сваёй практыцы актыўныя метады навучання, мы прыйшлі да высновы, што пры іх дапамозе можна значна палепшыць працу на розных этапах урока: зрабіць эфектыўнай і прадуктыўнай. Дыдактычны матэрыял пры гэтым павінен быць насычаны культуралагічнымі звесткамі, эстэтычнымі і цікавымі ў плане зместу, падбору лексікі. У гэтым выпадку ўвесь матэрыял да ўрока аб'ядноўваецца адной лексічнай тэмай культуразнаўчага характару, якая праходзіць праз усе этапы ўрока, распрацоўваецца сістэма практыкаванняў, накіраваных на засваенне вучнямі нацыянальна маркіраваных адзінак беларускай мовы, спасціжэнне каштоўнасцей і рэальнай нацыянальнай культуры, спазнанне самабытнасці беларускай мовы і культуры на фоне іх супастаўлення з мовамі, культурамі іншых народаў [5, с. 42].

З мэтай удасканалення сфарміраванасці лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі сярод вучняў 6-х класаў на базе ДУА «Сярэдняя школа № 20 г. Баранавічы» намі быў праведзены педагагічны эксперымент. Выбарку склалі два класы — эксперыментальны (6 «В» — 29 навучэнцаў); кантрольны (6 «Г» — 23 навучэнцы). На канстатуючым этапе даследавання для дыягностыкі вучням былі прапанаваны наступныя заданні:

Заданне 1. Падкрэслі сярод прыведзеных слоў назвы беларускіх нацыянальных страў: *горыч, збжына, саладуха, верашчака, бабка, палаці, клёцкі, жорны, драпікі*.

Заданне 2. Закончы фразу: *у макатры церлі таўкачкам... (мак); у гляку захоўвалі... (алей, сок, квас); у дзяжы заквашвалі... (хлеб); у ступе таўклі... (крупы); у кубельцы трымалі... (сала, мяса)*.

Заданне 3. Узнаві прыказку па прапанаваных словах:

Працуе — сумуе (*Хто працуе, той не сумуе*). Адклад — лад (*Адклад не ідзе ў лад*). Кот — заяц (*Як кот шкадлівы, а як заяц баязлівы*).

Неабходнасць правядзення фарміруючага этапу педагагічнага эксперыменту была абгрунтавана недастатковым узроўнем развіцця лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі навучэнцаў, што засведчылі вынікі праведзенай дыягностыкі.

Фарміруючы этап даследавання быў арганізаваны ў той час, калі на ўроках беларускай мовы ў 6 класе вывучаўся раздзел «Марфалогія» і менавіта тэма «Лічэбнік». Намі была распрацавана сістэма практыкаванняў, накіраваных на тое, каб вывучэнне кожнага разраду лічэбнікаў ў 6 класе садзейнічала не толькі засваенню граматычнага матэрыялу, але і спрыяла фарміраванню лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі вучняў.

Прынцыпы пабудовы сістэмы практыкаванняў:

1. Культуразнаўчая насычанасць: кожнае практыкаванне ўтрымлівала звесткі пра беларускую культуру, гісторыю, традыцыі, звычаі.

2. Арыентацыя на навучэнца: адпаведнасць узроставым асаблівасцям навучэнцаў, іх інтарэсам і ўзроўню падрыхтоўкі.

3. Практычная накіраванасць на фарміраванне ўменняў выкарыстоўваць лічэбнікі ў розных маўленчых сітуацыях.

4. Развіваючы характар: арыентацыя на развіццё мыслення, увагі, памяці, творчых здольнасцей навучэнцаў.

5. Міжпрадметныя сувязі з іншымі прадметамі (гісторыя, літаратура, матэматыка, музыка, выяўленчае мастацтва).

6. Паступовасць і сістэматычнасць: размяшчэнне матэрыялу па прынцыпе ад простага да складанага.

7. Дыферэнцыяцыя: наяўнасць заданняў рознага ўзроўню складанасці, каб кожны вучань мог выбраць тое, што яму па сілах.

8. Выкарыстанне актыўных метадаў навучання (гульні, практы, дыскусіі, інтэрактыўныя заданні).

Прапанаваную сістэму практыкаванняў склалі заданні тэматычных блокаў «Лічэбнік у загадках і прыказках», «Лічэбнікі ў беларускай міфалогіі». Напрыклад, навучэнцам было неабходна было змяніць форму прыведзенага ў дужках займенніка ў прыкладах тыпу: *Стары сябар лепш новых (два). Як (два) кроплі вады. (Сем) вада на кісялі. (Сем) аднаго не чакаюць* і інш.

Для выканання практыкаванняў тэматычнага блоку «Лічэбнікі ў гістарычным кантэксце» адбіраліся тэксты пра гісторыю беларускага алфавіта, урыўкі з гістарычных дакументаў, кразнаўчыя тэксты. Практыкаванні былі скіраваны на тое, каб на прыкладах з беларускай народнай творчасці выпрацаваць у навучэнцаў розныя граматычныя ўменні: вызначаць разрад лічэбніка, яго марфалагічныя характарыстыкі, навучыць вучняў правільна скланяць лічэбнікі, дакладна выкарыстоўваць ў маўленні. На занятках таксама выкарыстоўваліся творчыя практыкаванні («Складанне казак з выкарыстаннем лічэбнікаў»).

На кантрольным этапе педагагічнага эксперыменту ацэнка выканання практыкаванняў ажыццяўлялася па наступных крытэрыях: правільнасць выканання заданняў; паўнацэннасць адказаў; ужыванне нацыянальна маркіраванай лексікі; творчы падыход. Дадзены этап паказаў павышэнне ва ўзроўні сфарміраванасці лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі ў эксперыментальным класе ў параўнанні з кантрольным.

Заклучэнне. Вывучэнне тэмы «Лічэбнік» выклікала некаторыя цяжкасці ў навучэнцаў, але прапанаваная сістэма практыкаванняў, з акцэнтам на культуразнаўчым аспекце і актыўных метадах навучання, дазволіла пераадолець частку гэтых цяжкасцей і павысіць цікавасць да вывучэння беларускай мовы. Вучні не толькі

засвоілі асноўныя правілы граматыкі, але і пашырылі свае веды пра культуру і гісторыю Беларусі, што, несумненна, спрыяла развіццю іх лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі. Асабліва эфектыўнымі аказаліся практыкаванні, звязаныя з апісаннем архітэктурных помнікаў і фразеалагізмамі.

Спіс цытуемых крыніц

1. Вучэбныя праграмы для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання. Беларуская мова // Нацыянальны образовальны портал. — URL: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2024-2025-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2024-2025/304-uchebnye-predmety-v-xi-klassy-2024-2025/3798-belaruskaya-mova.html> (дата обращения: 12.04.2025).
2. Валочка, Г. М. Асноўныя характарыстыкі сучаснага ўрока беларускай мовы / Г. М. Валочка // Беларус. мова і літ. — 2008. — № 12. — С. 2—14.
3. Валочка, Г. М. Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Беларуская мова» / Г. М. Валочка [і інш.] // Роднае слова. — 2009. — № 8. — С. 91—95.
4. Зелянко, В. У. Методыка навучання беларускай мове на аснове лінгвакультуралагічнага падыходу (10—11 класы) : аўтарэф. дыс. ... канд. пед. навук : 13.00.02 / Зелянко Вольга Уладзіміраўна. — URL: <http://elib.bspu.by> (дата звароту: 08.05.2025).
5. Хандрыка, С. В. Фарміраванне лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі вучняў на ўроках беларускай мовы / С. В. Хандрыка // Беларуская мова і літаратура. — 2018. — № 4. — С. 41—45.

УДК 821.161.1

Р. В. Бобина, А. В. Солохов

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЛЕКСИЧЕСКАЯ АНАФОРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЛЕРМОНТОВА

Введение. Анафора — важная риторическая фигура, обеспечивающая выразительность поэтической речи через повтор начальных элементов фраз. В творчестве М. Ю. Лермонтова анафора становится средством не только ритмической организации, но и глубокого выражения центральных мотивов романтизма: одиночества, бунта и предопределённости судьбы. Несмотря на внимание исследователей к поэтике Лермонтова, анафора ещё не подвергалась системному и всестороннему изучению.

Цель работы — выявить лексическую анафорическую конструкцию у Лермонтова и определить её функциональную роль. Задачи исследования включают: систематизацию и анализ лексической анафоры в произведениях поэта, изучение взаимодействия анафоры с другими фигурами и оценку её влияния на эмоциональное восприятие текста. Научная новизна состоит в комплексном анализе лексической анафоры, раскрывающем её формальные и прагматические аспекты в контексте романтической эстетики.

Основная часть. Анафора (от греч. *anaphorá* — «вынесение вверх», «повторение») — это стилистическая фигура речи, заключающаяся в повторении одинаковых слов, звуков или синтаксических конструкций в начале соседних строк, строф или предложений. Анафора используется для усиления выразительности, создания ритмичности текста и подчеркивания эмоциональной напряжённости высказывания. По К. Симонову выделяют следующие виды анафоры: звуковая (повтор звуков), лексическая (повтор слов), синтаксическая (повтор синтаксических конструкций) [1, с. 45—46]. **Лексическая анафора** — это разновидность анафоры, при которой одно и то же слово либо словосочетание повторяется в начале соседних синтаксических единиц (строк, предложений, строф). Такой повтор организует ритм высказывания, подчёркивает ключевые идеи и усиливает эмоциональное воздействие текста [2, с. 37—39].

В стихотворении «Поэт» М. Лермонтов использует лексическую анафору как приём усиления эмоционального и смыслового напряжения. Лексическая анафора проявляется в повторе слов и местоимений в начале строк: *Наезднику в горах служил он много лет, / **Не** зная платы за услугу; / **Не** по одной груди провел он страшный след / **И не** одну прорвал кольчугу* [3, с. 7]. Этот повтор подчёркивает боевое прошлое кинжала и его активную, значимую роль.

В стихотворении «Наполеон» (традиционно приписываемом М. Лермонтову) анафора используется как средство создания мрачного, торжественного ритма и усиления образной выразительности. Анафора концентрирует взгляд на призрак императора и выстраивает поступательный, нарастающий ритм повествования (***В неверный час, меж днём и темнотой / В час грешных дум, видений, тайн и дел...*** [3, с. 14]) — тандем «В» открывает сцену сумеречной пограничности. Далее двойная анафора (***Там** Франция! — **там** край её родной / И славы след, быть может скрытый мглой; / **Там**, средь войны, её неслись дни... / О! для чего так кончились они*) закрепляет тоску героя по утраченной родине, а цепочка повторов «Где» (*Хотя давно умерший, покинул он / Сей малый остров, брошенный в морях, / **Где** сшил его и червем съеден прах, / **Где** он страдал, покинут от друзей, / Презрев судьбу с горькойею прежних дней, / **Где** ставил он на берегу морском, / Как ныне грустен, руки сжав крестом* [3, с. 15]) формирует трагическую географию изгнания. Повтор начальных «В», «Там» и «Где» образует многослойную лексико-синтаксическую анафору: первый уровень задаёт атмосферу зыбкости, второй — усиливает ностальгию, третий — связывает места страдания в единую цепь воспоминаний. Так лексическая анафора превращает текст в последовательность остановленных кадров-воспоминаний, подчёркивая затянutosе между жизнью и смертью существование призрачного Наполеона.

В стихотворении «Видение» лексическая анафора фокусирует внимание на юноше-всаднике, создаёт кинематографический эффект быстрой смены кадров и передает нарастающую эмоциональную нагрузку героя: *Он мчится. Звучный топот по полям / Разносит ветер; вот идёт прохожий; / Он путника остановил, и этот / Ему дорогу молча указал / И скрылся, удаляясь в дубраве. / И всадник примечает огонёк, / Трепещущий на берегу противном, / И различил окно и дом, но мост / Изломан... и несётся быстро Клязьма. // Он вздрогнул, натянул бразды, толкнул / Коня — и шумные плеснули воды, / И с пеной раздвинулись они; / Плывёт могучий конь — и ближе — ближе... / И вот уж он на берегу другом / И на гору летит — / И на крыльцо / Соскакивает юноша — и входит / В старинные покои... нет её!* [3, с. 84]. Повтор начальных «Он» и «И» образует двойную лексико-синтаксическую анафору, задающую стремительный, скачкообразный ритм. «Он» фокусирует внимание на всаднике, а цепные «И» передают непрерывность действий и нарастающее напряжение сцены: каждое «и» — новый рывок, подчёркивающий одержимость героя и драматизм ситуации.

В стихотворении «Воля» используется анафора как выразительное средство, подчёркивающее ключевые образы и идеи. Лексическая анафора проявляется в повторе местоимений в начале строк: *Моя мать — злая кручина, / Отцом же была мне — судьбина; Мои братья, хоть люди, / Не хотят к моей груди / Прижаться; // А моя мать — степь широкая, / А мой отец — небо далекое; / Они меня воспитали, / Кормили, поили, ласкали; / Мои братья в лесах — Березы да сосны* [3, с. 89]. Эти повторы подчёркивают противопоставление традиционной семьи и новой, символической — воплощённой в образах природы и вольности. Лексическая анафора в этом произведении служит для выражения центрального мотива — противопоставления общественных условностей свободе, одиночества — духовному единению с природой.

В «Думе» Лермонтова лексическая анафора сконцентрирована в повторе местоимения «мы», которое в начале восьми ключевых строк превращает лирический монолог в коллективное признание вины поколения: *Едва касались мы до чаши наслаждения, / Но юных сил мы тем не сберегли; / Из каждой радости, боясь пресыщения, / Мы лучший сок навеки извлекли* [3, с. 178]. Повтор «Перед» и «И перед» подчёркивает двоякую малодушную позицию перед опасностью и властью: *К добру и злу постыдно равнодушны, / В начале поприща мы вянем без борьбы; / Перед опасностью позорно малодушны / И перед властью — презренные рабы* [3, с. 178]; двойная «Ни... ни...» фиксирует абсолютную бесплодность духовных достижений. Эта анафора построена на повторе отрицательной частицы «ни» в начале двух параллельных фраз: *Ни мысли плодovitой, / Ни гением начатого труда* [3, с. 178]. Повтор «ни» выполняет лексическую функцию — подчёркивает абсолютное отсутствие и безрезультатность, усиливая эмоциональный контраст между ожиданием плодovitости и реальной пустотой. Синтаксически это равноправный параллелизм, создающий эффект непреложного приговора поколению. Вместе эти повторы формируют ритмический «марш» упрека, акцентируя тему духовной усталости и безучастия целого поколения.

Заключение. На материале пяти произведений М. Ю. Лермонтова («Поэт», «Воля», «Видение», «Наполеон», «Дума») показано, что лексическая анафора выполняет взаимосвязанные ритмико-интонационные, семантические и композиционные функции. Повтор начальных слов и частиц (местоимений «Он...», союзов «И...», отрицательной частицы «Ни...») формирует однородный, нарастающий темп, акцентирует ключевые мотивы (боевое прошлое и одержимость героя, семейные контрасты, ностальгию, коллективный упрек) и объединяет фрагменты текста в цельную поэтическую ткань, концентрируя внимание на центральных образах и идеях.

Список цитируемых источников

1. Симонов, К. А. Риторические фигуры и тропы : учеб. пособие / К. А. Симонов. — М. : Флинта, 2015. — 127 с.
2. Брагинский, И. С. Стилистические фигуры в русской поэзии XIX века / И. С. Брагинский. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2005. — С. 37—39.
3. Лермонтов, М. Ю. Мцыри. Стихотворения. Поэмы / М. Ю. Лермонтов. — М. : Эксмо, 2021. — 448 с.

УДК 81-22

А. И. Брухан, И. Г. Цеханович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СПОСОБЫ ДЕФИНИРОВАНИЯ СЛЕНГОВОЙ ЛЕКСИКИ В КРАУДСОРСИНГОВОЙ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Введение. Определение значений слов — одна из основных задач лексикографов. В ходе этого процесса важно отделить суть слова от второстепенных деталей. Это необходимо для формирования четкого и однозначного определения. Данной проблеме посвящено множество работ таких известных лингвистов, как Ю. Д. Апресян, В. Г. Гака, В. В. Морковкина, в которых анализируется природа лексического значения и методы формулирования дефиниций.

Не менее значимой для лексикографии является проблема выбора способа дефинирования слова, что обусловлено необходимостью принятия во внимание целого ряда факторов — от контекстуальных особенностей употребления и адресата словаря до многозначности, омонимии и стилистической маркированности слова.

Стремительное развитие интернет-технологий способствовало возникновению краудсорсинговых онлайн-словарей. Их отличительной чертой является то, что любой интернет-пользователь может вносить лексические единицы или же предлагать собственные интерпретации уже зафиксированных в словаре единиц. С момента появления первых таких платформ в 1996 г. подобные лексикографические ресурсы получили распространение в различных языковых сегментах интернета таких, как англоязычный (Onlineslangdictionary.com), русскоязычный (Slang.su), немецкоязычный (Superglossary.de) и др. Данные ресурсы стали важным источником материала для проведения лингвистических исследований, открывая доступ к изучению того, как обычные носители языка толкуют слова.

Основная часть. Основными способами раскрытия лексических значений слов являются синонимический, логический, перечислительный, описательный и смешанный способы [1, с. 59]. Рассмотрим их подробнее.

Суть синонимического способа раскрытия лексического значения «заключается в том, что значение неизвестного или непонятого в данной ситуации слова раскрывается тождественным (или близким по значению) словом-синонимом» [1, с. 61].

Поясняемая часть логического определения состоит из двух основных частей: родовой компонент, указывающий на класс предметов, к которому относится поименованный объект, и его дифференциальные признаки [1, с. 70].

В перечислительных определениях раскрытие лексического значения единицы осуществляется за счет перечисления объектов, которые входят в объем данного понятия. Поясняемый термин представляет собой слово с более или менее широким спектром названий, а поясняющая часть — это слова с узкой сферой применения. Таким образом, отношение между частью и целым, отдельным и общим, становится ясным благодаря перечислению объектов.

Описательный способ отличается тем, что не содержит родовой компонент. Лексическое значение раскрывается путем перечисления дифференциальных признаков.

Часто лексикографы не ограничиваются одним методом толкования, а комбинируют различные подходы (логический с синонимическим, описательный с синонимическим и др.). Такие способы определения значений терминологически обозначаются как «смешанные способы дефинирования» [1, с. 59].

Цель исследования — выявление способов дефинирования сленговой лексики в краудсорсинговой лексикографической парадигме на материале русского языка. Материалом для нашего исследования послужили дефиниции наименований лиц мужского пола, отобранные из краудсорсингового русскоязычного онлайн-словаря Slang.su [2]. Полученный список составил 115 вокабул и 122 их дефиниций.

Проведенное исследование выявило наличие как традиционных для профессиональной лексикографии способов (синонимический, логический, перечислительный, описательный и смешанный), так и специфических (функциональный, способ деакронимизации) способов дефинирования сленгизмов.

Доминирующей стратегией толкования оказалась логическая, т. е. определение через указание более широкого класса и отличительных признаков (66,4 %). К данному способу относится следующее определение: *звездь* «мужчина лет 50», *горбатый*, где «мужчина» — родовой компонент, а «лет 50» — отличительный признак по темпоральному аспекту и «горбатый» — отличительный признак по перцептивному признаку.

Следующий по частотности использования способ — смешанный. В ходе исследования выявлено, что на долю таких определений приходится 15,6 % случаев, при этом основную их часть образуют логическо-синонимические дефиниции. Так, в определении *фуцен* «парень, сельский житель» мы имеем родовой компонент «житель», его отличительный признак по локативному аспекту «сельский» и синоним «парень».

Следующий способ — синонимический (9,8 %): *чел* «парень»; *паря* «парень».

Нами также был выявлен такой специфический способ дефинирования, как функциональный способ (3,3 %). Его суть сводится к метаязыковому комментарию, т. е. истолкованию того, кто и по отношению к какой категории лиц использует данную лексему. Нами выявлено следующее определение, соответствующее этому способу: *шугар дэдди* «обычно так говорят девушки о своих кавалерах».

Еще одним нетрадиционным способом стал способ деакронимизации (2,5 %). Если при акронимизации происходит сжатие языкового материала через выделение инициальных компонентов, то рассматриваемая методика реализует обратный механизм действия [3, с. 444]: *краспар* «красивый парень».

Наименьшей популярностью пользуется перечислительный способ (0,8 %). Среди анализируемого нами материала была найдена только одна дефиниция, образованная данным способом: *пец* «мальчик, парень, мужчина».

Описательный способ также не является часто употребляемым и тоже составляет всего 0,8 % от общего числа дефиниций: *плейбой* «имеющий смазливую (красивую) внешность (немного похож на девочку)».

Заключение. Носители русского языка используют разнообразные методы дефинирования лексики, однако наиболее популярной является логическая стратегия. Такая тенденция объясняется способностью данного метода обеспечивать четкую и упорядоченную структуру определения, что значительно повышает ясность и доступность понимания значения слова, поскольку соответствует фундаментальным принципам категоризации в языке.

Список цитируемых источников

1. Арбатский, Д. И. Толкования значений слов: семант. определения / Д. И. Арбатский. — Ижевск : Удмуртия, 1977. — 100 с.
2. Словарь молодежного сленга. — URL: <https://slang.su/> (дата обращения: 03.02.2025).

УДК 811.161.1'27:811.161.3'27

А. В. Горячёва, Е. А. Зуева

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

БИНАРНАЯ ОППОЗИЦИЯ «ЖИЗНЬ — СМЕРТЬ» В ПАРЕМИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Введение. На сегодняшний день в лингвистике активно разрабатывается лингвокультурологическое направление, в котором язык рассматривается как средство общения и познания, так как содержательная сторона языка окружает человека и сопровождает его всю жизнь. Для того чтобы выяснить, как семантика антонимических понятий *жизнь* — *смерть* представлена в традиционном русском народном сознании, мы обратились к малым формам фольклорных жанров — пословицам и поговоркам, так как пословицы демонстрируют нам эволюцию народной мудрости, отражают восприятие и оценку жизненных реалий.

Цель статьи заключается в рассмотрении паремий русского языка, включающих понятия *жизнь* и *смерть* и установлении значений, которые они актуализируют. Материалом послужил сборник «Русские пословицы и поговорки» под редакцией В. Аникина [1], всего 103 пословицы.

Основная часть. Анализ материала показал следующее.

Понятие *жизнь* встречается в пословицах 17 раз и представлено в паремиях русского языка следующими группами: 1. Образ существования: *Кто любит добрые дела, тому и жизнь мала* (РПП, с. 149). *Жизнь дана на добрые дела* (РПП, с. 98). *Щи да каша — жизнь наша* (РПП, с. 334). *Отвяжись, худая жизнь, мне и хорошая не надобна* (РПП, с. 248). 2. Окружающая нас действительность, результат: *Не годы старят, а жизнь* (РПП, с. 213). *Жизнь измеряется не годами, а трудами* (РПП, с. 99). *В одних перьях всю жизнь не проходишь* (РПП, с. 37). *Какая жизнь, такие и песни* (РПП, с. 128). *Руками жизнь не уложишь* (РПП, с. 274). *Жизнь изжить — и других бить и битую быть* (РПП, с. 98). *Милый дружок — на месяц, а муж — на всю жизнь* (РПП, с. 179). *Жизнь жизни рознь* (РПП, с. 98). *Кого жизнь ласкает, тот и горя не знает* (РПП, с. 135). 3. Опыт, сложности жизни: *Жизнь прожить — не мутовку облизать* (РПП, с. 99). *Жизнь прожить — не поле перейти* (РПП, с. 99). 4. Жизнь, как процесс: *Крепка неделя середой, а жизнь половиною* (РПП, с. 232). *Неделя середой крепка, а жизнь половиной* (РПП, с. 144). *Жизнь прожить — что море переплыть* (РПП, с. 99). *Жизнь прожить — что поле перейти* (РПП, с. 99).

Понятие *смерть* упоминается в пословицах 77 раз и представлено в паремиях русского языка следующими группами: 1. Некая высшая, неизбежная сила: *Горя много, а смерть — одна* (РПП, с. 68). *Смерти искать нет нужды — и сама сыщёт* (РПП, с. 288). *Пришла смерть по бабу, не указывай на деда* (РПП, с. 266). *Смерть найдёт причину* (РПП, с. 288). *Смерть в глаза не смотрит* (РПП, с. 288). *Груньот от смерти не уйдёшь* (РПП, с. 70). *Грех не смех, когда смерть придёт* (РПП, с. 69). *Двум смертям не бывать, а одной не миновать* (РПП, с. 74). *День да ночь — сутки прочь, а все к смерти ближе* (РПП, с. 76). *День к вечеру — к смерти ближе* (РПП, с. 76). *Дума за морями, а смерть за плечами* (РПП, с. 86). *Как ни биться, да от смерти не отбиться* (РПП, с. 125). *Как ни ликовать, а смерти не миновать* (РПП, с. 126). *Некуда оглядываться, когда смерть за плечами* (РПП, с. 233). *Олень быстр бывает, а от смерти не убегает* (РПП, с. 243). *От смерти на тройке не ускачеши* (РПП, с. 247). *От смерти под камнем не скрыться* (РПП, с. 247). *От смерти не посторонишься (не увильнеши)* (РПП, с. 248). *Сколько не жить, а смерти не отбыть* (РПП, с. 285). *Смерть не за горами, а за плечами* (РПП, с. 288). *Смерть никого не обойдет* (РПП, с. 288). *Смерть придёт и на печи найдёт* (РПП, с. 288). *Раньше смерти не умирают* (РПП, с. 271). *Жалеть — не помочь, когда смерть пришла* (РПП, с. 95). *Нежданная смерть — находка* (РПП, с. 233). *Беда не смерть, в гроб не уберёт* (РПП, с. 82). 2. О покаянии перед смертью: *После смерти покаяния нет* (РПП, с. 262). *До смерти учись, до гроба исправляйся* (РПП, с. 80). *На правду да на смерть, что на солнце: во все глаза не взглянешь* (РПП, с. 198). *Хватился каяться монах, как смерть уже в головах* (РПП, с. 316). *Взмолился монах, когда смерть в головах* (РПП, с. 44). *Пришла смерть к подъячему, а он и с нее взятки просит* (РПП, с. 266). *Подъячий и со смерти за труды берет* (РПП, с. 258). 3. О страхе перед смертью: *Бояться смерти — на свете не жить* (РПП, с. 26). *Бедному смерть не страшна* (РПП, с. 16). *Бойся не бойся: без року смерти не будет* (РПП, с. 25). *В веселый час и смерть не страшна* (РПП, с. 34). *Смерти бояться — на свете не жить* (РПП, с. 288). *Жив смерти не боится* (РПП, с. 97). *Кто смерти не боится, того и пуля сторонится* (РПП, с. 153). *Смелых и смерть не боится* (РПП, с. 288). 4. Причины смерти, ее ожидание: *Не всякая болезнь к смерти* (РПП, с. 211). *Язык голову кормит, он же и до смерти доводит* (РПП, с. 335). *Царев гнев — посол смерти* (РПП, с. 324). *И рад бы смерти, да где ее взять* (РПП, с. 115). *Старость не радость, а и смерть не корысть* (РПП, с. 294). 5. Перед смертью все равны: *Богатство человека от смерти не избавит* (РПП, с. 24). *Всяк умрет, как смерть придёт* (РПП, с. 54). *Мужуку смерть — в яме, солдату — в поле, а матросу — в море* (РПП, с. 188). *Смерть не разбирает чина* (РПП, с. 288). *По безлюдью смерть не ходит* (РПП, с. 254). 6. Результат жизни и жизненные

ситуации: Собаке — собачья **смерть** (РПП, с. 290). На миру и **смерть** красна (РПП, с. 194). Одному жить — сердце холодит, а на людях и **смерть** красна (РПП, с. 243). Навек не наешься, перед **смертью** не наживешься (РПП, с. 201). Перед **смертью** не надышишься (РПП, с. 251). Кто часто ходит в лесу, у того и **смерть** на носу (РПП, с. 154). Ленивого только за **смертью** посылать (РПП, с. 161). Его по **смерть** посылать, так досыта наживешься (РПП, с. 89). Хорошо ленивого по **смерть** посылать — не скоро будет (РПП, с. 319). Какова **смерть**, такова и честь (РПП, с. 130). Людской стыд — смех, а свой — **смерть** (РПП, с. 171). Не столько **смертей**, сколько скорбей (РПП, с. 225). **Смерть** лучше бесчестья (РПП, с. 288). На свадьбе три дня пировать, да до **смерти** горевать (РПП, с. 197). Одного рака **смерть** красит (РПП, с. 242).

Отдельную группу представляют паремии, включающие антонимические понятия **жизнь** и **смерть** (9), которые выражают следующее: 1. Если жизнь плохая, то и умирать не страшно: **Жизнь** не красна, так и **смерть** не страшна (РПП, с. 99). Лучшие **смерть**, чем зол **живот** (РПП, с. 168). Лучшие **смерть** славная, чем **жизнь** позорная (РПП, с. 168). 2. Смерти не хотят: **Жизнь** надокучила, а и к **смерти** не привыкнешь (РПП, с. 99). **Живой смерти** не ищет (РПП, с. 98). 3. Жизнь и смерть естественные понятия: После цвета — налив, после **жизни** — **смерть** (РПП, с. 262). Промеж **жизни** и **смерти** и блоха не проскочит (РПП, с. 267). На **смерть**, что на **жизнь**, во все глаза не взглянешь (РПП, с. 199). 4. Память после смерти: **Смерть** злым, а добрым вечная **жизнь** (РПП, с. 288).

Вывод. Представленные паремии позволяют сделать вывод о том, что пословиц с понятием **жизнь** меньше, чем с понятием **смерть**. Жизнь отражается как процесс, окружающая нас действительность, **смерть** ассоциируется с некой высшей, неизведанной силой, поэтому и больше паремий с понятием **смерть**. Пословицы с оппозицией «жизнь — смерть» подчеркивают, что оба понятия естественны.

Список цитируемых источников

1. Русские пословицы и поговорки / сост. Ф. Селиванов, Б. Кидран, В. Аникин; ред. и предисл. В. Аникина. — М.: Худож. лит., 1988. — 431 с.

УДК 811.161.3

М. І. Журко, В. М. Шавель

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ДА ПЫТАННЯ РАЗМЕЖАВАННЯ ПРЫКАЗАК І ПРЫМАВАК

Уводзіны. Культурна-этнічнае бачанне свету кожным народам знаходзіць сваё адлюстраванне не толькі ў лексічных адзінках мовы і ва ўстойлівых формах граматыкі, але і ў прыказках і прымаўках. Менавіта яны складаюць «залаты фонд» народнага славеснага мастацтва і філасофскай мудрасці. Народныя выслоўі з'яўляюцца таксама найважнейшым матэрыялам для вывучэння гістарычных падзей, этнаграфіі, светапогляду беларусаў.

Прысутнасць нацыянальнага элемента ў прыказках і прымаўках сведчыць аб актуальнасці і сёння думкі аб тым, што «прыказкі і прымаўкі — гэта не толькі спадчына мінулага, але і жывая пазыя народа ў сучаснасці» [1, с. 216].

Цікава, у даследчыкаў выклікаюць відазмяненні структурна-граматычнага і структурна-семантычнага характару, якія прыказкі і прымаўкі набываюць у працэсе функцыянавання; іх асобнааформленая будова і сінтаксічная арганізацыя, якая ў большай ці меншай ступені набліжаецца да сказа; нацыянальна-культурная спецыфіка прыказак і прымавак. Увага да пытанняў і падыходаў, звязаных з тэарэтычнымі аспектамі размежавання прыказак і прымавак як жанраў вуснай народнай творчасці, павысілася апошнім часам і ў сувязі з ростам агульнай культуры народа.

Асноўная частка. На працягу дастаткова працяглага перыяду прыказкі і прымаўкі вывучаліся толькі ў фальклоры, разглядаліся як адзін з жанраў вуснай народнай творчасці. У 70-я гг. XX ст. А. І. Малаткоў нават акцэнтаваў увагу на тым, што «як прыказка, так і прымаўка — паняцці не лінгвістычныя» [2, с. 15].

Як слушна заўважае І. Я. Лепешаў, «у гісторыі збірання і тэарэтычнага асэнсавання прыказак самай значнай з'явай XIX ст. стаў «Зборнік беларускіх прыказак» І. І. Насовіча (СПб., 1874). У адрозненне ад іншых фалькларыстаў (Я. Ляцкага, А. Сержпутоўскага, М. Федароўскага і інш.), І. І. Насовіч не проста падае ў алфавітнай паслядоўнасці сабраныя ім прыказкі, але і раскрывае сэнс амаль кожнай з іх. Таму яго працу слушна лічаць першым у гісторыі ўсходнеславянскай філалогіі тлумачальным слоўнікам прыказак» [3, с. 4]. І зборнік І. І. Насовіча даследчыкамі разглядаецца ўжо не столькі як фальклорны зборнік, колькі мовазнаўчая праца, бо ў ёй прыказкі разглядаюцца як моўныя адзінкі.

М. А. Якалцэвіч, упершыню ў беларускім мовазнаўстве аналізуе прыказкі ўжо не як «малы фальклорны жанр», а ў лінгвістычным аспекце, выказвае думку, што прыказкі як моўныя адзінкі найбольш мэтазгодна разглядаць у раздзеле «Сінтаксіс»: яны, як і свабодна арганізаваныя простыя і складаныя сказы, называюць не паняцце, а сужэнне, валодаюць сэнсавай і інтанацыйнай закончанасцю. Разам з тым прыказкі

надзелены цэлым шэрагам якасцей, якія адрозніваюць іх ад звычайных простых ці складаных сказаў. Гэтыя спецыфічныя асаблівасці і павінны быць у цэнтры ўвагі пры аналізе прыказак у раздзеле «Сінтаксіс». Па меркаванні І. Я. Лепешава, прыказкі, як і іншыя моўныя адзінкі, «павінны даследавацца з розных бакоў: семантычнага, этымалагічнага, граматычнага і стылістычнага» [3, с. 11].

У фалькларыстыцы і мовазнаўстве існуе нямала поглядаў на размежаванне прыказак і прымавак.

Прыхільнікі лагічнага погляду (К. К. Крапіва, В. М. Макіенка, Ф. М. Янкоўскі і інш.) пры размежаванні паняццяў «прыказка» і «прымаўка» ў яго аснову паклалі такія крытэрыі, як завершанасць ці незавершанасць выказвання, здольнасць выражаць суджэнне або паняцце. На думку даследчыкаў, прыказка выражае закончанае суджэнне, а прымаўка абазначае паняцце і характарызуецца незавершанасцю выказвання. К. Крапіва ў артыкуле «Беларускія прыказкі» (1927), прывёўшы прыклады *дзясятая вада на кісялі, як Піліп з канпель і хвастом накрыўся*, дадае: «Тут адразу відаць, што яны самастойна ўжывацца не могуць і, такім чынам, з’яўляюцца прымаўкамі» [4, с. 225].

Прыхільнікі гэтага погляду, як відаць з пададзеных вышэй прыкладаў, прымаўкамі лічаць моўныя адзінкі, якія сёння фіксуюцца ў фразеаграфічных выданнях.

Яшчэ адзін погляд на паняцці «прыказка» і «прымаўка» даследчыкі (В. Красней, Я. Ляцкі і інш.) называюць структурна-граматычным. Яго прыхільнікі ў аснову размежавання гэтых паняццяў кладуць адначленнасць ці двухчленнасць іх структуры. Я. Ляцкі пісаў: «Адметнай рысай прыказкі, як кароткага выслоўя, служыць яе фармальная двухчленнасць, тады як прымаўка ва ўласным сэнсе заўсёды адначленная» [5, с. 756].

Падзяляюць гэты погляд і некаторыя сучасныя беларускія мовазнаўцы. Так, В. П. Красней піша: «Адрозніваюцца прыказкі і прымаўкі сваёй структурай. Прыказкі па сваёй форме з’яўляюцца выслоўем, што складаецца з дзвюх частак (*Ад душы працуеш — Радзіму мацуеш*). Прымаўка — таксама выслоўе, але яно складаецца з адной часткі (*На чужыне і камар загіне*)» [6, с. 117].

Аднак І. Я. Лепешаў такі погляд лічыць бесперспектыўным, фармалістычным і нічым не апраўданым. На яго думку, «розніцу паміж прыказкамі і прымаўкамі нельга шукаць у іх форме, у тым, з адной ці з дзвюх частак яны складаюцца. Адрозніваць прыказку ад прымаўкі можна і трэба толькі з улікам наяўнасці ці адсутнасці ў іх пераноснага сэнсу» [3, с. 14]. Такі пункт гледжання быў упершыню выказаны В. Шырокавай яшчэ ў 1931 г. Даследчыца сцвярджала, што асноўным адрозненнем прыказкі ад прымаўкі павінен лічыцца пераносны сэнс, якім валодае прыказка, і адсутнасць яго ў прымаўцы.

Гэты погляд у далейшым быў развіты У. П. Жукавым, які прапанаваў па-новаму асэнсаваць тэрмін «прымаўка» і ўсе парэміі, структурна арганізаваныя як сказ, падзяліў на тры групы: прыказкі, прымаўкі і прыказкава-прымаўкавыя выразы. Да прыказак ён адносіць народныя афарызмы, «якія маюць адначасова літаральны і пераносны (вобразны) план ці толькі пераносны і з’яўляюцца ў граматычных адносінах закончаным сказам. Пад прымаўкамі разумеюцца кароткія народныя выслоўі (нярэдка павучальнага характару), якія маюць толькі літаральны план і ў граматычных адносінах з’яўляюцца закончаным сказам. Прыказкава-прымаўкавыя выразы спалучаюць у сабе прыметы прыказак і прымавак. Гэтыя выразы характарызуюцца тым, што частка слоў у іх складзе збліжаецца ці супадае са словамі свабоднага ўжывання, а другая частка (нярэдка рэальныя або патэнцыяльныя фразеалагізмы) мае фігуральнае, пераноснае значэнне» [7, с. 12].

Сярод даследчыкаў беларускай парэміялогіі ёсць слушная думка не размяжоўваць прыказкі і прымаўкі. Ф. М. Янкоўскі ставіў знак роўнасці паміж прыказкай і прымаўкай, называў іх словамі-дублетамі, паказваў, што слова «прымаўка» трапіла ў беларускую літаратурную мову з жывой народнай мовы, што ў народзе словы «прыказка» і «прымаўка» не адрозніваюцца.

Л. С. Іванова дае такое вызначэнне паняцця прыказка — гэта «ўстойлівыя народныя выразы, у якіх абагульняецца практычны вопыт народа, яго ацэнка пэўных жыццёвых з’яў і якія адначасова маюць прамы і пераносны (вобразны) сэнс або толькі пераносны» [8, с. 10].

Вытрымаўшы ацэнку часам, прыказкі арганічна зліліся з маўленнем, упрыгожваюць яго дасціпнасцю, здольнасцю трапіна і дакладна характарызаваць усе шматлікія праявы жыцця. Прааналізаваныя прыклады прыказак з проціпастаўленнем, змешчаныя у зборніках «Слоўнік беларускіх прыказак» І. Я. Лепешава і «Анталогія беларускай народнай прыказкі, прымаўкі і выслоўі» А. С. Фядосіка, змяшчаюць прапановы і падказкі, як дзейнічаць у той ці іншай жыццёвай сітуацыі, як ставіцца да блізкіх, сяброў, адносіцца да працы, да разумовай ці фізічнай дзейнасці, правільна ацэньваць свае сілы і магчымасці, напрыклад: *Дзе пасееш густа, там не будзе пуста* [2, с. 40] — падкрэслівае важнасць руплівасці і стараннасці ў працы. Калі шмат працаваць і прыкладваць намаганні, то вынік абавязкова будзе добрым; *За вялікім пагонішся — і малое згубіш* [9, с. 149] — папярэджвае пра празмернае імкненне да вялікіх мэтай, якое можа прывесці да страты таго, што ўжо ёсць. Важна быць асцярожным і разважлівым у сваіх памкненнях; *Хто чужога не ішкадуе, той свайго не мае* [9, с. 417] — прыказка пра тое, што стаўленне да іншых (іх маёмасці, працы, праблем) непазбежна ўплывае на наша ўласнае жыццё. Калі не паважаць чужое, то і сваё не будзе цэлым; *Праца чалавека корміць, а лянота порціць* [10, с. 151] — прыказка падкрэслівае важнасць працы і яе ролю ў жыцці чалавека. Праца забяспечвае дабрабыт і развіццё, а лянота вядзе да дэградацыі і беднасці; *Новых сяброў нажывай, але і старых не забывай* [10, с. 96] — заклікае да адкрытасці і знаёмства з новымі людзьмі, але пры гэтым нагадвае пра важнасць старых сяброў і пра сяброўства як каштоўнасць і інш.

Многія прыказкі маюць рыфму і рытм, што палягчае іх запамінанне і прайграванне, напрыклад: Вялікі панок, ды малы дварок [7, с. 83]; Дзе лёгкая прыбыль, там цяжкая гібель [10, с. 112]; Ямо хлеб траякі: чорны, белы і ніякі [10, с. 70]; Адны плачуць, другія скачуць [10, с. 105]; Жывеш — гатуеш, памрэш — не пакаштуеш [10, с. 75] і інш.

Прымаўкамі называюцца «ўстойлівыя народныя выразы, у якіх дасціпна і трапна абагульняецца пэўная з’ява жыцця і якія не ўжываюцца ў пераносным сэнсе» [8, с. 10]. Прымаўкі часта выкарыстоўваюцца для ўзмацнення выразнасці гаворкі, надання вобразнасці.

Сэнс прымаўкі можна зразумець толькі ў кантэксце. Прымаўка не змяшчае прамога павучання або маралі, напрыклад: Як снег на галаву [10, с. 65] — апісвае сітуацыю нечаканага з’яўлення; Як рыба ў вадзе [10, с. 47] — апісвае чалавека, які адчувае сябе камфортна ў нейкай сітуацыі; На іголках сядзець [10, с. 11] — апісвае стан нервовасці, нецярпення, трывогі; Як вады ў рот набраў [10, с. 75] — апісвае чалавека, які раптоўна замоўк, не хоча гаварыць; Як карова языком слізала [10, с. 15] — акцэнтнае ўвагу на тым, што нешта знікла вельмі хутка і бяспследна і інш.

Даследчыкі сыходзяцца на думцы, што ў прыказках многа агульнага з прымаўкамі: і тая і другая не ствараюцца ў працэсе моўных зносін, а выкарыстоўваюцца ў гатовым выглядзе; прыказкі і прымаўкі заўсёды імкнуліся да сцісласці; яны тым больш дасканалыя, чым меншай колькасцю слоў выказана думка.

Ва ўводзінах да «Тлумачальнага слоўніка прыказак» (2011) І. Я. Лепешаў і М. А. Якалцэвіч прапануюць, «каб пазбегнуць тэрміналагічнай блытаніны, скасаваць тэрмін «прымаўка» як аналаг фразеалагізма і выкарыстоўваць адзіны тэрмін «прыказка» для абазначэння народных афарызмаў, якія валодаюць інтанацыйнай і сэнсавай завершанасцю, або ўжываць абодва словы як тэрміны-дублеты» [11, с. 9].

У сучаснай лінгвістыцы размежаванне прыказак і прымавак часцей не праводзіцца, «таму тэрміны «прыказка» і «прымаўка» выкарыстоўваюцца як сінанімічныя. У якасці тэрміна-дублета ўжываецца і слова «парэмія»» [12, с. 160].

Заключэнне. Такім чынам, прыказкі і прымаўкі з’яўляюцца неад’емнай часткай беларускай культуры. Нацыянальнае ўспрыманне свету немагчыма дасканала зразумець, без ведання прыказак і прымавак. Народныя па сваіх вытоках і змесце, яны адлюстроўваюць калектывны, шматвякавы досвед народа, яго моўную карціну свету, няпісаныя, але вельмі моцныя маральна-этычныя правілы жыцця і паводзін.

Існаванне розных падыходаў да размежавання прыказак і прымавак пацвярджае, наколькі цяжка правесці дакладную мяжу паміж імі, і многія прымаўкі ў працэсе свайго развіцця могуць стаць прыказкамі. Аднак іх функцыянальнае падабенства застаецца дастаткова выразным: прыказкі і прымаўкі аб’ядноўваюць прадстаўнікоў розных пакаленняў, дапамагаючы ім лепш зразумець адзін аднаго.

Спіс цытуемых крыніц

1. Беларуская вусна-паэтычная творчасць : падр. для філал. спец. ВНУ / К. П. Кабашнікаў, А. С. Ліс, А. С. Фядосік [і інш.]. — 2-е выд. — Мінск : Вышэйшая школа, 1988. — 415 с.
2. Молотков, А. И. Фразеологический словарь русского языка / А. И. Молотков. — М. : Советская энциклопедия, 1978. — 543 с.
3. Лепешаў, І. Я. Парэміялогія як асобны раздзел мовазнаўства : дапам. / І. Я. Лепешаў. — Гродна : ГрДУ, 2006. — 279 с.
4. Крапіва, К. Збор твораў : у 4 т. / К. Крапіва. — Мінск : Проза. Дзярж. выд-ва БССР, 1963. — Т. 4.
5. Ляцкий, Е. А. Несколько замечаний по вопросу о пословицах и поговорках / Е. А. Ляцкий // Изв. ОРЯС. — 1897. — Т. 2.
6. Красней, В. П. Грані слова: Факультатыўны курс «Лексіка і фразеалогія беларускай мовы» / В. П. Красней. — Мінск : Народная асвета, 1986. — 176 с.
7. Жуков, В. П. Словарь русских пословиц и поговорок / В. П. Жуков. — 2-е изд., стереотип. — М. : Советская энциклопедия, 1967. — 535 с.
8. Иванова, Л. С. Слоўнік беларускіх прыказак, прымавак і крылатых выразаў : лінгвакраіназнаўчы дапаможнік / Л. С. Иванова, Я. А. Іваню. — Мінск : Беларускі Фонд Сораса, 1997. — 262 с.
9. Лепешаў, І. Я. Слоўнік беларускіх прыказак / І. Я. Лепешаў, М. А. Якалцэвіч. — Мінск : Бел. навука, 2002. — 511 с.
10. Фядосік, А. С. Анталогія беларускай народнай прыказкі, прымаўкі і выслоўя / А. С. Фядосік. — Мінск : Ураджай, 2002. — 297 с.
11. Лепешаў, І. Я. Тлумачальны слоўнік прыказак / І. Я. Лепешаў, М. А. Якалцэвіч. — Гродна : ГрДУ, 2011. — 695 с.
12. Сучасная беларуская літаратурная мова : вучэб. дапам. / Д. В. Дзятко [і інш.]; пад рэд. Д. В. Дзятко. — Мінск : Вышэйшая школа, 2017. — 588 с.

УДК 81’27

Илдус Р. Забиров¹, Ильфат Р. Забиров²

¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», Ульяновск, Российская Федерация

²Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 17», Ульяновск, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА ПОДРОСТКАМИ В УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Введение. Тема сохранения и функционирования родных языков в условиях многоязычного общества является актуальной как в научной, так и в практической плоскости. Особое внимание исследователей привлекает молодежь — группа, подверженная глобализационным влияниям, но одновременно являющаяся

потенциальным носителем и продолжателем языковой традиции. Изучение речевого поведения билингвов позволяет глубже понять механизмы выбора языка в повседневной коммуникации и факторы, влияющие на устойчивость или угасание языков меньшинств. Как отмечает Г. Р. Галиуллина, билингвы демонстрируют варьирующееся поведение в зависимости от контекста общения, социальных ожиданий и уровня владения каждым из языков [1, с. 25]. Проблема сохранения родного языка особенно актуальна для этнических сообществ, находящихся вне основной территории компактного проживания. В таких условиях язык нередко теряет статус средства общения и превращается в символ этнической идентичности, не используемый в быту [2]. Исследования, проведённые в Татарстане, показывают, что даже при наличии благоприятных условий для сохранения языка (двуязычное образование, СМИ, культурная политика), передача татарского языка в частной сфере не всегда происходит последовательно, особенно среди молодёжи [3, с. 2—3]. Тем более важным представляется изучение языковых практик татар в других регионах, таких как Ульяновская область, где татарское население не составляет большинства. В настоящее время языковое поведение молодых представителей этнических меньшинств остаётся недостаточно изученным. Между тем именно этот возрастной сегмент определяет перспективы жизнеспособности языка в будущем. Анализ повседневных языковых практик подростков позволяет не только зафиксировать текущие тенденции, но и наметить меры по поддержке родного языка, адаптированные к реалиям конкретного региона. В данной статье рассматривается языковая ситуация среди подростков татарской национальности, проживающих в Ульяновской области.

Цель исследования — выявить степень владения и использования татарского языка подростками, а также отношение к нему как к социальному и культурному феномену. Методология. Для анализа языковой ситуации была разработана анкета, включающая как закрытые, так и открытые вопросы. В опросе приняли участие 25 респондентов в возрасте от 14 до 18 лет, учащихся школ с преподаванием татарского языка, либо проживающих в семьях с татарским этнокультурным фоном. Исследование проводилось в апреле 2025 г. в Ульяновской области.

Основная часть. Предварительные результаты анкетирования позволяют выявить следующие тенденции:

1. *Знание языка* (рисунок 1). 75 % респондентов указывают, что понимают татарский язык, при этом только 42 % могут свободно говорить на нем. Ещё 28 % могут говорить, но с трудом, и 30 % — не говорят вовсе.

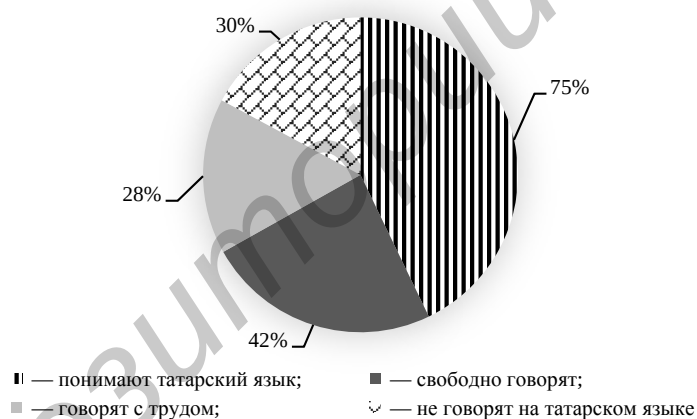


Рисунок 1 — Знание языка

2. *Использование в быту* (рисунок 2). Регулярное использование языка зафиксировано у 18 % подростков — в основном, при общении с бабушками и дедушками. 36 % используют язык эпизодически, 46 % не используют вовсе.

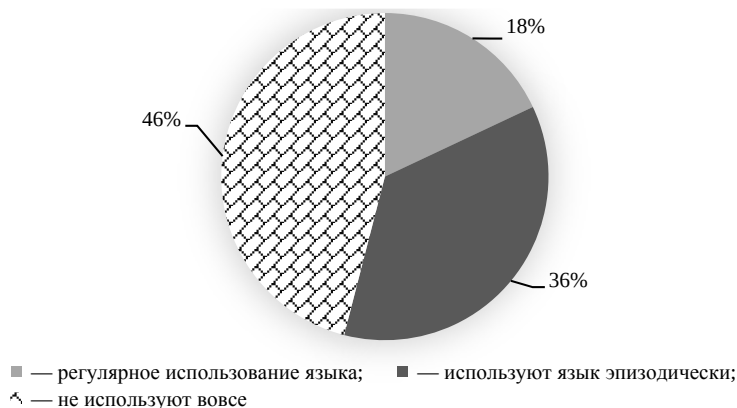


Рисунок 2 — Использование в быту

3. *Социолингвистическая оценка* (рисунок 3). 45 % считают татарский язык престижным, 40 % — нейтральным, 15 % — непрестижным. Среди стереотипов встречаются суждения: «на татарском говорят только в деревнях», «это язык старших», но также и: «все настоящие татары говорят на родном языке».

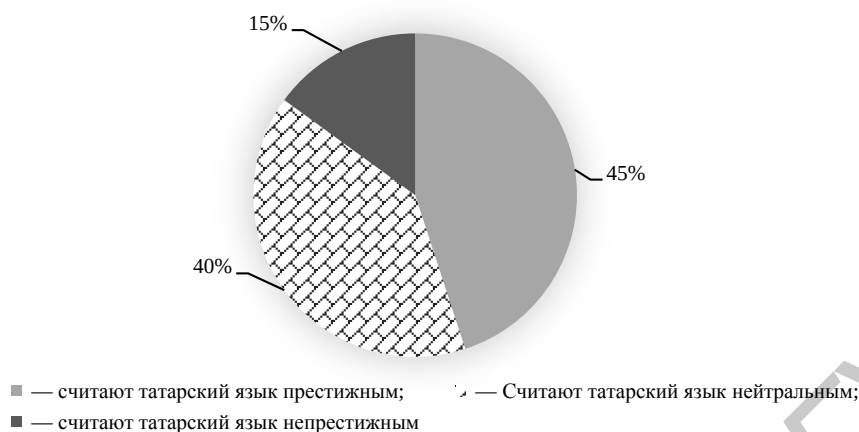


Рисунок 3 — Социолингвистическая оценка

4. *Сферы употребления языка* (рисунок 4). На вопрос о том, в каких ситуациях используется татарский язык, респонденты отметили следующее (можно было выбрать несколько вариантов).

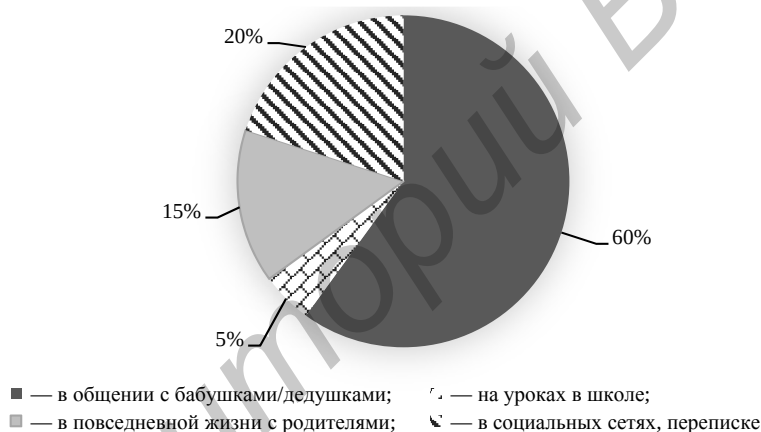


Рисунок 4 — Сферы употребления языка

Заключение. Языковая ситуация среди татарской молодежи в Ульяновской области свидетельствует о наличии языковой ассимиляции, но также и о потенциальной заинтересованности в сохранении языка. Для стабилизации и развития татарского языка необходимо создание благоприятных условий: расширение сферы его использования в образовании, медиа, культуре и быту; поддержка молодежных инициатив; интеграция татарского языка в цифровую среду.

Список цитируемых источников

1. Галиуллина, Г. Р. Речевое поведение билингва в повседневном дискурсе / Г. Р. Галиуллина // Филология и культура. — 2023. — № 2 (72). — С. 25—27.
2. Ахмедова, И. У. Будущее родного языка среди молодежи / И. У. Ахмедова // Research Focus. — 2025. — № 1. — С. 166—167.
3. Низамова, Л. Р. Языковые практики татар в республике Татарстан: трансмиссия родного языка в частной сфере / Л. Р. Низамова // Вестн. Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. — 2019. — № 3. — С. 2—3.

Е. А. Зуева
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ СУФФИКСАЛЬНЫХ УНИВЕРБОВ
(ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ)

Введение. С 21 октября по 2 ноября 2024 года кафедрой филологии лингвистического факультета БарГУ были организованы курсы «Литературное, фольклорное и языковое наследие Беларуси» для студентов Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (РФ). В рамках курсов доцентом кафедры филологии БарГУ, кандидатом филологических наук Е. А. Зуевой было дано два занятия на тему «Процесс универбации в русском и белорусском языках» и проведено небольшое исследование, направленное на изучение речевого поведения носителей русского языка, связанного с процессом универбации.

Перед началом эксперимента информантам было рассказано о процессе универбации.

В качестве **материала** исследования было использовано 45 суффиксальных универбов. В эксперименте приняло участие 3 респондента 2 мужского и 1 женского пола в возрасте 18—19 лет (студенты упоминаемого ранее университета получают высшее образование негуманитарного профиля). В ходе исследования использовался **метод** анкетирования для сбора материала, **методика** лингвистического описания и интерпретации данных, статистический анализ. Мы рассматривали данные, отражающие сознательную лингвистическую работу информантов. **Методика проведения эксперимента.** Каждому информанту был выдан бланк с инструкцией по работе и 45 универбами. Время, необходимое для заполнения ограничивалось (30 минут). При выполнении задания нельзя было пользоваться словарями и интернетом. Полученные данные должны были наглядно продемонстрировать понимание процесса универбации как экономии речевых средств носителями русского языка.

Основная часть. После работы с информантами выполнен анализ всех вариантов универбантов, представленных в анкетах участников исследования и составлена сводная таблица, репрезентирующая результаты анкетирования и анализа языкового материала.

Нами рассмотрено 109 вариантов ответов. При анализе данных исследования были интересны и учитывались факторы: 1) место жительства РФ, что влияет на формирование социально-языковых характеристик; 2) профиль образования (нефилологический), предполагающий «иную степень» владения языком.

Анализ данных анкетирования показал следующее (таблица 1).

Респондент 1 к 11 универбам представил верные универбанты, 2 универба (*скотник* и *трехгранка*) объяснил посредством описательных дефиниций (ср. *скотный двор* и *трехгранный напильник*), к 4 универбам дал неверные универбанты (ср. *временка* ← *временное строение*; *временная печка*; *краснуха* ← *красноватая сыпь*; *сорняк* ← *сорное растение*; *учредил(ов)ка* ← *учредительное собрание*); к 27 универбам привел неоднословные конструкции, которые демонстрируют широкозначность процесса универбации (т. е. значения универбов не фиксируются словарями, но, возможно, употребляются в речи); не объяснил 3 универба (ср. *атиписчка* ← *атипичная пневмония*, *радужина* ← *радужная оболочка*, *тундрянка* ← *тундровая куропатка*); информант привел к универбу *гражданка* два значения, первое из которых не является универбом, т. к. не имеет обобщенного значения ‘предметность’, а называет лицо.

Т а б л и ц а 1 — Данные ответов респондентов

Суффиксальные универбы	Универбанты		
	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3
Атипичка	—	<i>Атипичная пневмония</i>	—
Безналичка	Безналичная оплата	<i>Безналичный расчет</i>	<i>Безналичные деньги</i>
Винница	<i>Винный магазин</i> (погреб)	—	—
Временка	<i>Временный промежуток</i>	—	—
Газовка	1) газовая плита, 2) газовая камера	—	—
Генералка	<i>Генеральная уборка, репетиция</i>	Генеральская шляпа	—
Глушняк	Глухое место	—	~~Глуже~~
Гражданка	1) ~~гражданин женского пола~~ , 2) гражданская (повседневная) форма	—	—
Двушка	<i>Двухкомнатная квартира</i>	1) <i>двухкомнатная квартира</i> , 2) двухлитровая банка	<i>Двухкомнатная квартира</i>
Джинсовка	<i>Джинсовая куртка</i>	<i>Джинсовая куртка</i>	—
Загранка	Заграничный паспорт	Заграничный паспорт	—

Суффиксальные универбы	Универбанты		
	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3
Капиталка	<i>Капитальный ремонт</i>	—	—
Краснуха	<i>Крапивница</i>	—	—
Круглосутка	Круглосуточный магазин	—	—
Лабораторка	<i>Лабораторная работа</i>	<i>Лабораторная работа</i>	<i>Лабораторная работа</i>
Медяшка	Медная смазка	—	—
Междугородка	Междугородный автобус	Междугородный поезд	—
Начерталка	<i>Начертательная геометрия</i>	—	—
Неонка	Неоновая подсветка	Неоновая лента	—
Неотложка	<i>Неотложная скорая помощь</i>	Неотложная ситуация	—
Нефтянка	Нефтяная скважина	—	—
Персоналка	Персональная выплата	—	—
Попутка	Попутный автобус	<i>Маршрутка, которой по пути</i>	—
Портативка	Портативная станция	Портативный зарядник	—
Предварилка	Предварительная выплата	—	—
Радужина	—	—	—
Рукопашка	<i>Рукопашный бой</i>	—	—
Сибирка	Сибирская куртка	—	—
Скотник	<i>Место, где живет скот</i>	—	—
Сорняк	~~Нежелательная трава (вредная в огороде, в поле)~~	<i>Растение, которое мешает</i>	—
Спальник	<i>Спальный мешок</i>	Спальная принадлежность / одеяло	—
Степняк	Степное место	—	—
Строгач	Строгий режим	Срок строгого режима	—
Текстилка	Текстильная ткань	—	—
Термичка	Термическая обработка	Термическая обработка	—
Трехгранка	<i>Что-то, что имеет три грани</i>	—	—
Трехкилометровка	Трехкилометровый маршрут	—	—
Тундрянка	—	—	—
Тыквенник	Тыквенный пирог	—	—
Угловушка	<i>Угловая комната</i>	—	—
Уголовка	Уголовная ответственность	Уголовный срок	Уголовная ответственность
Учредил(ов)ка	~~Учредительное событие~~	—	—
Чрезвычайка	<i>Чрезвычайная ситуация</i>	<i>Чрезвычайная ситуация</i>	—
Щитовидка	<i>Щитовидная железа</i>	<i>Щитовидная железа</i>	—
Эпоксидка	<i>Эпоксидный клей</i>	Эпоксидная смола	Эпоксидная смола

Примечания: 1) полужирный курсив — универбанты респондентов совпадают с дефинициями в словарях (с учетом потенциальных универбантов); 2) курсив — универбанты респондентов представляют собой предикативные атрибутивные конструкции (позволяющие «вывести» потенциальные универбанты); 3) зачеркнутый — респонденты в качестве универбантов, синонимичных универбам, привели конструкции, не соответствующие универбации.

Респондент 2 к 7 универбам подобрал верные универбанты, 1 универб (*попутка*) представил описательной дефиницией (ср. *попутная машина*), 1 универб *сорняк*, как и респондент 1, объяснил неверно, к 20 однословным дериватам не приведены универбанты; к 16 универбам представил универбанты, демонстрирующие широкозначность процесса универбации.

Респондент 3 к 3 универбам представил верные универбанты, 1 универб (*глушняк*) объяснил неверно (ср. *глухой лес*), к 2 универбам представил универбанты, демонстрирующие широкозначность процесса универбации; не привел универбантов к 39 универбам.

Первый информант к универбу *газовка* и второй информант к универбу *двушка* представили по два значения, что свидетельствует о понимании респондентами того, что одинаково оформленный универб может иметь несколько универбантов.

Вызвало сложность толкование универбов *радужина* ← *радужная оболочка* и *тундрянка* ← *тундровая куропатка*, так как ни один из трех респондентов не представил соответствующие универбанты.

Заключение. Исследование и анализ данных анкетирования показал, что выполнение задания сформировало у информантов представление о процессе универбации, способствовало пониманию и развитию навыков осмысленного употребления универбальной лексики в процессе общения в разных ситуациях. Можно сделать вывод, о том, что явление универбации имеет значительный потенциал для формирования лексического состава языка, так как универбы различной семантики, согласно ответам респондентов, могут приобретать оттенок современности или получать такую коннотацию, которую сложно достигнуть средствами кодифицированного словаря.

УДК 821.163.3

Н. Д. Кіган, Ж. В. Косціна

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ВЯСКОВЫ СВЕТА У ПАЭЗІІ М. СТРАЛЬЦОВА

Уводзіны. Паэзія М. Стральцова — гэта асаблівы свет, у якім вясковая прастора становіцца цэнтрам глыбокіх духоўных перажыванняў і адлюстраваннем нацыянальнай самасвядомасці. У яго вершах вёска — гэта сакральная прастора, дзе лірычны герой адчувае сваю цэласнасць, знаходзіць гармонію з навакольным светам, з самім сабой. Вясковы свет пранізаны асаблівым святлом, якое сімвалізуе непарыўную сувязь чалавека з прыродай і яго каранямі. Вёска выступае не як абстрактны вобраз, а як жывая прастора, насычаная гукамі, пахамі і колерамі дзяцінства.

Асноўная частка. У творчасці М. Стральцова выразна прасочваецца дуалізм горада і вёскі, які прысутнічае як у яго прозе, так і ў паэзіі. Яго героі фізічна знаходзяцца ў горадзе, але адчуваюць моцную духоўную сувязь з роднай вёскай.

Адна з цэнтральных эмоцый, што праходзіць праз паэзію пісьменніка, — гэта туга па родных мясцінах. Для лірычнага героя паэта жыццё ў горадзе — гэта пастаяннае супрацьпастаўленне вяскавай прасторы.

На думку літаратурнага крытыка С. Кавалёва, «у паэзіі М. Стральцова ўрбаністычныя матывы праявіліся з асаблівай сілай і глыбінёй, набылі найбольш арыгінальнае і адметнае структурнае ўвасабленне, хаця і не запоўнілі сабой усю паэтычную творчасць пісьменніка» [1]. Гэтая напружанасць паміж горадам і вёскай ярка адлюстравана ўжо ў першым зборніку «Ядлоўцавы куст», дзе гарадскія вобразы выступаюць у супрацьпастаўленні да прыродных. Асабліва гэта заўважна ў вершы, які пачынаецца менавіта з такога параўнання: «Трамвай, як сараканожка». Трамавай і вожык — цывілізацыя і прырода. Трамвай, выключна гарадскі элемент, параўноўваецца з жывёламі: па-першае, з сараканожкай, па-другое, з вожыкам: «*Не, не падабаецца мне гэтае параўнанне, / Параўнаю трамвай лепш з вожыкам, / што цвёрда і шпарка / бяжыць па падлозе — тук! тук!*» [2, с. 24].

Пра гэтыя незвычайныя вобразы выказаўся А. Хадановіч, на думку якога «ў гэтым вершы, паэт нагадвае дзіця, якое адкрывае свет нанова, бавіцца са сваім вершам, бавіцца з гэтым светам, як з цапкай» [3].

Моцная духоўная сувязь з роднымі мясцінамі праяўляецца і ў вершы «На аўтобуснай станцыі», дзе апісваецца ад'езд сына з вёскі: «*Між станцыйнага народу / Ён з авоськай у руцэ*» [2, с. 30]. З пункту гледжання маці, якая развітваецца з сынам, што з'язджае ў горад, у вершы прысутнічаюць тыя ўнутраныя перажыванні, якія часта хваляюць стральцоўскага героя, які пакідае родныя мясціны. Гэтыя хваляванні асабліва відавочныя ў наступных радках: «*Як сабе даруе ён, / Што вязе ў абмен на сала / Мінскай выпечкі батон? / Што і лёс не так варожыць, / Што нялёгка матчын век, / Што забраць яе не можа, / Ды і быць пры ёй не можа, — / І сумуе чалавек*» [2, с. 30]. Чалавек пакідае ў вёсцы сваю старую маці, якая частуе яго вясковымі прысмакамі, ды не можа цалкам прывыкнуць да горада — стаць гарадскім.

У зборніку «Цень ад вясла» ёсць і гэтыя вядомыя радкі: «*Вось тут, далёка ад сталіцы, / Ад ісцін новых і старых, / Жыву, як выгнаны патрыцый, / Грыбы збіраю ў бары*» [4, с. 87]. Вобраз «выгнанага патрыцыя» надае лірычнаму герою адчуванне выключанасці, адарванасці, нават чужасці гарадскому асяроддзю. Ён знаходзіць спакой далёка ад вялікага горада, у роднай вёсцы, на прыродзе, дзе можа пачувацца вольным.

Вельмі часта вясковая прастора ў паэзіі М. Стральцова набывае сімвалічнае значэнне. Дрэва — гэта не проста частка прыроды, яно сімвалізуе непарыўную сувязь з зямлёй, небам.

Сімвалам душэўнага спакою, адзінства чалавека з прыродай і гармоніі ўнутранага свету выступае вобраз дрэва ў вершы «Гэтае дрэва». Яно «разлагодзіла душу» лірычнаму герою, супакоіла: «*Хай утаймоўвае душу / Маю, о дрэва*» [2, с. 168]. Паэт не імкнецца знайсці ў ім філасофскія глыбіні ці таямніцы: «*Я не шукаю ані-ні / У ліставерці / Тваіх гадоў, тваіх планід / Сваё бяссмерце*» [2, с. 168].

Верш, які пачынаецца радкамі «Як палягчэлі ў дрэваў кроны» [2, с. 114], прасякнуты глыбокім пачуццём сувязі лірычнага героя з вёскай, прыродай, роднымі мясцінамі. У вершы выразна адчуваецца вясковы настрой: вобраз баравікоў, панізавы куст, верасы, павуцінне. «Кроны, што палягчэлі», — гэта,

магчыма, вобраз самога чалавека, які пазбаўляецца ад лішніх думак, турбот, і робіцца больш адкрытым да свету. Ён ідзе «туды палянай нацянькі», — туды, дзе былі і ёсць яго карані, дзе раслі баравікі, дзе пануе спакой. Апошнія радкі маюць вельмі важнае значэнне: *«І ніць празрыстай павуціны / не абыду, не абыду»* [2, с. 114]. Павуцінне — амаль нябачнае, але яно — як сувязь з мінулым, з вёскай, з бацькоўскай зямлёй. І аўтар не хоча абысці яе — наадварот, ён ідзе праз яе, усведамляючы сваю прыналежнасць да гэтага свету.

Верш «Роднае» з’яўляецца насычаным роздумам пра сувязь чалавека з роднай зямлёй, вёскай, мінулым і духоўным пачаткам. Аўтар праз простыя, але яркія вобразы раскрывае тэму вяртання — не толькі фізічнага, але і душэўнага, да вытокаў, да свайго «я». З першых радкоў верша ствараецца адчуванне супакоення і цёплай утульнасці: *«З двара прыйду і сяду ля агню»* [2, с. 162]. Гэта сітуацыя знаёмая кожнаму, хто хоць раз быў у вёсцы — у цішыні, сярод агню, што грэе і аб’ядноўвае. Агонь у дадзеным кантэксце — не проста побытавы элемент, а сімвал хатняга цяпла, жыцця, духоўнай гармоніі.

Важную ролю адыгрывае прырода і вясковы пейзаж. Вобраз «сечанай капусты на градах» — прыклад таго, як штодзённая праца вяскоўца ператвараецца ў своеасаблівае благаславенне дню. Усе гэтыя дэталі — капуста, змрок, палі, срэбны лог — утвараюць гарманічны свет, дзе чалавек жыве ў аднасці з прыродай у вёсцы. Асаблівую ўвагу мае фінал верша: *«О роднае маё! / Як доўга да цябе ішоў я...»* [2, с. 162] прамаўляюцца з асаблівым душэўным надрывам. Роднае — гэта не толькі мясцовасць, а нешта глыбейшае: мова, культура, успаміны дзяцінства.

Замалёўка з жыцця беларускай вёскі прадстаўлена ў вершы «Вяртанне», якая праз штодзённыя дэталі раскрывае глыбокую сувязь чалавека з роднымі мясцінамі. Назва твора адразу паказвае на галоўны матыў — вяртанне да сваіх каранёў. Ужо ў пачатку верша гучыць прыязнае прыняцце таго, што бачыць лірычны герой: *«А нічога! Гэта можна, / Гэта можна зразумець!»* [2, с. 126]. Гэта не іранічны, а лагодны погляд чалавека, які доўга не быў у родным краі, але цяпер вярнуўся і бачыць, што ўсё засталася амаль нязменным — і гэта радуе, супакойвае. Вёска жыве сваім звыклым жыццём, дзе кожная дробязь мае сэнс: кот крадзецца па абед, стары дзед маркотна ўспамінае мінулае, брыгадзір ідзе ад фермы, а хлапчукі гуляюць у футбол галёшай.

Неабыякавы і філасофскі фінал верша: *«Свет не кепскі, а харошы — / Ліст цярушыцца на дол»* [2, с. 126]. У гэтых радках — галоўны настрой усяго твора. Гэты свет прыняты такім, які ён ёсць, са сваёй прастай, спакоем. Ён «не кепскі», бо ў ім жыве сапраўднае — тое, што часта згублена ў гарадской мітусні.

Вобраз вады становіцца сімвалам жывой сувязі з прыродай у вершы «Такая цёплая вада». Лірычны герой стаіць у вадзе, босы, акружаны гукамі і выявамі прыроды: *«Стаю у вадзе, малы ды босы, / Між пальцы шчэміцца трава / А жабы кумкаюць»* [2, с. 13]. З цеплынёй узгадвае паэт вясковае дзяцінства, калі гукі, дотыкі, колеры прыносілі ціхую радасць, задаволеннасць штодзённым жыццём.

Заклучэнне. Такім чынам, у паэзіі Міхася Стральцова вясковы свет — гэта прастора, дзе чалавек знаходзіць сябе, адчувае глыбокую сувязь з роднымі мясцінамі. Гарадское асяроддзе, хоць і з’яўляецца неад’емнай часткай жыцця лірычнага героя, але яно не можа цалкам замяніць тое багацце прыроды і каранёў. Менавіта ў вёсцы лірычны герой адчувае спакой, гармонію і адчуванне прыналежнасці.

Спіс цытуемых крыніц

1. Кавалёў, С. Як паказаць ружу / С. Кавалёў. — Мінск : Асвета, 1989. — С. 44—47.
2. Стральцоў, М. Яшчэ і заўтра : вершы / М. Стральцоў. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1983. — 175 с.
3. Хадановіч, А. Топ-10 самых незвычайных вершаў беларускай літаратуры / А. Хадановіч. — URL: <https://news.tut.by/culture/-175089.html> (дата звароту: 19.10.2024).
4. Стральцоў, М. Выбраныя творы / М. Стральцоў ; уклад. і камент. М. Скоблы ; прадм. А. Сідарэвіча. — Мінск : Беларуская навука, 2015. — 652 с.

УДК 811.161.1’27:811.161.3’27

А. С. Ковальскі, Е. А. Зуева

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

НАЗВАНИЯ СОБЫТИЙ ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ОНОМАСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Введение. По замечанию Э. Хоффманна, «ономастический характер имен исторических событий не подвергается сомнению <...> Их употребление подчиняется узкой специфике профессиональной коммуникации в области исторических наук» [1, с. 92]. Ономастическое пространство военных событий достаточно пестрое, включающее *хрононимы* — собственные имена исторических значимых отрезков времени [2, с. 147], так как «названия мероприятий или кампаний <...> могут служить <...> своеобразными хрононимами, если известность их достаточно широка» [3, с. 200]; *документонимы* — собственные имена отдельных (важных для народа или народов) документов [2, с. 57]. Важно отметить, что «ономастические единицы, называющие военные события (войны, сражения, битвы и т. п.), не выделены в отдельный класс. В русской ономастике их принято относить к хрононимам <...> которые «должны быть выделены в отдельный класс и могут быть

названы <...> *милитарионимы* (от лат. *militaris* 'военный' и греч. *опута*, *опома* 'имя')» [4, с. 57], но «использование данного термина <...> представляется дискуссионным» [5, с. 133], поэтому «названия военных операций, как и других военных событий, предлагается рассматривать как *милитарионимные хрононимы*» [6, с. 88]. Цель настоящей статьи — рассмотрение названий событий периода Великой Отечественной войны в русском языке в ономастическом аспекте. **Материалом** для написания статьи послужило 40 единиц (с учетом синонимических вариантов), отобранных с сайта АКАДЕМИК (Словари и энциклопедии на Академике) [7].

Основная часть. Анализ ономастических единиц можно провести по разным классифицирующим параметрам.

При **семантической классификации** критерием являлось наличие в толкованиях определенных сем, что позволило условно выделить следующие группы хронимов, милитарионимных хрононимов и документонимов: 1 «наступательные операции» (17 милитарионимных хрононимов): *Белградская, Белорусская («Багратион»), Берлинская, Будапештская, Венская, Верхнесилезская, Висло-Одерская, Восточно-Померанская, Восточно-Прусская, Выборгско-Петрозаводская, Ленинградско-Новгородская, Нижнесилезская, Петсамо-Киркенесская, Прибалтийская, Ржевско-Вяземская, Смоленская («Суворов»), Торопецко-Холмская [операция]*; 2 «совокупность оборонительных и наступательных операций» (5 милитарионимных хрононимов): *Битва за Кавказ, Курская (битва на Курской дуге), Ленинградская, Московская, Сталинградская [битва]*; по 3 номинации в группах 3 «операции» (милитарионимные хрононимы): *Операция «Концерт», «Рельсовая война», Ростовская операция* и 4 «конференции» (хрононимы): *Тегеранская, Ялтинская (Крымская), Потсдамская (Берлинская) [конференция]*; 5 «оборона» (2 милитарионимных хрононима): *Блокада города Ленинграда, Оборона Брестской крепости*; по одной номинации в группах 6 «освободительная война»: *Великая Отечественная война*; 7 «оборонительные операции»: *Воронежско-Ворошиловградская операция*; 8 «боевое столкновение»: *Смоленское сражение* — милитарионимные хрононимы; 9 «акт» (документоним): *Акт о (военной) капитуляции (Германии)*; 10 «судебное разбирательство» (1 хрононим): *Нюрнбергские процессы*.

Анализ **принципов номинации** показал, что в основу рассматриваемых имен положены: 1) **астионимы** (22 единицы): *Курская, Ленинградская, Московская, Сталинградская [битва], Берлинская, Будапештская, Белградская, Венская, Выборгско-Петрозаводская, Ленинградско-Новгородская, Петсамо-Киркенесская, Ржевско-Вяземская, Ростовская, Смоленская, Торопецко-Холмская [операция], Потсдамская, Тегеранская, Ялтинская [конференция], Блокада Ленинграда, Нюрнбергские процессы, Оборона Брестской крепости, Смоленское сражение*; 2) **хоронимы** (5 единиц): *Битва за Кавказ, Прибалтийская, Восточно-Прусская, Восточно-Померанская, Нижнесилезская, Верхнесилезская [операция], Битва за Кавказ*; 3) **антропонимы** (2 единицы): *Операция «Суворов», Операция «Багратион»*; 4) **потамонимы** (1 единица): *Висло-Одерская операция*. Интересны **кодové названия** (5 милитарионимных хрононимов), которые представляют метафорические имена: *«Рельсовая война»* (в военном руководстве СССР уделяли огромное внимание партизанским действиям на железнодорожных коммуникациях). *Операция «Концерт»* (символизирует синхронность и слаженность действий партизан на огромной площади), *битва на Курской дуге* (в центре советско-германского фронта образовался выступ глубиной до 150 и шириной до 200 километров, обращенный в западную сторону (так называемая «Курская дуга») и трансонимизацию: *Операция «Суворов»* (по имени выдающегося русского полководца, генерала А. Суворова), *Операция «Багратион»* (по имени выдающегося русского полководца, князя П. Багратиона).

Классификация по **опорным компонентам** позволила выделить: 1) опорный повторяющийся компонент «**битва**», который может находиться в препозиции: *Битва за Кавказ*; в постпозиции: *Ленинградская, Московская, Сталинградская [битва]* и т. д.; 2) опорный повторяющийся компонент «**операция**», который может находиться в препозиции: *Операция «Багратион», «Концерт»*; в постпозиции: *Верхнесилезская, Ржевско-Вяземская, Ростовская [операция]* и т. д.; 3) опорный повторяющийся компонент «**война**» в постпозиции: *Великая Отечественная, Рельсовая [война]*; 4) опорный повторяющийся компонент «**конференция**» в постпозиции: *Тегеранская, Ялтинская, Потсдамская [конференция]*; 5) опорные компоненты «**сражение**» в постпозиции, «**оборона**» в препозиции: *Смоленское сражение, Оборона Брестской крепости*.

Языковой материал позволил выделить следующие **структурные схемы**: 1) [оттопонимное однокорневое прилагательное + существительное]: *Курская, Московская [битва], Берлинская, Будапештская, Венская, Прибалтийская, Ростовская, Смоленская [операция], Тегеранская, Ялтинская [конференция], Смоленское сражение, Нюрнбергские процессы*; 2) [оттопонимное двухкорневое прилагательное + существительное]: *Белградская, Верхнесилезская, Нижнесилезская [операция], Сталинградская, Ленинградская [битва]*; 3) [оттопонимное прилагательное, состоящее из двух основ + существительное]: *Висло-Одерская, Восточно-Померанская, Восточно-Прусская, Петсамо-Киркенесская, Ржевско-Вяземская, Торопецко-Холмская [операция]*; 4) [оттопонимное двухосновное прилагательное, состоящее из однокорневого и двухкорневого прилагательных + существительное]: *Воронежско-Ворошиловградская, Выборгско-Петрозаводская [операция]*; 5) [оттопонимное двухосновное прилагательное, состоящее из двух двухосновных прилагательных + существительное]: *Ленинградско-Новгородская операция*; 6) [существительное + предлог за + топоним]: *Битва за Кавказ*; 7) [существительное + топоним]: *Блокада Ленинграда*; 8) [существительное + отто-

понимное прилагательное + существительное]: *Оборона Брестской крепости*; 9) [существительное + антропоним]: *операция «Суворов», «Багратион»*; 10) [существительное + существительное]: *операция «Концерт»*; 11) [прилагательное + существительное]: *Рейсовая война* и т. д.

Заключение. Анализ названия событий периода Великой Отечественной войны в ономастическом аспекте позволяют сделать следующие выводы, что большую часть онимов составляют названия наступательных и оборонительных операций, что связано с обороной и освобождением СССР; в основу большинства названий положены топонимы, указывающие на широкую географию военных действий; среди опорных компонентов выступают типичные для военных событий лексемы; по структуре большинство рассмотренных номинаций являются двухсловными, состоящими из сочетаний оттопонимных прилагательных (разных по структуре) и повторяющихся «опорных» существительных.

Список цитируемых источников

1. Хоффманн, Э. Имена политических событий и их онимизация в средствах массовой информации / Э. Хоффманн // Вопросы ономастики. — 2008. — № 1 (5). — С. 90—104. — URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/81249/1/vopon_2008_1_008.pdf (дата обращения: 28.04.2025).
2. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. — М.: Наука, 1988. — 192 с.
3. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. — М.: Наука, 1973. — 366 с.
4. Фатеева, Н. А. Названия военных событий как особый класс хрононимов / Н. А. Фатеева // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. — 2018. — № 2. — С. 57—59. — URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phyllolog/2018/02/2018-02-14.pdf> (дата обращения: 28.04.2025).
5. Кургузова, Е. В. Названия военных операций в системе ономастической периферии (на материале названий военных операций Красной армии периода Великой Отечественной войны) / Е. В. Кургузова // Известия Смоленск. гос. ун-та. — 2018. — № 4 (44). — С. 132—141. — URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37009634_25451943.pdf (дата обращения: 28.04.2025).
6. Кургузова, Е. В. Названия военных операций как объект ономастического исследования (на материале кодовых названий военных операций Красной Армии и Вермахта периода Второй мировой войны) / Е. В. Кургузова // Вестн. Вологод. гос. ун-та. — 2024. — С. 87—95. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nazvaniya-voennyh-operatsiy-kak-obekt-onomasticheskogo-issledovaniya-na-materiale-kodovyh-nazvaniy-voennyh-operatsiy-krasnoy-armii/viewer> (дата обращения: 28.04.2025).
7. Словари и энциклопедии на Академике // АКАДЕМИК academic.ru. — URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 28.04.2025).

УДК 373.5.016:811.161.1

К. О. Козлова, А. В. Солохов

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД СОЧИНЕНИЕМ-ОПИСАНИЕМ ПО КАРТИНЕ

Введение. В системе творческих работ сочинение в школе занимает важное место: ему в известном смысле подчинены все другие речевые упражнения. Именно в сочинении школьник максимально приближается к естественным условиям порождения речевых высказываний — к таким условиям, какие складываются в жизни [1, с. 374].

Сочинение-описание по картине позволяет не только развивать письменную речь учащихся, но и приобщить их к удивительному миру искусства, научить видеть прекрасное, а также развивать более широкие компетенции, полезные в учёбе и повседневной жизни.

Цель нашей работы — показать последовательность методической работы по подготовке пятиклассников к написанию сочинения-описания по картине В. К. Жолток «Колокольчики лесные». Для её достижения ставятся следующие задачи:

- разработать вопросы по усвоению содержания картины;
- подобрать необходимый лексический материал, в том числе изобразительно-выразительные средства, для описания картины;
- показать подходы к эмоциональной оценке картины учащимися.

В соответствии с целью и задачами в статье используются методы анализа и синтеза, сравнения, интерпретации, обобщения и систематизации.

Основная часть. Работа над сочинением-описанием проводится на уроке русского языка в 3 этапа:

1 этап — беседа с учащимися по содержанию картины, подбор необходимого для описания картины лексического материала, разработка плана сочинения;

2 этап — написание черновых заметок (тезисного изложения мыслей) по плану сочинения-описания;

3 этап — запись сочинения-описания в тетрадь (тезисные заметки превращаются в развёрнутые мысли).

Цель написания сочинения-описания по картине — передать читателю созданные художником при помощи красок яркие и точные образы, создать творческую атмосферу и вызвать у учащихся эмоциональный отклик.

Задачи: развивать зрительную память школьников, совершенствовать их навыки выражения мысли, обогащать речь учащихся, способствовать их патриотическому и эстетическому воспитанию.

Беседа с учащимися начинается с представления картины.

- Как называется рассматриваемая нами картина? («Колокольчики лесные»).
 - Почему она так называется? (В центре картины изображён букет лесных колокольчиков).
 - Кто автор этой картины? (Белорусская художница Валериана Константиновна Жолток).
 - Нравится ли вам картина?
 - Какой тип речи вы используете в сочинении? Почему? (Описание. В сочинении необходимо описать то, что изображено на картине).
 - Какая структура сочинения-описания? (Называется предмет, составляется его характеристика, даётся оценка предмета).
 - Какие изобразительно-выразительные средства нужно использовать в данном сочинении, чтобы точно и живо описать содержание картины? (Эпитеты, сравнения, метафоры).
 - В чём находится букет лесных колокольчиков? (В керамической вазе. В глиняном кувшине).
 - Где стоит ваза с букетом? (На подоконнике у распахнутого окна).
 - Назовите цвета, которые использовал автор для изображения колокольчиков? (Голубой, лиловый, фиолетовый, светло-розовый).
 - Как пишется слово *светло-розовый*? (Через дефис).
 - Какими цветами изображаются сочные листья и стебли цветов? (Разными оттенками зелёного цвета).
 - Радуют ли вас колокольчики? Если да, то чем? (Да, радуют своей красотой и приятным ароматом, радуют своей неповторимостью, лесной свежестью).
 - Какие эпитеты можно использовать, чтобы описать колокольчики? (Красивые, прекрасные, волшебные, восхитительные, замечательные, сказочные).
 - Какие ассоциации у вас вызывает букет лесных колокольчиков? (Он ассоциируется с наступлением лета. Мы попали в волшебный мир сказки. Я слышу лёгкое дуновение ветерка).
 - Что лежит на подоконнике рядом с вазой? (Рушник).
 - Какими цветами изображён рушник? (Он белый, с красными орнаментальными полосками).
 - Какие функции выполняет рушник на картине? (Рушник дополняет композицию и вносит в неё дополнительный цветовой акцент).
 - В каком обрамлении находится букет колокольчиков и рушник? (Их обрамляют слева и справа ставни окна и оконные рамы, внизу прорисован резной узорчатый наличник).
 - Какой краской окрашены оконные рамы? (Белой).
 - Какие стёкла в рамах? (Они очень хорошо вымыты, чистые).
 - Присмотритесь хорошенько к ним. Отражается ли в них что-либо? (Да, отражается: букет цветов и полотенце).
 - В чём ещё могут отражаться предметы? (В зеркале, в воде).
 - А что лучше подходит для сравнения со стеклом — зеркало или вода? Почему? (Вода, потому что изображение предметов в ней не совсем чёткое, как и в стекле оконной рамы).
 - Как выписана художницей стена дома? Какого она цвета? (Стена дома имеет тёмный цвет. На каждом тёсаном бревне и доске отражается рисунок дерева с множеством линий и следами от сучков).
 - Какие чувства вызывает у вас картина? (От неё веет теплом и радостью. Будто вдыхаешь нежный запах цветов. Веет свежестью лета и лесным ароматом).
 - А не кажется ли вам, что колокольчики тихонько перезваниваются и тихо напивают весёлую песенку? (Да, от них действительно исходят какие-то таинственные звуки).
 - Замечательно, ребята, вы справились с поставленными вопросами. Ответы на них используйте для работы над сочинением-описанием. Особое внимание при описании уделите ярким и интересным деталям, особенностям, но при этом стремитесь к тому, чтобы эти детали не выглядели разрозненно, а образовывали цельную картину, где всё взаимосвязано. Обязательно в заключении дайте свою личную оценку картине, не бойтесь выражать свои чувства от увиденного.
- А теперь составим примерный план данного сочинения-описания. Он поможет нам сделать текст логичным и структурированным и тем самым привести наши мысли в порядок.
- План записывается на доске.
- Как назовём вступительную часть? (Автор и его картина. Художник и его картина).
 - Как назовём следующую часть? (Лесные красавцы. Букет лесных колокольчиков. Лесная сказка на подоконнике).
 - Как будет называться третья часть? (Обрамление букета).
 - Как назовём заключительную часть? (Чувства, которые вызывает картина. Моё отношение к картине).
- Вместе с учащимися выбираем лучшие названия и записываем их на доске.
- Важно напомнить учащимся, что каждую часть сочинения-рассказа необходимо писать с красной строки, а также о том, что следует обратить внимание на использование описаний, которые задействуют органы чувств: зрение, слух, обоняние, осязание и вкус. Это поможет сделать описание более живым и ярким.
- После написания сочинения следует обязательно перечитать его, чтобы исправить возможные ошибки и убедиться в правильности составленных предложений.

Пример сочинения-описания учащейся 5 класса ГУО «Средняя школа № 18 г. Барановичи».

На картине В. Жолток «Колокольчики лесные» всеми любимые цветы. Это колокольчики. Растут они в лесу на полянах. Их всегда много, поэтому легко собрать большой букет.

Стебель колокольчика покрыт мягкими волосками. Листики сверху тёмно-зелёные, а снизу светло-салатовые. Сами колокольчики голубые, фиолетовые, а иногда светло-розовые. Цветки собраны в большой букет.

Букет лесных колокольчиков стоит в глиняной вазе на подоконнике распахнутого окна. Рядом лежит белый с красными полосками рушник. Он более ярко подчёркивает красоту букета.

Картина мне очень понравилась. Когда смотришь на её зимой, чувствуешь тёплую летнюю атмосферу, лёгкий июньский ветерок и нежный аромат цветов (Мария В.).

Заключение. Основным методом подготовительной работы перед написанием сочинения-описания по картине В. Жолток «Колокольчики лесные» была беседа с последовательными вопросами по содержанию картины, подбору необходимой лексики и образно-выразительных средств. Это помогало развивать способность замечать мелочи и акцентировать на них внимание. Для логичности изложения текста был составлен план сочинения. Всё это учит учащихся грамотно строить предложения, текст, а также обогащает их речь.

Список цитируемых источников

1. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1987. — 415 с.

УДК 81-22

А. А. Лойко, И. Г. Цеханович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ СЛЕНГА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Введение. С развитием компьютерных технологий в лексикографии появилась новая отрасль — электронная лексикография, занимающаяся созданием электронных словарей, которые сочетают в себе большой объем лексико-семантической информации с удобством пользования. Сегодня известны различные толкования понятия «электронный словарь». Например, Г. М. Мадрикова и Н. В. Саковская считают, что электронный интерактивный словарь — это «лексикографическое произведение на машинных носителях» [1, с. 182]. На данном этапе развития электронной лексикографии существует два типа виртуальных словарей — электронные версии профессионально созданных вокабуляров и так называемые краудсорсинговые словари, открытые по своей природе, т. е. любой пользователь Интернета может пополнить его новой лексемой или своей дефиницией уже существующей в словаре вокабулы. Краудсорсинговые словари в основном являются и изначально появились, как словари сленга. Исходя из этого, данные словари являются ценным источником материала для исследования сленга, в частности способов его образования. В этой связи, цель исследования — выявление структурных особенностей сленговых наименований лиц.

«Словарь молодежного сленга» [2] является краудсорсинговым словарем. Интерфейс словаря предусматривает группировку вокабул по темам (например, интернет, музыка, геймеры), что помогает изучать сленг в контексте определенных сфер жизни. Каждая словарная статья включает несколько ключевых элементов: заглавное слово, определение, примеры использования, синонимы/антонимы, происхождение слова. Материалом данного исследования выступают сленговые наименования лиц женского пола, количество которых составляет 326 лексических единиц. Для решения поставленных задач используются описательный метод, словообразовательный анализ, а также приёмы систематизации исследуемого материала. Отметим, что иллюстративные примеры приводятся в их аутентичном виде, без авторского редактирования.

Основная часть. На настоящем этапе исследования был осуществлен анализ структуры сленгизмов. Согласно полученным данным, лидирует морфологический способ (44 %), вторым по количеству является семантический способ образования (29 %), заимствования из английского, японского, корейского, казахского и других языков составляет 24%, фонологический способ занимает всего 3 %.

Под морфологическим способом образования сленговых наименований лиц мы понимаем аффиксацию (72 %), словосложение (19 %), сокращения (6 %) и субстантивацию (3 %) [3]. Аффиксация является самым продуктивным способом образования сленгизмов: *моржиня* «девочка, девушка или женщина, занимающаяся закаливанием, купанием в проруби, обливанием холодной водой, лежанием в купальнике в снегу, гулянием по улице зимой в летней одежде, и т. д.» — морж + -инь- + -а; *моргальщица* «кокетливая девушка» — моргальщи(к) + -ц- + -а. Наиболее частотными оказались аффиксы -ц-, -к-, -лк-, -ах-, -ух-. Словосложение, как метод образования сленгизмов, в свою очередь мы поделили на основосложение и блендинг. Основосложение, как подвид словосложения, насчитывает 17 единиц (65 %): *бабабой* — «преимущественно девушки, делающие чрезмерные инъекции гиалуроновой кислоты или иные виды косметологических процедур» — [баба + бой];

атенинвхора — «чаще всего девушка, специально привлекающая к себе много внимания посредством каких-либо сообщений» — [атеншн + вхор]. С помощью блендинга было создано девять сленгизмов, которые относятся к словосложению (35 %). Например, *бажик* — «девушка, которая ведёт себя как мужчина» — [баба + мужик]; *готёлка* — «накрашенная и одетая в готическом стиле девушка» — [гот + тёлка]. Сокращение является третьим по количеству способом образования сленгизмов: *профура* — «пронирыливая, наглая женщина, нередко в смысле мошенница» — профурсетка, *коменда* — «комендант-женщина в студенческом общении» — комендатша, *НЖ* — настоящая женщина. Субстантивация является самым немногочисленным способом словообразования, насчитывая 4 единицы (3 %): *буровая* — «массивная, мужиковатая, духовно и физически жесткая женщина, способная и в горящую избу на коне войти».

Под семантическим способом образования сленговых наименований лиц мы понимаем первичную (создание новых имен для обозначения объектов) и вторичную (переосмысление уже существующих значений) номинацию. По количественному показателю, преобладает вторичная номинация, составляющая 93 % и 7 % представлено первичной номинацией [4]. К словам, образованным в результате первичной номинации, было отнесено 8 единиц (7 %): *грымза* «женщина, сочетающая плохой характер и непривлекательную внешность, чаще старая»; *мымра* «противная, нудная, вечно всем недовольная женщина/девушка». Под вторичной номинацией мы подразумеваем добавление нового значения к существующему слову. Такой метод создания сленгизмов оказался продуктивным, на что указывают количественные показатели: *Дуня* — «девушка, работающая в пивбаре».

Иноязычные заимствования насчитывают 73 единицы (24 %). Наибольшее число иноязычных заимствований составляют таковые из английского языка, количество которых составляет 35 единиц (49 %): *shawty* «шаути девушка»; *беби* «любимая девушка (зайка)». Вторыми по количеству являются заимствования из японского языка, количество которых составляет 21 единицу (30 %): *2D тьян* «девушка из так называемого «аниме»»; *бакуня* «девушка с хорошей фигурой»; *сёдзё* «молодая девушка»; *тян* «девушка»; *бисёдзё* «красивая девушка». В отдельную группу можно отнести заимствования из тюркских и семитских языков, составляющих 12 единиц (16 %): *гехле* «девушка лёгкого поведения» — азербайджанский; *шармута* «девушка лёгкого поведения (груб.)» — арабский; *матурымка* «любимый человек, относится как к парням, так и к девушкам» — татарский; *кызымка* «доченька» — казахский; *жубан* «молодая женщина» — киргизский; *кахпа* «гулящая женщина» — чеченский. Остальные 4 единицы (5 %) являются заимствованиями из испанского, и корейского: *chika* «крутая, гламурная девушка» — испанский, *арми* «девушка (чаще всего), которая является фанаткой южно-корейской молодежной группы BTS» — корейский.

Под фонологическим способом образования сленговых наименований лиц мы понимаем слова, письменная форма которых образована под влиянием произношения: *авца* «глупая девушка»; *бубусечка* — «красивая вредная девушка».

Заключение. Носители русского языка демонстрируют явное предпочтение морфологическому способу образования сленга, который занимает лидирующую позицию (44 %). В рамках этого способа наиболее продуктивной оказывается аффиксация (72 %), что подтверждает тенденцию к созданию новых слов через присоединение суффиксов. Это позволяет говорящим гибко адаптировать лексику, сохраняя узнаваемость основ и добавляя экспрессивные оттенки.

Список цитируемых источников

1. Шляхова, А. В. Электронный словарь и его специфика / А. В. Шляхова // Вестник Тюменского гос.ун-та., 2008. — № 1. — С. 181—185.
2. Словарь молодежного сленга : [сайт]. — URL: <https://slang.su/> (дата обращения: 12.01.2025).
3. Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка. English Lexicology : учебник и практикум для вузов / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. — 8-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2025. — 196 с.

УДК 808.26 – 541.2

К. С. Мізерыя, С. Ф. Бут-Гусаім

Установа адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна»,
Брэст, Рэспубліка Беларусь

ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНЫ АСПЕКТ АНТРАПАЭТОНІМАЎ ПРОЗЫ ЯНКІ БРЫЛЯ

Уводзіны. Янка Брыль — аўтар шматлікіх твораў пра мінулае, сучаснасць і будучыню чалавека, народа, Беларусі. Алесь Адамовіч пісаў: «Мова пісьменніка арганічна вырастае з усяго багацця мовы народа. Не асобныя слоўцы, а цэлую сістэму народных уяўленняў аб жыцці і чалавеку, сістэму народных ацэнак знаходзім мы ў яго творах» [1, с. 108]. Не застаецца па-за ўвагай пісьменніка і такі пласт слоўнікавага складу беларускай мовы, як антрапонімы.

Мэта працы — выявіць культурна абумоўленыя канатацыі, якія суправаджаюць асабовыя імёны — паэтонімы твораў Янкi Брыля — у іх афіцыйных і неафіцыйных формах, у выкарыстоўваемых этыкетных формулах зносін, характэрных для савецкага этапа айчыннай гісторыі.

Асноўная частка. Уласнае імя найперш устанаўлівае сувязь з аб'ектам рэальнага свету, а не з паняццем пра яго. «Гіпертрафіравана намінацыйнае» (А. А. Рэфармацкі) ўласнае імя не мае семіялагічных уласцівасцей, а з'яўляецца цалкам інфарматыўным. На недапушчальнасць змешвання паняццяў «інфармацыя» і «значэнне» ўказваў М. Талстой: «Уласнае імя нясе нейкую, не для ўсіх аднолькавую інфармацыю (змест), якую не трэба блытаць са значэннем (семантыкай)» [2, с. 200]. Інфарматыўнае па сваёй прыродзе, уласнае імя з'яўляецца свайго роду пасведчаннем статусу чалавека ў грамадстве. Імя — своеасаблівы пашпарт асобы, «сацыяльны пароль, які азначае прыналежнасць яго носьбіта да таго ці іншага грамадскага кола» [3, с. 161].

Формы асабовых імёнаў у творах Янкі Брыля — рэпрэзентанты канатацый сацыяльнасці. Выбар формы імянавання індывіда адлюстроўвае стаўленне да яго ў соцые: чалавека могуць зваць па прозвішчы, называць па імені або абзываць мянушкай, напр.: «*Потым панская ўлада вярнулася, і ўсё стала наадварот — прымак, звычайны, нават не вельмі спраўны Ганнін Мечык, з прозвішчам, як і Сідар-гон, Асмалоўскі, а мянушкаю Сэпель, зрабіўся панам Мечыславам*» [4, с. 154].

Янка Брыль шырока выкарыстоўвае імёны ў інфармацыйна-характарыстычнай функцыі. Паслядоўнае ўжыванне розных варыяцый уласнага асабовага імя з'яўляецца пасведчаннем этапаў эвалюцыі персанажа, зменаў яго становішча на сацыяльнай лесвіцы і ўзаемаадносінаў з людзьмі, напр.: «*У вёсцы Патрэба, з якой ён прыйшоў да лодкі, хлопца змалку называлі Гануліным Талікам. Праўда, калі ён паехаў у Мінск вучыцца і пачаў прыязджаць адтуль на канікулы, нават і ад старых даводзілася яму пачуць саліднае Анатоль Пятровіч. Для сяброў і сябровак, — і дома і ў людзях — ён быў, і, відаць, заўсёды застанецца Толем — вясёлы, дружны Толя Клімёнак*» [4, с. 120].

Як вядома, кожнае імя ўжываецца ў некалькіх фармальных разнавіднасцях: афіцыйнай (пашпартнай) і мностве неафіцыйных эмацыйна афарбаваных формаў. У афіцыйнай сферы зносінаў выкарыстоўваецца пашпартная форма ўласнага імя або складаная канструкцыя: спалучэнне асабовага імя з імем па бацьку. Такое найменне асобы сведчыць пра павагу і пачцівасць да чалавека (шчырыя або паказныя) з боку іншых людзей, напр.: «*Грамузда як чалавек бывалы і трохі пісьменны разумеў гэтую саліднасць і ставіўся да Хмяля з усёй належнай павагай. “Здароўця вам, Лукаш Ларыёнавіч,” — павітаўся ён з ім аднойчы каля Пучковай кузні*» [4, с. 103].

Выразнікі канатацый нацыянальна-культурнай спецыфікі — такія пашыраныя ў народна-гутарковай мове формы наймення асобы, як спалучэнні ўласнага імені са словамі *дзядзька, цётка, дзед, баба* і інш. Напрыклад, у кнізе ўспамінаў «*Пішу як живу*» Янка Брыль называе славутага Якуба Коласа **дзядзькам Якубам**. І ў гэтым найменні — цеплыня адносінаў да чалавека са складаным лёсам, удзячнасць за Коласаву дабрыню, шчырасць, бацькоўскі клопат: «*Расказваючы нам тое-сёе з трыццатых гадоў, дзядзька Якуб сказаў, што тры гады ён спаў не распранаючыся — чакаў*» [4, с. 187].

Надзвычай шырока прадстаўлены ў творах Янкі Брыля формы з сістэмы народнага беларускага іменаслоўя: відазмененыя па законах беларускай фанетыкі і марфалогіі кананічныя імёны, напр.: **Юста, Віліта, Марыля, Ярына, Міхась, Алесь, Цімох, Антось, Рафалак, Алісей, Якуб, Мікола, Ёсін, Рыгор** і многія іншыя.

Антрапаэтонімы твораў Янкі Брыля выражаюць канатацыю царкоўнасці. У працэсе складвання сістэмы беларускіх уласных асабовых імёнаў гістарычна адыгралі ролю дзве іменаслоўныя традыцыі — праваслаўная і каталіцкая, што адлюстравана ў прозе пісьменніка, напр.: «*Монька Рыгор Іванавіч. Цяпер ён ужо пан Гэзэгаж. Плэхаўскі настаўнік, і гарадское скончыў, ды яшчэ і Нясвіжскую семінарыю. І цяпер яго паны перавучылі на Гэзэгажа*» [4, с. 74].

Паэтонімы Брылёвых твораў ў адпаведнасці з традыцыямі нацыянальнага іменаслову выражаюць канатацыі эмацыйнасці, экспрэсіўнасці, ацэначнасці. Эмацыйныя формы ўласных імёнаў з'яўляюцца сродкам вар'іравання моўнай экспрэсіі. Так, формы з суфіксам *-к-*, ужытыя ў адносінах да дзяцей і падлеткаў, маюць значэнне ласкі, пяшчоты, сяброўскай фамільярнасці, напр.: «*Пясок гарачы, і мама сцэле для Юркі калматы ручнік*» [4, с. 106]. Гэтыя ж формы імёнаў могуць мець значэнне непрыязнасці, знявагі, ужываючыся ў дачыненні да дарослых і нават пажылых людзей, напр.: «*А што свёкар ліхі чалавек, дык жа не з ім, не з Данькам сліявым жыць, прыйдзе час і на Даньку*» [4, с. 104]; «*Мікітава баба, падсухая белабрысая Стэпка з хітрымі, як у Сымона, вачыма, сядзела ў перадку*» [4, с. 123]. У адносінах паміж сваякамі, сябрамі, блізка знаёмымі людзьмі формы з суфіксам *-к-* набываюць фамільярна-сяброўскае значэнне, напр.: «*Успамінаюць таварышы, што Купала Чорнага любіў і называў Кузёмкай*» [4, с. 51].

Разнастайныя варыяцыйныя ўласных асабовых імёнаў аднаго персанажа выконваюць у творы функцыю абазначэння дынамікі вобраза, напр.: «*Ён даўно ўжо Сяргей, а не Сярожа, ён даўно ўжо забыўся, відаць, выцер з памяці ўсё, што калісьці было. А то ж было яно, калі ён быў і для яе Сярожка*» [4, с. 134]. Формы ўласнага імя персанажа — ад інтымна-даверлівай да поўнай, афіцыйнай — паказваюць як на сталенне героя, так і на аддаленне, адчужэнне некалі вельмі блізкіх людзей.

Заклучэнне. Уласныя асабовыя імёны — паэтонімы твораў Янкі Брыля — адлюстроўваюць адметнасць беларускага нацыянальнага іменаслову XX стагоддзя. Рассыпаючыся ў маўленні безліччу варыянтаў, яны выражаюць тонкія адценні чалавечых стасункаў, з'яўляюцца паказчыкам высокага сацыяльнага статусу або непаважлівых адносінаў да чалавека ў соцые.

Спіс цытуемых крыніц

1. Адамовіч, А. Літаратура, мы і час / А. Адамовіч. — Мінск : Народная асвета, 1979. — 348 с.
2. Толстой, Н. И. Ещё раз о «семантике» собственного имени / Н. И. Толстой // Актуальные проблемы лексикологии : тез. докл. Всесоюз. науч. конф., Минск, 17—20 июня 1970 г. / Бел. гос. ун-т им. В. И. Ленина. — Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1970. — С. 200—201.
3. Никонов, В. А. Личное имя — социальный знак / В. А. Никонов // Советская этнография. — 1967. — № 5. — С. 157—168.
4. Брыль, Я. Аповесці і апавяданні / Я. Брыль ; уклад. С. В. Кузьмін. — Мінск : БелЭН, 1991. — 381 с.

УДК 821.161.3

Т. М. Пучынская, Г. В. Вярбіцкая

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ВОБРАЗ ЧЫГУНКІ Ў ПРАЗАІЧНЫХ ТВОРАХ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Уводзіны. Шлях, у кантэксце якога разглядаецца і чыгунка, з'яўляецца ўніверсальным вобразам у мастацкай літаратуры. Традыцыйна ён увасабляе мадэль руху не толькі асобнага чалавека, але і цэлага народа.

Вобраз чыгункі мае спецыфічнае адлюстраванне і звязваецца з тэхнічным прагрэсам, грамадскай камунікацыяй, сацыяльнай мабільнасцю чалавека. У прازیчных творах цягнік з яго магутным лакаматывам і шматлікімі вагонамі паказваецца не толькі як сродак перамяшчэння, але і мастацкая прастора, дзе адбываюцца значныя падзеі. Чыгунка — гэта асобны свет са сваёй гісторыяй і адметнымі героямі, часова звязанымі адной дарогай. Вакзалы і станцыі з іх чаканнем, развітаннямі і сустрэчамі ператвараюцца ў месца скрыжвання чалавечых лёсаў, становяцца знакам надзеі, радасці, часам — няпэўнасці і трывогі перад невядомасцю.

Апісанне чыгункі і звязаных з ёй вобразаў цягніка, вагона, вакзала, станцыі дастаткова часта сустракаецца ў беларускай літаратуры. У дадзенай працы звернута ўвага на творы, напісаныя ў жанры апавядання («Жалезны крык» К. Чорнага, «Апошні вагон», «Помнік» Я. Васілёнка), якія ў кантэксце вызначаных матываў даюць уяўленне пра асобныя тэндэнцыі ў раскрыцці вобраза чыгункі.

Асноўная частка. Апавяданне К. Чорнага «Жалезны крык» адносіцца да ліку твораў, у якіх асэнсоўваюцца наступствы тэхнічнага развіцця грамадства. Аўтар паказвае ціхае жыццё ў вёсцы, з якім рэзка кантрастуе вобраз цягніка. Ён атаясамліваецца з прагрэсам, які ўрываецца ў адвечную цішыню і парушае нерухомасць сельскага існавання. Гэты вобраз увасабляе рух наперад, новыя магчымасці і, разам з тым, разбурэнне гармоніі вясковага жыцця. К. Чорны апісвае цягнік як штосьці велізарнае, магутнае, амаль жывое. Гэта «маса камення і жалеза», «жалезны пасланец горада», «грымучая жалезная машына», «жалезны гром». Вобраз цягніка адухаўляецца: машына «рэжа прастору грудзмі і крыкам», «дыхае цяжка гарачаю парай», «хрыпла крычыць», мае «абкураныя грудзі», «тры круглыя вочы», «жалезнае горла» [1, с. 90, 92, 93, 95]. Метафарычнасць надае вобразу цягніка эпічны размах, узвышае яго над паўсядзённасцю, падкрэслівае сілу цывілізацыі і яе магутны ўплыў на навакольны свет.

Нягледзячы на агульны пафас праслаўлення прагрэсу, у апавяданні К. Чорнага «Жалезны крык» прысутнічае і пачуццё трывогі, якое ўзнікае і ў сувязі з назвай твора. Смерць аднаго з персанажаў адлюстроўвае традыцыйны вясковы лад жыцця, які адступае перад націскам цывілізацыі. Чалавек лёг пад цягнік, і «ніхто не пашкадаваў яго» [1, с. 98]. Гэта сведчанне таго, што ў грамадстве ўжо адбыліся змены, прыкметны адыход ад традыцыйнага жыцця. Аўтар, аднак, не дае адназначнай ацэнкі падзеям, а прапануе паразважаць пра сутнасць прагрэсу і яго ўплыў на чалавека і свет.

Вобраз цягніка ў мастацкіх творах часам дэталізуецца праз апісанне вагона, які ўяўляе сабой больш лакалізаваную прастору. Вагон увасабляе рух наперад, жаданне герояў падарожнічаць, неабходнасць перамяшчання. Праз думкі і ўспаміны героі вяртаюцца ў мінулае або разважаюць пра будучае.

У апавяданні Я. Васілёнка «Апошні вагон», напісаным на тэму сучаснасці, аднайменны вобраз з'яўляецца ключавым мастацкім элементам, які вызначае ход падзей і раскрывае ўнутраны свет герояў. Вагон — не проста месца дзеяння, а сімвалічная прастора, дзе адбываецца яднанне мінулага і сучаснага, ілюзій і рэальнасці. Вагон, дзе ўбачыліся Канстанцін Пятровіч і Аляксандра Сцяпанаўна, становіцца месцам нечаканай сустрэчы двух людзей, якія даўно страцілі адзін аднаго. Гэтая падзея на кароткі час вяртае іх у пару маладосці: «І тады Канстанцін Пятровіч адразу пазнаў яе. Нейкі час ён адно ўзіраўся ў яе вочы, адчуваючы, як моцна закалацілася раптам сэрца» [2, с. 270].

«Апошні вагон» — сімвал душэўнай няўтульнасці, самоты герояў і адначасова іх надзеі вярнуць каханне. Гэта адзіны шанц, каб шчыра пагаварыць, нарэшце адкрыць пачуцці, прыняць важныя рашэнні. І Канстанцін Пятровіч, і Аляксандра Сцяпанаўна робяць выгляд, што жывуць у сямейнай згодзе: «І мае дарослыя. І ў мяне, уявіце сабе, таксама двое. Таксама сын і дачка. Сын ужо ажаніўся. Летась. А дачка яшчэ з намі жыве. Са мною і мужам» [2, с. 272]. У яе, аднак, ніколі не было сям'і, «...ні дзяцей, ні мужа» [2, с. 272], ён — вярнуўся з паездкі ў свой «маленькі халасцяцкі пакойчык пры школе, у якой... настаўнічаў» [2, с. 273]. Героі едуць у адным вагоне, што дае шанц выправіць памылку, зрабіць крок насустрач, аднак кожнаму з іх смеласці па-ранейшаму не хапіла: «На жаль, мне ўжо трэба выходзіць, — сказаў Канстанцін Пятровіч» [2, с. 273].

Пакідаць свой «апошні вагон» Косцю не хочацца, тым не менш ён так і не пераадолеў уласную няўпэўненасць: «...узяў сваё паліто, але не стаў надзяваць яго, а проста перакінуў цераз руку. А сам усё яшчэ не падымаўся» [2, с. 273]. «Апошні вагон» у асэнсаванні Я. Васілёнка — гэта нявыкарыстаны шанц на асабістае шчасце, увасабленне няспраўджанасці надзей, безвыходнасці праз свае памылкі. Гэтае падарожжа ў цягніку можна разглядаць як метафару жыццёвага шляху герояў, непазбежнасці расстання праз нерашучасць.

Вобраз чыгункі ў творах беларускай літаратуры дэталізуецца і праз апісанне вакзала, які непарыўна звязаны з матывам чакання. Вакзал — гэта месца, дзе сыходзяцца шляхі, дзе людзі развітваюцца і сустрэчаюцца, дзе адбываюцца самыя нечаканыя гісторыі.

У апавяданні Я. Васілёнка «Помнік» вобраз вакзала не з'яўляецца цэнтральным, аднак выконвае значную ролю ў раскрыцці ідэі твора, у якой тэма сучаснасці паяднана з памяццю пра вайну. Менавіта з вакзала Павел Лыкоўскі пачынае сваё падарожжа ў мінулае, у сяло Сысоеўку, з якім звязаны яго ўспаміны пра загінуўшага сябра Аляксандра Пасмітнага. У дарозе Павел адчувае невядомасць і чаканне: «Лыкоўскаму не хацелася, каб хто ведаў, што ён прыехаў у Сысоеўку, і таму нікому ён не хацеў быць спадарожнікам» [2, с. 218]. Герой апавядання не ведае, як яго сустрэнуць у вёсцы, сумняваецца, ці памятаюць там пра Сашу, ці захавалася яго магіла, ці з'явіўся помнік герою вайны. Вакзал становіцца месцам, дзе Павел вымушаны чакаць раніцы, каб працягнуць свой шлях, тут у думках ён шукае адказ на пакутлівыя пытанні. Менавіта ў Сысоеўцы, куды едзе Павел, калісьці немцы закатавалі Сашу. Павел Лыкоўскі ў час вайны папрасіў мясцовага жыхара, дзёда Нічыпара, паставіць помнік салдату. Сімвалічна, што пасляваенная сустрэча герояў адбываецца таксама менавіта на вакзале, адкуль і пачынаецца развіццё дзеяння ў творы.

Заклучэнне. Такім чынам, змест вобраза чыгункі ў творах беларускай літаратуры не абмяжоўваецца адлюстраваннем тэхнічнага прагрэсу або апісаннем транспартнай інфраструктуры. Ён уяўляе сабой шматгранны мастацкі феномен, які раскрывае розныя аспекты чалавечага жыцця, гісторыі. Вобраз чыгункі характарызуецца ў асноўным станоўчымі канатацыямі. Гэта сімвал новага часу, прагрэсіўнага развіцця. У асобных творах пісьменнікамі ставіцца пытанне пра неадназначнасць змен, выкліканых тэхнічным прагрэсам. Апісваючы сучаснае жыццё, аўтары звяртаюцца да вобраза чыгункі, каб глыбей раскрыць характары герояў, выявіць іх жаданне атрымаць новыя ўражанні, вырашыць важныя пытанні. Падарожжа ў цягніку дае магчымасць самапаглыбляцца, рэфлексавання, назіраць за жыццём і людзьмі.

Спіс цытуемых крыніц

1. Чорны, К. Збор твораў у васьмі тамах : у 8 т. / рэд. калегія : В. В. Барысенка [і інш.]. — Мінск : Маст. літ., 1972. — Т. 1 : Апавяданні 1923—1927 / рэд. тома В. В. Барысенка, падр. тэкстаў і камент. А. Д. Атаева, А. Ф. Харкевіч. — 554 с.
2. Васілёнак, Я. П. Выбраныя творы : у 2 т. / рэд. савет : Е. А. Пяршай [і інш.]. — Мінск : Маст. літ., 1977. — Т. 1 : Апавяданні / рэд. савет : Е. А. Пяршай [і інш.]. — 360 с.

УДК 821.161.3

Т. М. Пучынская, Г. В. Вярбіцкая

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

МАСТАЦКІ ВОБРАЗ ЧЫГУНКІ Ў ТВОРАХ ВАЕННАЙ ТЭМАТЫКІ

Уводзіны. У шматлікіх творах ваеннай тэматыкі адметнае месца займае вобраз чыгункі, якая стала своеасаблівым сімвалам супраціўлення нямецкім акупантам.

У дадзенай працы мастацкі вобраз чыгункі аналізуецца на матэрыяле твораў В. Быкава, а таксама І. Навуменкі — народных пісьменнікаў, непасрэдных удзельнікаў Вялікай Айчыннай вайны. Агульная рыса іх прозы — адлюстраванне вопыту ваеннага юнацтва.

Асноўная частка. Вобраз чыгункі В. Быкаў часта выкарыстоўвае ў «партызанскіх» аповесцях. Пісьменнік звяртаецца да гісторыі «рэйкавай вайны» — аперацыі партызан па масавым разбурэнні чыгуначных камунікацый на акупаванай тэрыторыі. Паводле звестак Энцыклапедыі гісторыі Беларусі, толькі за першы перыяд «рэйкавай вайны» «...перавозкі для групы нямецкіх армій «Цэнтр» скараціліся на 40 %» [1, с. 168]. Такая гераічная старонка змагання народа не магла застацца па-за ўвагай беларускіх пісьменнікаў.

У творах В. Быкава няма шырокага адлюстравання «рэйкавай вайны» як стратэгічнай аперацыі. Аднак эпізоды з падрывам чыгункі раскрываюць масавы гераізм партызан, якія ўдзельнічалі ў дэзарганізацыі ваенных перавозак ворага.

Матыў падрыву «жалезкі» вызначае змест асобных эпізодаў у аповесці «Воўчая зграя». Яе галоўны герой, партызан Ляўчук, у час вайны трапляе ў складаную сітуацыю і вымушаны змагацца за выжыванне. В. Быкаў драматызуе дзеянне, якое адбываецца ў творы, паступова. Атрад Колабава атрымлівае задачу падарваць чыгунку, і спачатку ўсё складваецца надрэнна: «Ахова іх правароніла, яны хутка падклалі міну і праз хвілін дваццаць грымнулі цяжка нагружаны эшалон, што ішоў у бок фронту» [2, с. 45]. Аднак абставіны ўсё больш супрацьстаяць героям. У творы акцэнтуюцца ўвага на складанасці пастаўленай вайскавай задачы: таемна прабрацца да чыгункі праз лес, пераадолець магчымыя патрулі і замаскіраваць міну. В. Быкаў паказвае

шматлікія цяжкасці, з якімі сутыкаюцца партызаны: складаны рэльеф мясцовасці, пастаянная рызыка. Падрыў чыгункі адбываецца зімой: «На каляды ў сорак трэцім яны рвалі «жалезку» [2, с. 45], што таксама стварае дадатковыя перашкоды для герояў аповесці. Умовы «рэйкавай вайны» патрабавалі ад партызан дзеянняў хуткіх і рашучых: «... У іх была адна міна-запаска, якую грэх было несці назад, у пушчу, і наступнаю ноччу яны, даўшы добрага круку, падышлі да чыгункі з другога, ляснога боку. <...> дачакаліся, калі патрулі пайшлі ў бункер грэцка, і тады паставілі міну» [2, с. 46].

Чыгунка ў аповесці «Воўчая зграя» выступае як своеасаблівая мяжа паміж бяспекай і пагрозай. З аднаго боку ад насыпу знаходзіцца лес, дзе партызаны могуць схаватца і атрымаць часовую абарону, з іншага — адкрытая прастора, дзе яны становяцца лёгкай мішэнню для нямецкага патруля. Перасячэнне гэтай мяжы звязана з вялікай небяпекай, што падкрэсліваецца ў апісанні бою.

Яшчэ больш прыкметна вобраз чыгункі і спалучаны з ім матыў падрыву рэк прысутнічае ў аповесці В. Быкава «У тумане». Акупанты перавозяць на цягніках важныя грузы ноччу, што сведчыць пра тое, наколькі сур'ёзныя перашкоды стваралі ворагу партызаны: «...Немцы паязды на ўсход сталі пускаць ноччу. Што яны там везлі, пугейцы не маглі бачыць, але так меркавалі, што, мабыць, важныя грузы, можа, танкі нават, калі для перавозкі карысталіся выключна цёмнай парой сутак» [3, с. 28].

В. Быкаў апісвае тыповую сітуацыю часоў «рэйкавай вайны»: разбурэнне чыгункі і пакаранне немцамі падрыўнікоў. Галоўны герой твора, пугеец Сушчэня, здаўна працаваў на чыгунцы, «але месяц назад, будучы арыштаваны паліцыяй за дыверсію ля Выспянскага моста, купіў сабе жыццё тым, што выдаў сваіх саўдзельнікаў, сваіх жа чыгуначнікаў, якія яму памаглі развінціць рэйкі. Хлопцаў павесілі ў мястэчку, а Сушчэню выпусцілі...» [3, с. 1]. Акупанты наўмысна зняславілі Сушчэню, каб усе палічылі яго здраднікам. Аднак герой аповесці годна праходзіць праз выпрабаванні. Такім чынам, матыў падрыву чыгункі ў творах В. Быкава спалучаецца з думкай пра гераізм народа, яго непераможнасць. Пісьменнік заўсёды за масавым падзвігам на вайне бачыць уклад у перамогу асобнага чалавека.

У аповесці В. Быкава «Пайсці і не вярнуцца» вобраз чыгункі паказваецца эпізодычна і выяўляе матыў пошуку героямі паратунку ад ворагаў. У цэнтры сюжэта — маладая партызанка Зоська Нарэйка, якая атрымлівае заданне ўсталяваць сувязь з падпольнай групай. Хаваючыся ад немцаў, героі перамяшчаюцца ўздоўж транспартнай камунікацыі: «Сяржант рыўком ускочыў на ногі, штось крыкнуў і кінуўся цераз рэйкі, адразу знікшы на тым баку аднапункці. За ім, азірнуўшыся, з меншым спрытам перабег рэйкі Пашка» [4, с. 71]. Нягледзячы на тое, што чыгунка дае героям часовую абарону, яна не гарантуе поўную бяспеку. У цэлым вобраз чыгункі ў аповесці «Пайсці і не вярнуцца» з'яўляецца часткай «ваеннага ландшафту», які аказвае ўплыў на лёс герояў.

Значную мастацкую ролю вобраз чыгункі выконвае ў рамане І. Навуменкі «Сасна пры дарозе». Чыгунка ў творы адлюстроўвае змены, якія адбываюцца ў сувязі з пачаткам вайны. Гэты вобраз непасрэдна звязаны з жыццём галоўнага героя — Міці Птаха, сына пугейца абходчыка. У асобе маладога чалавека адлюстраваны тыповыя рысы моладзі, чыё юнацтва, як і самога аўтара, азмрочыла вайна.

Чыгунка ў мірны час для герояў рамана І. Навуменкі — акно ў свет, «развілка і скрыжаванне», месца, дзе пануе «лад і парадак», а вечарам — «вялікая цішыня». Гэта дарога, якая «была тут заўсёды». Уздоўж чыгункі на тыповы беларускі лад «...лапушыцца бульба, добра родзіць і проса, і ячмень, і мак» [5, с. 9]. Вайна, аднак, разбурыла звыклы свет. Чыгунка стала месцам трывогі і небяспекі, аб'ектам ваенных дзеянняў.

Спачатку маладыя патрыёты, хлопцы і дзяўчаты з «баявой дружны», ахоўвалі чыгунку, але затым зразумелі, што праз бамбёжкі і разбурэнні яе абход і рамонт сталі непатрэбнымі: «Масты паўзрываны, рух спыніўся, таму рамантаваць чыгунку, а тым больш ахоўваць яе, няма ніякага сэнсу» [5, с. 41]. Паступова чыгунка ператварылася ў шлях для бежанцаў і палонных. Яна стала сімвалам хаосу і трагедыі вайны, калі людзі вымушаны былі пакідаць свае дамы і шукаць выратавання: «З усходу на захад і з захаду на ўсход ад рання да вечара пыльным шляхам і чыгункай ідуць людзі. Гэта акружэнцы, бежанцы і палонныя, якім пашэнціла вырвацца з лагераў» [5, с. 93]. У рамане «Сасна пры дарозе», такім чынам, вобраз чыгункі звязваецца з матывам бежанства.

І. Навуменка раскрыў вобраз чыгункі ў дынаміцы: мірны час — хаос на транспартнай камунікацыі ў пачатку ліхалецця — актыўнае супрацьстаянне немцам, «рэйкавая вайна». Раман «Сасна пры дарозе» пачынаецца з апісання чыгуначнага пераезда, заканчваецца твор таксама паказам чыгункі. У заключным эпізодзе партызаны прыходзяць да Сцяпана Птаха, каб развінціць рэйкі і пусціць пад адхон нямецкія цягнікі.

Заклучэнне. Такім чынам, вобраз чыгункі ў творах В. Быкава і І. Навуменкі непасрэдна звязаны з асноўнымі матывамі ваенных гадоў.

Чыгунка ў асэнсаванні беларускіх пісьменнікаў паўстае як арэна мужага супраціўлення, дзе партызаны здзяйсняюць дыверсіі супраць акупантаў, парушаючы камунікацыі і знішчаючы варожую тэхніку і жывую сілу. Адначасова яна з'яўляецца месцам трагедыі, сведкам чалавечых пакут і выпрабаванняў. Чыгунка — гэта таксама і шлях вымушанага перамяшчэння людзей ва ўмовах вайны. Дарога не толькі нясе на сабе цяжар палонных, шматлікіх бежанцаў, але і дорыць героям надзею на вяртанне дадому, мірнае жыццё.

Спіс цытуемых крыніц

1. Энцыклапедыя гісторыі Беларусі: у 6 т. / Беларус. энцыкл. ; рэдкал.: Г. П. Пашкоў (гал. рэд.) [і інш.]. — Мінск: БелЭн, 2001. — Т. 6., Кн. 1: Пузыны — Усяя. — С. 168.
2. Быкаў, В. Воўчая зграя: апавесць / В. Быкаў. — Мінск: Маст. літ., 1975. — 143 с.

3. *Быкаў, В.* У тумане : апавесці / В. Быкаў. — Мінск : Маст. літ., 1989. — 381 с.
4. *Быкаў, В.* Пайсці і не вярнуцца : апавесці / В. Быкаў. — Мінск : Маст. літ., 1979. — 260 с.
5. *Навуменка, І.* Сасна пры дарозе : раман / І. Навуменка. — Мінск : Нар. асвета, 1980. — 336 с.

УДК 821.161.3

Т. М. Пучынская, В. А. Канапацкая

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

ФЛАРЫСТЫЧНЫЯ ВОБРАЗЫ ЯК УВАСАБЛЕННЕ МАТЫВУ КАХАННЯ Ў ВЕРШАХ ЯЎГЕНІ ЯНІШЧЫЦ

Уводзіны. Фларыстычныя вобразы ў паэзіі Яўгені Янішчыц займаюць асаблівае месца. Яны выяўляюць глыбіню духоўнага свету лірычнай гераіні і маюць высокую эстэтычную значнасць. Расліны ў вершах Я. Янішчыц — не толькі прыродныя вобразы, але і мастацкія сімвалы, метафары, якія ўвасабляюць думкі і жыццёвыя перажыванні паэткі. Кожны фларыстычны вобраз, ад зялёнага саду да яркай каліны, адлюстроўвае непаўторны лірычны талент Я. Янішчыц, якая стварае ўнікальны паэтычны свет, дзе каханне, адзінота і надзея існуюць разам.

У дадзенай працы ставіцца задача вызначыць сімвалічную семантыку, мастацкую функцыю фларыстычных вобразаў у вершах Я. Янішчыц, звязаных з матывам кахання.

Асноўная частка. Вобразы раслін у паэзіі Я. Янішчыц маюць інтымна-псіхалагічную напоўненасць і часта выяўляюць матыў кахання. Інтымная лірыка складае эмацыянальны цэнтр творчасці паэткі. Яе лірычнай гераіні ўласцівы розны душэўны стан: ад узнёслай закаханасці, урачыстасці да шчымлівага болю, зажуранасці і самоты.

Вобраз яблыневага саду адпавядае настрою радасці, юнацкай летуценнасці. Сад з'яўляецца адным з архетыпічных вобразаў чалавечай культуры, гэта ўвасабленне шчасця, чысціні. Дадзены вобраз прысутнічае ў вершах многіх паэтаў (Я. Купала, М. Багдановіч, Я. Журба, П. Панчанка, А. Грачанікаў, Р. Баравікова і інш.). Я. Янішчыц таксама выкарыстоўвае гэты рамантычны вобраз і стварае свой «сад кахання». У вершы «Кахання сад і ластаўка вясны» сад становіцца сінонімам шчасця, духоўнай красы і вясновага адраджэння: «Такой прысні, як яблыневы сад. // Там не ачахла сонечная сцэжка. // Хвалюецца высокі снегапад, // А на губах — іскрыстая усмешка» [1, с. 162].

У адным з найбольш вядомых вершаў Я. Янішчыц «Ты пакліч мяне. Пазаві...», дзе каханне асэнсоўваецца як аснова свету, таксама прысутнічае фларыстычны вобраз — «хмельныя травы». Хмель — шматгадовая расліна, якая характарызуецца імклівым ростам, незвычайнай устойлівасцю да неспрыяльных умоў жыцця. У народных творах ён сімвалізуе сілу, гнуткасць, мудрасць, ураджайнасць, плоднасць і дабрабыт. Аднак Я. Янішчыц выкарыстоўвае вобраз «хмельных траў» не для ўказання на канкрэтную расліну, а найперш для абазначэння незвычайнага душэўнага стану лірычнай гераіні, асаблівай узрушанасці яе эмоцый, пачуцця найвышэйшай асалоды, звязанай з каханнем: «Ты пакліч мяне. Пазаві. // Там заблудзімся ў хмельных травах. // Пачынаецца ўсё з любові, // нават самая простая ява» [2, с. 18].

Фларыстычныя вобразы каліны, шыпшыны, палыну, ядлоўцу, дурману ў вершах Я. Янішчыц выяўляюць іншыя эмоцыі: трывожныя перажыванні і драму адзінокага чалавека.

Выразную сімволіку са значэннем смутку, неспакою ў лірыцы Я. Янішчыц мае вобраз каліны, характэрны фальклорным творах. У народных песнях гэтае дрэва ўвасабляе дачаснае расстанне, горкі жаночы лёс. Матыў нешчаслівага кахання суадносіцца з чырвоным, як кроў, колерам ягад каліны, іх горкім смакам. Аднак фальклорнай традыцыі лірычная гераіня верша Я. Янішчыц «Нясуджаны, я так скажу аднойчы...» атаясамлівае сябе з калінай: «...Калі святло ад недаверу згіне, // Няспешна прывітай яе спяша: // Я так цябе чакала, што ў каліне // Адбілася ўся мая душа!» [1, с. 123].

Вобраз каліны даў назву паэтычнаму зборніку Я. Янішчыц — «Каліна зімы». Лейтматывам гэтай кнігі з'яўляецца «аклятая разлука». У аднайменным вершы вобраз «каліны-сяброўкі» ўзмацняе драматызацыю ўнутранага стану лірычнай гераіні: «Выберу сёння якую вандроўку, // Каб неўталоннай душы дагадзіць? // Светла аклікну каліну-сяброўку — // Сумам маім на мяне паглядзіць» [1, с. 90]. Каліна, як «позняя ягадка позняй спакусы», выяўляе глыбокія душэўныя перажыванні гераіні твора. Асабліва выразна пачуццё неспакою ракрываецца на фоне зімовага пейзажу. Жывыя, пунсовыя ягады каліны кантрастуюць з халодным снегам. Яны сімвалізуюць запозненае каханне, няпросты жаночы лёс. Аднак для лірычнай гераіні каліна, яе яркае полымя — гэта адначасова і чаканне, радасць: «доля мая — нібы гронка любові» [1, с. 90]; «гронка яе — як надзея жыцця» [1, с. 90]. Перажываючы расчараванне, крыўду, гераіня Я. Янішчыц імкнецца знайсці маральную падтрымку ў раслін, дрэў, кветак. У паэтычных радках многіх яе вершаў гучыць адначасова горка-аптымістычная, сумна-радасная інтанацыя: «З жаўталістым ветрам заручоная, // Цеплячы гаючы успамін, // Да-га-рай, мая зара вячэрняя, — // Хай пасвеціць полымя калін!» [3, с. 79].

Для выяўлення ў лірыцы пачуццяў суму, расчаравання Я. Янішчыц выкарыстоўвае і вобраз прыгожай, але калючай кветкі — шыпшыны. Ён становіцца мастацкім увасабленнем складаных стасункаў асабістага

жыцця. Гэта яшчэ адзін створаны паэткай вобраз, як выяўляе маркотны лёс адзінокай жанчыны. У вершы «Спыню свой крок адчайны і таропкі...» лірычная гераіня параўноўваецца з дзікай шыпшынай, якая адзінока расце на лузе. Расліне няўтульна на адкрытай прасторы, дзе на яе з усіх бакоў дзьмуць вятры. Нягледзячы на адчужанасць свету, шыпшына цвіце кожную вясну: «Жыццё маё, як дзікая шыпшына, // Хоць колецца, а ўсё — такі — цвіце; // Яшчэ для горкае сустрэчы // У шыпшын не выраслі шыпы!» [2, с. 34].

Зборныя вобразы шыпшыніку і ядлоўцу ў паэтычным асэнсаванні Я. Янішчыц маюць негатывную эмацыянальную афарбоўку: «Мы пройдзем праз драпежныя пасты // Шыпшыніку і хітрага ядлоўцу» [2, с. 326]. Вобраз ядлоўцу ў гэтых радках успрымаецца не толькі як прыродны элемент, але і мастацкая метафара, якая адлюстроўвае ўменне лірычнай гераіні распазнаць падман, няшчырасць.

Я. Янішчыц, такім чынам, з вялікім паэтычным майстэрствам выкарыстоўвае фларыстычнае іншасказанне. Ядловец, шыпшына, асот і нават цудоўная ружа — расліны, якія маюць калючкі і шыпы. Яны адлюстроўваюць лёс зажуранай жанчыны, якая, аднак, імкнецца супрацьстаяць абставінам.

Адзакі няпростых узаемадасягненняў у асабістым жыцці мае таксама вобраз палыну: «У сціхлым шэпце палыноў — // Вясны маёй дыханне. // Але ні рук няма, ні слоў, // Ні слёз на развітанне» [2, с. 197]. Яшчэ больш выразная драматызацыя пачуццяў лірычнай гераіні, створаная з дапамогай фларыстычных вобразаў, прысутнічае ў вершы «Кантрасты» [3, с. 118]. Палын і асот выяўляюць пачуццё смутку, якое ўзнікла праз расстанне з каханым. Лірычная гераіня хоча пазбавіцца душэўнага болю, вырваць «з градаў палын і асот», аднак жыццёвыя абставіны вышэй за чалавечыя жаданні, таму пялёсткі белай ружы пад націскам «сляпога ветру» злятаюць, і тады «праступаюць... ружы шыпы» [3, с. 118]. У антычнасці ружа была прысвечана багіні кахання Афродыце. У хрысціянскай культуры гэтая кветка набыла алегарычны сэнс і стала сімвалізаваць любоў, у тым ліку і боскую. Ружа, якая губляе пялёсткі, у творы Я. Янішчыц звязваецца з парой заканчэння любові. Верш «Кантрасты» пабудаваны на супрацьпастаўленні фларыстычных вобразаў: белай ружы і палыну, асоту. Кантраст узмацняе высокі напал пачуццяў, з'ядноўвае адчай са светлым успамінам пра страчанае каханне. Белы колер кветкі падкрэслівае чысціню, шчырасць, урачыстасць эмоцый лірычнай гераіні.

Заклучэнне. Я. Янішчыц таленавіта выкарыстоўвае «мову» раслін для выяўлення шматграннасці пачуццяў лірычнай гераіні. Сімвалічная семантыка фларыстычных вобразаў у творах паэткі мае сувязь з фальклорнымі традыцыямі і ўвасабляе драматычны свет жанчыны, раскрывае дынаміку душэўных перажыванняў, звязаных з каханнем: ад юнацкіх мрояў, летуценняў да бяспрадных любоўных рэфлексій.

Спіс цытуемых крыніц

1. *Янішчыц, Я.* Каліна зімы : кн. лірыкі / Я. Янішчыц. — Мінск : Маст. літ., 1987. — 206 с.
2. *Янішчыц, Я.* Пачынаецца ўсё з любові... : вершы, паэмы / Я. Янішчыц. — Мінск : Маст. літ., 2008. — 339 с.
3. *Янішчыц, Я.* Снежныя граміцы : вершы, паэмы / Я. Янішчыц. — Мінск : Маст. літ., 1970. — 295 с.

УДК 821.161.3

Т. М. Пучынская, В. В. Савіч

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

МАТЫЎ АДЗІНОТЫ І РАСЧАРАВАННЯ Ў ЛІРЫЦЫ КАХАННЯ РАІСЫ БАРАВІКОВАЙ

Уводзіны. Лірыка кахання з'яўляецца адной з найбольш цікавых старонак паэтычнай творчасці Раісы Баравіковай. Яе гераіня перажывае радасць і трывогу, захапленне і расчараванне, пошукі і страты. Любоўнае пачуццё з яго супярэчнасцю паміж марамі і рэальнасцю таленавіта раскрыта ў зборніку «Каханне», адначасова Літаратурнай прэміяй імя А. Куляшова. Дадзеная кніга паэзіі стала матэрыялам для асэнсавання матыву адзіноцтва і расчаравання ў лірыцы кахання паэткі.

Асноўная частка. Шматлікія вершы Р. Баравіковай выяўляюць вобраз шчаслівай у каханні жанчыны. Аднак гэта не значыць, што лірычнай гераіні не вядомы пакуты, звязаныя з разрывам у пачуццях і расстаннем.

У творах Р. Баравіковай прысутнічае рэфлексія на тэму класічнага любоўнага трохкутніка, які ўрэшце заканчваецца адзінотай аднаго з персанажаў. Так, у вершы «Не абяцаюць, калі ўсё — цацанка...» лірычная гераіня балюча перажывае нявернасць свайго каханага. Яна, аднак, з годнасцю ўспрымае перыпетыі лёсу і не шкадуе, што спазнала шчасце кахання: «Забытая! Няхай. Затое знаю, // што я табе каханаю была» [1, с. 11]. Супрацьлеглы вобраз у творы — каханка, якая «шчыруе ў днях гарэзлівых». За знешняй лёгкасцю яе жыцця губляецца галоўнае — глыбіня эмоцый, шчырасць, самаадданасць. Рыфмаванне слоў «цацанка — каханка» стварае асацыяцыі з павярхоўнасцю, падманлівасцю адносін, выклікае адчуванне недаўгавечнасці пачуцця.

Лірычная гераіня верша «За прыціхлымі дварамі...», таксама знаходзячыся ў стане душэўнай драмы, нават адчаю, усё ж гатова дараваць свайму каханаму здраду: «Без цябе нашто мне неба? // З кім я долю падзялю? // Не адводзь вачэй, не трэба, // я й такім цябе люблю» [1, с. 30].

Жаданне ісці на кампраміс, захаваць лад і згоду, хаця б знешне, уласціва і гераіні верша «Гэтай начы неспакойнае назва...». Жанчына не хоча пачуць горкую праўду, якая канчаткова зруйнае асабістае жыццё. Для

яе лепш маўчаць, чым параніць душу адкрыццём таямніцы «жанчыны другой»: «Грымнула громам густым з бліскавіцай // хмара адчае падстрэленых фраз, // дзіўны, ці ж трэба душы таямніца», // тая, што лішняю будзе якраз» [1, с. 32].

Маўчанне як стан душы ў час трылогі, расстання, канфлікту характэрна гераіні верша «Мільёны дзён мяне кахаў...». Здаецца, што гэта немагчыма: кахаць «вечна» і забыць сваю жанчыну, аднак рэальнасць менавіта такая. Маўчанне — гэта апошняя мяжа, якая пакуль дазваляе быць разам калісьці бліжэйшым людзям: «Маўчу... Ні клопату, ні спраў, // прайшоў праз сэрца, выйдзе ў дзверы // той, хто мільёны дзён кахаў // і... ў гэта сам не змог паверыць» [1, с. 43].

Надзея на пошукі кампрамісу характэрна і лірычнай гераіні верша «Шыпшына пры даліне». Жанчына гатова зрабіць крок насустрач таму, праз каго яна пакутуе ад хлусні і здрады. Гераіня не кажа мужчыне «прэч», яна не хоча быць суддзёй чужых грахоў, для яе важна захаваць святло і чысціню ўласнай душы: «Не мне душу тваю караць, // будзь ласкавейшай з той, // што зараз // яшчэ не ўмее раўнаваць, // яна — твой суд і твая кара...» [1, с. 58].

Адзінота прыносіць пякучы душэўны боль, аднак паступова сэрца гераіні твораў Р. Баравіковай напаўняецца спакоем. У вершы «Бывала, ў ціхае начы...» паэтка пераконвае ў тым, што аддаленасць мужчыны, які знаходзіцца побач, яго закрытасць, безуважнасць да яе пачуццяў прыносяць жанчыне толькі пакуты. У сітуацыі «адзіноты ўдваіх» лепш застацца зусім адной, чым дарэмна траціць сваю энергію: «Да тых начэй цяпер прыкута // дасюль нязнаным пачуццём, // ён быў тады маёй пакутай», // а стаў шчаслівым забыццём» [1, с. 15].

Лірычная гераіня Р. Баравіковай адчувае адзіноту не толькі праз расстанне з мужчынам. Эмацыйна самыя напружаны моманты ў перажыванні гэтага пачуцця — нерэалізаванасць мацярынства, нявыкананасць адвечнай жаночай ролі. Гераіня верша «Адзінота», працуючы ў дзіцячым садку, дорыць малым цяпло душы, аднак шчымы боль выклікае думка пра тое, што ёй самой «... ніхто з дзяцей не скажа: «Мама...»» [1, с. 116].

Р. Баравікова паказвае працэс сталення сваёй лірычнай гераіні: спачатку яна спазнае радасць кахання, затым перажывае рэўнасць і прадчувае расстанне, нарэшце — прывыкае да непазбежнасці адзіноты. Часам у апісанні лірычнага «я» твораў Р. Баравіковай з'яўляецца матыў іранічнасці, які звязваецца з расчараваннем у каханні. Так, у вершы «Жанчыны» гераіня ўжо пазбавілася ілюзій, яна стала самадастатковай і ўпэўненай асобай: «Б'е ў вочы фар насмешлівых святло, // спрабую быць і мудраю, і добрай, // а ўслед, напэўна, выгукнула б: Кобра!», // каб у самое джала не было» [1, с. 135].

У вершы «Расчараванне» паэтка гаворыць, што з гадамі прыходзіць сталасць, а з ёй — разуменне таго, што каханне можа знікаць і нараджацца зноў, але з ім з'яўляецца і шкадаванне: «Пачуццям лёгка паўтарыцца: // ізноў каханне — зноў і жалё» [1, с. 166].

Пераасэнсаванне каштоўнасцей, адчуванне адзіноты і разгубленасці ў вершах Р. Баравіковай не азначаюць расчаравання ў каханні ў цэлым. Лірычная гераіня верша «Песня шчаслівага дня» лічыць яго натуральным станам душы: «Жыццё, як лета без спякоты // жыццё, як восень без дажджоў, // калі няма ў душы пшчоты», // калі згасае ў ёй любоў» [1, с. 150]. Нават пасля расстання, піша паэтка, ёсць месца для надзеі і кампрамісу. Вярнуць страчанае каханне складана, аднак выкрасліць з душы ранейшае жыццё з калісьці бліжэйшым чалавекам немагчыма: «Стань ля чужой сядзібы тынам // сцяліся ля другой травой, // я не сшалею з успамінаў», // між вас праб'юся крапівой» [1, с. 150].

Заклучэнне. Шчыра гаворыць пра інтымныя пачуцці складана. Р. Баравікова валодае асаблівым дарам адлюстроўваць набалелы стан душы жанчыны адкрыта, праўдзіва і, разам з тым, тактоўна, далікатна. У лірыцы Р. Баравіковай матыў адзіноты і расчаравання ў каханні выяўляецца праз неразделенае пачуццё, стан адчування і пошукі кампрамісу. Паэтка выяўляе шматграннасць успрымання адзіноты, паказвае складанасць асабістых адносін. Нягледзячы на драматычны перажыванні лірычнай гераіні, у вершах Р. Баравіковай застаецца надзея на ўзаемны крок насустрач.

Спіс цытуемых крыніц

1. Баравікова, Р. Каханне : кн. лірыкі / Р. Баравікова. — Мінск : Маст. літ., 1987. — 174 с.

УДК 811.161.1'27:811.161.3'27

А. Д. Родионова, Е. А. Зуева

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЛЕКСИКА, ПРЕДСТАВЛЯЮЩАЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ШОЛОМ-АЛЕЙХЕМА)

Введение. По замечанию Л. П. Крысина, «изучение иноязычной лексики <...> имеет довольно большую традицию как в отечественном, так и в зарубежном языкознании. Чисто лингвистические вопросы, связанные с этой областью, во многих работах рассматриваются в совокупности с проблемами культурных и социально-экономических контактов стран и народов» [1, с. 7]. Говоря о евреях и лексике, представляющей еврейский национально-культурный компонент, следует иметь в виду понятия еврейский язык (идиш),

относящийся к группе западногерманских языков, древнееврейский язык (иврит) и современный иврит, относящиеся к семитским языкам. Относительно идиша следует отметить, что «несомненная заслуга окончательной обработки литературного языка принадлежит еврейским писателям» [2, с. 107], среди которых выделяется имя Шолом-Алейхема.

Цель статьи — рассмотреть лексику, представляющую еврейский национально-культурный компонент в русском языке на материале произведений Шолом-Алейхема. Материалом послужило 37 лексических единиц, отобранных из сборника Шолом-Алейхема «В маленьком мире маленьких людей» (перевод с идиша) [3]. Распределение на группы проводилось с опорой на глоссарий [3], словарь [4], интернет-источники [5—9].

Основная часть. Анализ языкового материала позволил выделить следующие тематические группы лексики, представляющие еврейский национально-культурный компонент:

1. «Пища»: «...а нет у него **халы...**» («Город маленьких людей», [3]): ХАЛА — витой белый хлеб продолговатой формы [4, с. 853]. «...бульоном, царским **цимесом...**» («Не сглазить бы», [3]): ЦИМЕС — блюдо, сочетающее морковь и сухофрукты, загущенные какой-нибудь яично-мучной или масляно-мучной заправкой [5]. «...большого красивого **гоменташа...**»: ГОМЕНТАШ — треугольный пирог, начиненный маком [3]. «...Хотя бы **мацы...**» («Праздничные радости», [3]): МАЦА — пресный пасхальный хлеб из пшеничной муки в виде очень тонких лепешек [4, с. 469]. «...прикоснуться к **хомецу...**»: ХОМЕЦ — изделие из квашеного теста [3]. «...ой-вей, **шабес, кугл!**» («Великий переполох...», [3]): КУГЛ — один из вариантов перевода названия запеканки с иврита [9].

2. «Названия лиц»: «...**Ребе** с учениками...» («Город маленьких людей», [3]): РЕБЕ — титул, обычно применяемый к раввину, меламеду в хедере или хасидскому цаддику [6]. «...**меламед** реб <...> засучил рукава...»: МЕЛАМЕД — у ашкеназов учитель в хедере [6]. «...обязанности **сандика...**» («Человек родился», [3]): САНДИК — человек, держащий на коленях ребенка во время обрезания [3]. «...привозили <...> **клезмеров...**» («Не свадьба, а Бог знает что», [3]): КЛЕЗМЕРЫ — еврейские народные музыканты [3]. «...Тут **раввин** <...> дал знак...» («Можно только позавидовать», [3]): РАВВИН — служитель культа в еврейской религиозной общине [4, с. 645]. «...верующие евреи, — и **хасиды...**» («Тоска по дому», [3]): ХАСИДЫ — приверженцы хасидизма [4, с. 855].

3. «Учреждения, организации»: «...сидели бы по **ешиботам**»; («Будь я Ротшильд», [3]): ИЕШИВА (ешибот) — название института, являющегося высшим религиозным учебным заведением, предназначенным для изучения Устного Закона, главным образом Талмуда [6]. «...там находятся <...> **хедеры...**» («Город маленьких людей», [3]): ХЕДЕР — еврейская религиозная начальная школа для мальчиков [4, с. 855]. «...отправляюсь в **синагогу** молиться...» («Не сглазить бы», [3]): СИНАГОГА — молитвенный дом и религиозная община иудеев [4, с. 711]. «...новое словечко — **сионизм...**»: СИОНИЗМ — еврейское национальное движение, проповедующее объединение евреев разных стран на основе общности их исторической родины Палестины [4, с. 716].

4. «Одежда, аксессуары»: «...Пригладив **пейсы**, он пробормотал...»: ПЕЙСЫ — длинные пряди волос у висков, оставляемые неподстриженными (у мужчин-евреев, придерживающихся патриархальных обычаев) [4, с. 578]. «...**арбоканфес** болтался...» («Не свадьба, а Бог знает что», [3]): АРБОКАНФЕС — четырехугольное полотнище с круглым вырезом для головы и с шерстяными кистями по углам [3]. «...их **желтые талесы...**»: ТАЛЕС — молитвенное покрывало с кистями по углам [3]. «...белые **китлы...**» («Можно только позавидовать», [3]): КИТЛ — белая длинная рубаша [3].

5. «Праздники и особенные дни»: «...трапезу в **Пурим...**» («Родительские радости», [3]): ПУРИМ — весенний праздник, за месяц до Пасхи, в память избавления евреев от козней царедворца Амана, замышлявшего уничтожить их народ (Книга Эсфирь) [3]. «...молитвы, заключающей **Йом Кипур...**» («Можно только позавидовать», [3]): ЙОМ КИПУР — Судный день, день всепрощения, десятый день после Нового года по еврейскому календарю [3]. ЭЛУЛ — при отсчете по данным Библии — шестой, а в позднейшей традиции — двенадцатый месяц еврейского года. В эти дни верующие евреи начинают каяться в своих грехах и обращаться за помощью к «могилам предков» [3].

6. «Искусство»: «...**артист, и пуримшипы...**» («Золотопряды», [3]): ПУРИМШПИЛЫ — народные театральные представления, разыгрываемые в зажиточных домах актерами-любителями (пуримшилерами) в праздник Пурим [3]. «...сплясать **фрейлехс...**» («Свадьба в “Раю”», [3]): ФРЕЙЛЕХС — веселая мелодия, танец [3].

7. «Традиции и быт»: «...**чолнт** задвинут в печь...» («Не сглазить бы», [3]): ЧОЛНТ — субботний обед [3]. «...наш общий **брис...**» («Человек родился», [3]): БРИТ МИЛА — обрезание крайней плоти, которое в Иудаизме проводят младенцу мужского пола на восьмой день жизни [7]. «...накрытые белыми салфетками **шалахмонесы...**» («Праздничные радости», [3]): ШАЛАХМОНЕС — в праздник Пурим евреи посылали друг другу праздничные гостинцы (шалахмонес) [3]. «...ему в нынешнем году приходит **бармицве...**» («Не стало покойников», [3]): БАР МИЦВА — религиозное совершеннолетие у евреев, когда мальчику (девочке) исполняется тринадцать лет [3].

8. «Религия»: «...дети изучают **Тору...**» («Город маленьких людей», [3]): ТОРА — Пятикнижие Моисея; все учение иудаизма [7]. «...закон из **Шулхан Орух...**» («Родительские радости», [3]): ШУЛХАН ОРУХ — Свод законов, предписаний и норм, регулирующий повседневный быт верующих евреев [3]. «...умер во время **неилы...**» («Можно только позавидовать», [3]): НЕИЛА — название молитвы ‘запирание ворот’ [8].

«...уплатить за **«мафтир»**...» («Не стало покойников», [3]): МАФТИР — публичное чтение нараспев в синагоге главы из Пророков (мафтир) считается большим почетом [3]. «...*тут тебе и <...> и Талмуд...*» («Тоска по дому», [3]): ТАЛМУД — 1. В иудейской религии: свод правил, основанных на догматическом толковании Ветхого Завета и регламентирующих религиозные, правовые отношения и быт [4, с. 759]. «...*готовиться к Кол-Нидре...*»: КОЛ-НИДРЕ — молитва, которую читают в синагоге в начале вечерней службы в Йом Кипур, до заката солнца [7]. «...*отступить на «шмоне эсре»...*» («Что нашли в кармане», [3]): ШМОНЕ ЭСРЭ — основная еврейская молитва [7]. «...*в первых числах месяца элула...*» («Город маленьких людей», [3]): «...*мешочек с тефили...*» («Не свадьба, а Бог знает что», [3]): ТЕФИЛИН — две маленькие кожаные коробочки черного цвета, содержащие написанные на пергаменте отрывки из Торы [3].

Заключение. Лексику, представляющую еврейский национально-культурный компонент можно отнести к экзотической (этнографической). Представленная лексика, употребляемая Шолом-Алейхемом, выполняет номинативную функцию, называя понятия, которым нет эквивалентов в русском языке, данные слова придают повествованию национальный колорит, приближают читателя к культуре, быту евреев.

Список цитируемых источников

1. Крысин, Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л. П. Крысин. — М.: Наука, 1968. — 207 с.
2. Исаев, М. И. О языках народов СССР / М. И. Исаев. — М.: Наука, 1978. — 221 с.
3. Шолом-Алейхем. В маленьком мире маленьких людей / Шолом-Алейхем; пер. с идиша Б. Горин, Я. Слоним, М. Беленький [и др.]. — М.: Текст, 2012. — 224. — URL: https://royallib.com/read/sholomaleychem/v_malenkom_mire_malenkih_lyudey.html#0 (дата обращения: 20.04.2025).
4. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. — М.: Эксмо, 2006. — 944 с.
5. Словари и энциклопедии на Академике. — URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 24.04.2025).
6. Словарь терминов // Электронная еврейская энциклопедия. — URL: <https://eleven.co.il/references/edition-concept/20/> (дата обращения: 21.04.2025).
7. Иудаизм и евреи. — URL: <https://toldot.com/> (дата обращения: 21.04.2025).
8. Молитва «Неила» — заключительная молитва в Йом Кипур // Имрей Ноам. — URL: <https://imrey.org/%d0%bc%d0%be-%d0%bb%d0%b8%d1%82%d0%b2%d0%b0-%d0%bd%d0%b5%d0%b8%d0%bb%d0%b0/> (дата обращения: 21.04.2025).
9. Якубовский, А. Кугель: еврейское субботнее блюдо, латгальское кулинарное наследие / А. Якубовский // Газета Краславского края Эзерземе. — URL: <https://www.ezerzeme.lv/ru/novosti/aktualno/12283/kugel-evreyskoe-subbotnee-blyudo-latgalskoe-kulinarnoe-nasledie> (дата обращения: 21.04.2025).

УДК82-32

Е. Ю. Саввина, О. Н. Фенчук

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный университет», Воронеж, Российская Федерация

РАННИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ А. АХМАТОВОЙ ЛЮБОВНОЙ ТЕМАТИКИ

Введение. Анна Ахматова родилась в 1889 г. под Одессой. Училась она в Царскосельской женской гимназии. Некоторое время семья жила в Евпатории, а в последующем девочка переехала к родственникам в Киев. Там же начала переписываться с Николаем Гумилевым, который ухаживал за ней еще в Царском Селе, а в это время находился во Франции. Он издавал парижский русский еженедельник «Сириус» и в 1907 г. на его страницах вышло первое стихотворение юной поэтессы «На руке его много блестящих колец...». В апреле 1910 г. Анна Ахматова и Николай Гумилев обвенчались. Этот брак наложил сильный отпечаток на творчество поэтессы. В целом чувство любви тематически легло в основу большинства ее стихотворений. Николай Гумилев писал: «У Анны Ахматовой часто встречаются слова: боль, тоска, смерть. Этот столь естественный и потому прекрасный юношеский пессимизм до сих пор был «достоянием пера» и, кажется, в стихах Ахматовой впервые получил свое место в поэзии» [2, с. 440]. Верное замечание, предсказывающее поэтический путь талантливой сочинительницы.

«Цех поэтов», ставший колыбелью акмеизма, был основан Николаем Гумилевым в 1911 г. По мнению литературоведа О. А. Лекманова: «Члены «Цеха», в недрах которого в начале 1912 г. сформировался акмеизм, должны были не только в совершенстве освоить стихотворное мастерство, но и уметь аргументировано судить о достоинствах и недостатках произведений друг друга, то есть овладеть навыками профессиональных литературных критиков» [3, с. 6]. Это умение позволяло не только оценивать произведения собратьев по перу, но и перенимать их опыт. Можно говорить о тесной общности поэтов этого объединения и схожести многих черт их поэзии, следовании единым канонам.

Основная часть. Анна Андреевна в своих произведениях отразила характерные черты этого поэтического направления: культ конкретности, материальность, «вещественность» литературных образов. На примере, стихотворения «Белой ночью», рассмотрим отдельные черты акмеизма.

Ах, дверь не запирала я,
Не зажигала свеч,
Не знаешь, как, усталая,
Я не решалась лечь [1, с. 49].

Возник акмеизм, как оппозиция абстрактному, условному символизму. Лирическая героиня ведет внутренний диалог с неким неведомым героем и занимает понятную позицию — что думаю, то и говорю.

*Смотреть, как гаснут полосы
В закатном мраке хвой,
Пьянея звуком голоса,
Похожего на твой [1, с. 49].*

Что касается изобразительно-выразительных средств, то они довольно скудны — эпитеты, инверсия, восклицания и междометия. Из этого можно сделать вывод, что художественные украшения в рамках акмеизма не обязательны, эти функции формы переходят к содержательной стороне.

*И знать, что всё потеряно,
Что жизнь — проклятый ад!
О, я была уверена,
Что ты придешь назад [1, с. 49].*

По своей сути ранний акмеизм Анны Ахматовой — это недлинные словесные зарисовки, легко представляемые, и максимально наполненные чувственностью, но не через обилие выразительных средств, а через сами формулировки, точно передающие отчаяние, печаль, тоску, разочарование, надежду лирической героини. Как указывает В. М. Жирмунский: «И словарь Ахматовой обличает сознательное стремление к простоте разговорной речи, к словам повседневным и обычно далеким от замкнутого круга лирической поэзии; в строении фраз есть тяготение к синтаксической свободе живого, не писаного слова» [3, с. 114]. Литературовед подчеркивал установку ранних стихов на разговор, на беседу между близкими, в кругу посвященных, понимающих тонкие психологические нюансы.

В лирике Анны Андреевны любовь представлена в полной гамме и разнообразии красок. Она чутко описывает волнение, настроение, эмоциональное напряжение женского сердца. По мнению некоторых литературоведов, особенностью любовной лирики поэтессы является ее недосказанность. Владислав Ходасевич в своей рецензии на книгу «Четки» писал: «Стихи Ахматовой очень просты, немногоречивы, в них поэтесса сознательно умалчивает о многом — едва ли не это составляет их главную прелесть. Их содержание всегда шире и глубже слов, в которые оно замкнуто, но происходит это никак не от бессилия покорить слово себе, а, напротив, от умения вкладывать в слова и в их сочетания нечто большее, чем то, что выражает их внешний смысл. Оттого каждое стихотворение Ахматовой, несмотря на кажущуюся недоговоренность, многозначительно и интересно» [4, с. 6].

В стихотворениях «Я не любви твоей прошу...», «Сколько просьб у любимой всегда!..» поэтесса передает свои переживания. Часто разные по лирическому тону стихотворения стоят рядом, представляя на суд читателя разные портреты лирических героинь. В стихотворении «Любовь покоряет обманно...», Анна Ахматова описывает ушедшую любовь, которую сравнивает с «отравой».

*Любовь покоряет обманно,
Напевом простым, искусным.
Еще так недавно-странно
Ты не был седым и грустным [1, с. 83].*

Обратимся к первой и третьей строкам. Лирическая героиня в недоумении от того, как чувство любви способно одурманить своим ядовитым действием, хотя по сути является обманом, «искусным напевом». Недосказанность, компенсируется тем, что финал открытый и каждый читатель ввиду своего опыта волен додумать историю. Акмеистические черты выпуклы: простые понятные портретные и пейзажные наброски, лексический повтор «травы, осенние травы», иллюстрирующие приход осени в отношениях, то есть кризиса и близости распада.

*Был светел ты, взятый ею
И пивший ее отравы.
Ведь звезды были крупнее,
Ведь пахли иначе травы,
Осенние травы [1, с. 83].*

Это стихотворение Анна Ахматова посвятила своему мужу, поэтому его можно назвать биографичным. Николай Гумилев испытывал нежные чувства и очень долго добивался расположения девушки, но она поняла всю ценность любви тогда, когда муж остыл к ней. В этом стихотворении поэтесса выражает свои чувства по отношению к мужу, она любит его, но в то же время понимает, что вернуть прошлое уже невозможно, и ее супруг уже никогда не станет прежним, романтическим и восторженным.

Еще одна особенность любовной лирики поэтессы: отсутствие адресата. Многие ее стихотворения о любви не имеют какой-либо отсылки к реальной жизни. Все представленные в поэзии романы являются плодом ее воображения. В этой связи можно рассмотреть стихотворение «Сжала руки под темной вуалью...»:

*Сжала руки под темной вуалью...
«Отчего ты сегодня бледна?»
— Оттого, что я терпкой печалью
Напоила его допьяна [1, с. 44].*

В словах лирической героини лежит неприкрытая вина за то, что буквально переполнила чашу терпения своего возлюбленного.

*Задыхаясь, я крикнула: «Шутка
Все, что было. Уйдешь, я умру».
Улыбнулся спокойно и жутко
И сказал мне: «Не стой на ветру» [1, с. 44].*

В этом стихотворении иллюстрируется, насколько хрупкой может быть любовь. Даже одно неосторожное слово может все разрушить. Непостоянность и переменчивость женщины в сопоставлении с мужской ранимостью и волей, диалогизированность повествования задает лирическую динамику и на контрасте дает четкое понимание того, что для одного героя теплится надежда, а для другого все уже закончено. Общение лирических героев, как правило, осложнено разрывами и недомолвками, много обращений без ответа.

Драматизм содержания влечет за собой и драматическую форму: в стихотворении чередуются диалог и монолог, что придает зримость совершающейся на наших глазах драме. В целом для ранних стихов характерны обращения, молитвы, просьбы. Финал лирического сюжета по напряженности действия напоминает последний акт трагедии. Но при этом изобразительные средства, используемые в стихотворении, довольно скупы, глубина переживаний героев и сложность их отношений вложены поэтессой в жест и действие: «я сбежала, перил не касаясь», «задыхаясь, я крикнула», «улыбнулся спокойно и жутко» и т. д.

Важна в стихотворениях поэтессы и роль детали. В этом отношении она следует в русле поисков современников, придававших детализации большое значение:

*Показалось, что много ступеней,
А я знала — их только три! [1, с. 78].*

Деталь позволяет передать психологическое состояние лирической героини. Она демонстрирует ее волнение, переживание расставания, невозможность изменить жизненные обстоятельства.

Корней Чуковский обозначил главную тему творчества Анны Ахматовой следующим образом: «Быть сирой и слабой, не иметь ни возлюбленного, ни белого дома, ни Музы — здесь художническая сила Ахматовой. Из всех мук сиротства она особенно облюбовала одну: муку безнадежной любви. Я люблю, но меня не любят; меня любят, но я не люблю, — такова была ее излюбленная тема» [цит. по: 5, с. 538].

Поэтический голос Анны Андреевны рефлексивный, что накладывает свой отпечаток и на специфику субъективного контекста. Безусловно, здесь сказывается и укоренение ее поэтической биографии в акмеизме. Лирическое «я» А. Ахматовой не просто сдержанное, оно при всей интимной эмоциональности имеет склонность к рефлексии, к лаконичным формулам. В качестве примера можно привести, в частности, известное стихотворение 1916 г., обращенное к Борису Анрепу:

*Эта встреча никем не воспета,
И без песен печаль улеглась.
Наступило прохладное лето,
Словно новая жизнь началась [1, с. 260].*

По справедливому замечанию В. М. Жирмунского: «Таким образом, муза Ахматовой — уже не муза символизма. Восприняв словесное искусство символической эпохи, она приспособила его к выражению новых переживаний, вполне отдельных, конкретных, простых и земных. Если поэзия символистов видела в образе женщины отражение вечно женственного, то стихи Ахматовой говорят о неизменно женском» [5, с. 121].

Заключение. Лейтмотив первых сборников Ахматовой — женская судьба, горести женской души, рассказанные самой героиней. Выделение женского поэтического голоса — усиление лирического начала в поэтическом творчестве. Драматургическое начало входит в лирику Анны Ахматовой, придавая особую напряженность и выразительность звучания, приближая к живой жизни. Судьбы лирических героев решаются в ходе движения сюжета, ощущается внутренний ритм, с каждой строкой повышается интонация. Перед читателем разыгрываются сцены, своего рода обрывки бытового спектакля. В этих стихотворениях есть ощущение отождествления автора с лирической героиней.

Список цитируемых источников

1. Ахматова, А. А. Собр. соч. : в 6 т. / А. А. Ахматова. — М. : Эллис Лак, 1998. — Т. 1: Стихотворения 1904—1941. — 1998. — 798 с.
2. Ахматова, А. А. «Узнают голос мой...»: Стихотворения. Поэмы. Проза. Образ поэта (в воспоминаниях современников) / А. Ахматова. — М. : Педагогика, 1989. — 606 с.
3. Жирмунский, В. М. Анна Ахматова / В. М. Жирмунский // Теория литературы. Поэтика. Стилистика. — Л. : Наука, 1977. — С. 112—121.
4. Ходасевич, В. Ф. Анна Ахматова. Четки. Стихи. Изд-во «Гиперборей». 1914 / В. Ф. Ходасевич. — Новь, 1914. 5 апреля. — № 69. — С. 6.
5. Лекманов, О. А. Критика русского постсимволизма / О. А. Лекманов. — М. : АСТ : Олимп, 2002. — 379 с.

УДК 811.161.1'27:811.161.3'27

С. С. Свентецкая, Е. А. Зуева

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ АБСТРАКТНОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В. М. ГАРШИНА)

Введение. Абстрактные имена существительные обозначают различные понятия. По замечанию Т. В. Капшуковой «абстрактная лексика охватывает очень большой пласт слов в литературном языке. Отсюда богатство и разнообразие семантики, столь разнообразна ее классификация» [1, с. 498—499]. В «Словаре лингвистических терминов» Т. В. Жеребило указано, что абстрактные существительные обозначают «отвлеченные понятия: 1) качества: *синева*; 2) свойства: *доброта*; 3) процессы: *восхождение*; 4) состояния: *сон*» [2, с. 383]. Ф. П. Филин указывает, что абстрактные слова: 1. Имеют значение отвлеченного качества и свойства: *безусловность* и т. д. 2. Называют особенности внутреннего мира человека, его эмоциональное состояние, склонности и характерные черты поведения: *расчетливость* и т. д. 3. Обозначают физические качества человека или других живых существ: *живучесть* и т. д. 4. Отражают степень качества: *горьковатость* и т. д. 5. Называют действия или результат: *зачисление* и т. д. 6. Обозначают различные общественные и социально-бытовые понятия, явления (в основном с отрицательной оценкой): *похабщина* и т. д. [3, с. 131].

В. М. Гаршин, создавая произведения, отражающие реальность и проникающие в глубины человеческой души, использует абстрактные имена существительные в своих текстах, таким образом, язык его произведений представляет собой изысканную палитру, где каждая деталь и каждое слово насыщены смыслом и эмоциональной нагрузкой. **Цель** статьи — рассмотрение семантических групп абстрактной лексики в произведениях В. М. Гаршина. Материалом исследования являются два рассказа «Четыре дня» и «Attalea princeps» (иногда рассматривается как сказка) [4], и 94 языковых единицы.

Основная часть. В рассказе «Четыре дня» выделено 54 абстрактных существительных, которые обозначают:

1. Качество (2 единицы): *слабость, милосердие*.
2. Свойство (10 единиц): *душа, работа, воображение, запах, зловоние, проклятие, вонь, чувство, судьба, обман*.
3. Состояние (30 единиц): *положение, мрак, боль, звон, стон, позиция, вопль, сон, свет, мысль, воспоминание, конец, жизнь, несчастье, опьянение, счастье, муки, мучение, тоска, зло, голод, смерть, изнеможение, беспмятство, нетерпение, изнеможение, оцепенение, забытье, бой*.
4. Процесс (12 единиц): *треск, жужжание, усилие, заключение, освещение, избавление, путешествие, передвижение, ощущение, спасение, оцепенение, описание*.

Анализ абстрактных существительных в рассказе «Четыре дня» демонстрирует явное преобладание понятий, обозначающих **состояние** предмета или лица (30 из 54 выделенных существительных, что составляет примерно 55,5 %). Это указывает на то, что В. М. Гаршин активно использует абстрактные существительные для передачи внутренних переживаний, эмоциональных состояний, физических страданий и общих условий существования своих персонажей и окружающей действительности. Меньшее, но также значительное количество абстрактных существительных относится к **процессам** (12) и **свойствам** (10). Это говорит о том, что В. М. Гаршин также уделяет внимание действиям, изменениям и характеристикам, которые не имеют конкретного материального воплощения. Наименьшее количество абстрактных существительных приходится на **качества** (всего 2 существительных). Это может свидетельствовать о том, что В. М. Гаршин меньше фокусируется на абстрактных моральных или оценочных характеристиках, предпочитая описывать более конкретные состояния и процессы.

Таким образом, В. М. Гаршин в рассказе «Четыре дня» активно использует абстрактные существительные, с явным акцентом на передачу разнообразных состояний — как физических, так и эмоциональных / психологических. Это способствует созданию глубокой и насыщенной атмосферы произведения, отражающей внутренний мир персонажей и драматизм происходящих событий.

В «Attalea princeps» выделено 40 абстрактных существительных, которые обозначают:

1. Качество (5 единиц): *глупость, вздор, нелепость, вид, невидаль*.
2. Свойство (4 единицы): *свет, сырость, знание, мороз*.

3. Состояние (20 единиц): *отблеск, простор, свобода, жизнь, здоровье, беспорядок, горе, рай, воля, несчастье, злоба, раздражение, покой, любовь, желание, счастье, успех, вопль, гнев, удовольствие, волнение, цель.*

4. Процесс (11 единиц): *веянье, наука, замечание, существование, перебранка, спор, попытка, уход, борьба, порыв, прикосновение.*

Анализ абстрактных существительных в рассказе “Attalea princeps” выявляет иную картину по сравнению с рассказом «Четыре дня», хотя и с сохранением некоторых общих тенденций. Как и в «Четырех днях», в “Attalea princeps” наблюдается явное *преобладание* понятий, обозначающих **состояние** предмета или лица (20 из 40 найденных существительных), что составляет ровно 50 %. Это подтверждает, что В. М. Гаршин продолжает активно использовать абстрактные существительные для передачи внутренних переживаний, эмоциональных состояний, физических условий и общих обстоятельств существования персонажей (в данном случае, в первую очередь, пальмы Атталей). Такие слова, как *свобода, жизнь, горе, счастье, желание, воля, беспорядок, покой, гнев* служат ключевыми элементами для раскрытия драматизма ситуации и внутреннего мира главного «героя». Количество абстрактных существительных, относящихся к **процессам**, в “Attalea princeps” составляет 11 существительных (27,5 %). Это больше, чем в «Четырех днях» (12 существительных, но при большем общем количестве абстрактных существительных). Это указывает на то, что в этом рассказе В. М. Гаршин уделяет больше внимания действиям, изменениям и развитию событий, даже если они выражены абстрактно. Такие слова, как *веянье, наука, борьба, существование* подчеркивают динамику происходящего и усилия персонажей. Меньшее количество абстрактных существительных относится к **качеству** (5 существительных, или 12,5 %) и **свойству** (4 существительных, или 10 %). Это может свидетельствовать о том, что, хотя В. М. Гаршин и использует эти категории для описания определенных характеристик (*глубина, свет, мороз*), его основной фокус в данном рассказе направлен скорее на передачу состояний и процессов, нежели на подробное описание качеств и свойств.

Закключение. Рассмотрение семантических групп абстрактных существительных в двух рассказах В. М. Гаршина свидетельствует о том, что автор активно использует понятия, обозначающие эмоциональные, психологические и физические состояния, а также процессы, связанные с изменениями и динамикой во внутреннем мире героев и окружающей действительности. Данный выбор лексики позволяет В. М. Гаршину создавать насыщенную, эмоционально окрашенную картину, глубоко передавать внутренние переживания персонажей и оказывать влияние на восприятие читателя.

Список цитируемых источников

1. Капиукова, Т. В. Основные тематические группы отвлеченной лексики в лирических произведениях М. Денисовой (на примере поэтического сборника «Оттенки чувств») / Т. В. Капиукова // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 2 (99). — С. 498—500. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyie-tematicheskie-gruppy-otvlechennoy-leksiki-v-liricheskikh-proizvedeniyah-m-denisovoy-na-primere-poeticheskogo-sbornika/viewer> (дата обращения: 16.01.2025).

2. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. — Назрань : Пилигрим, 2010. — 486 с.

3. Филлин, Ф. П. Лексика русского литературного языка XIX — начала XX века / Ф. П. Филлин. — М. : Наука, 1981. — 358 с.

4. Гаршин, В. М. Рассказы / В. М. Гаршин ; сост., авт. послесл. и коммент. В. И. Порудоминский. — М. : Просвещение, 1989. — 208 с.

УДК 808.26–541.2

М. Ю. Сівак, С. Ф. Бут-Гусаім

Установа адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна»,
Брэст, Рэспубліка Беларусь

ПРАГМАТЫЧНАЯ ЗНАЧНАСЦЬ АНТРАПОНІМАЎ У ПРОЗЕ АЛЕСЯ АСІПЕНКІ

Уводзіны. Творы Алеся Асіпенкі — яскравы і таленавіты летапіс нашага часу і нядаўняй беларускай гісторыі. Для раманаў і апавесцяў пісьменніка характэрныя надзённасць праблематыкі і вастрыня пастаўленых сацыяльных пытанняў, якія спалучаюцца з тонкім веданнем псіхалогіі і ўнутранага свету персанажаў, а таксама з умением перадаць тонкія нюансы людскіх адносінаў. Аналіз антрапанімікону раманаў «Непрыкаяны маладзік», «Лабірынты страху», а таксама апавесцяў «Цыркачка і маёр», «Знікненне ў барвовай імгле», «Клетка для бераццянак» паказаў, што пісьменнік умела выкарыстоўвае вобразна-выяўленчыя магчымасці асабовых імёнаў, прозвішчаў, мянушак.

Мэта прадстаўленай працы — вызначыць вобразны змест ацэначна-характарыстычных пазтонімаў прозы Алеся Асіпенкі, матываваны асацыятыўным значэннем апелятываў, што сведчыць аб наяўнасці ў моўнай свядомасці носьбітаў беларускай мовы ўстойлівых уяўленняў і сацыяльных ацэнак прадметаў і з’яў навакольнага свету.

Асноўная частка. Антрапанімікон твораў Алеся Асіпенкі быў ахарактарызаваны намі з пункту гледжання такога крытэрыю, як ступень *значымасці* (інфарматыўнасці, сэнсавай актыўнасці).

Мінімальная ступень *значымасці* ў так званых *нейтральных імён*, значэнне асновы якіх, іх этымалогія не нясуць інфармацыі пра асаблівасці характару персанажа, не выражаюць ацэнкі літаратурнага героя. Яны выконваюць выключна *намінацыйна-ідэнтыфікуючую* функцыю. Так, большасць сучасных асабовых імён

адносіцца да ліку *нейтральных* онімаў. Гэта словы *Геранім, Пракоп, Уляна, Язэп, Серафім, Тэкля, Фруза, Аўдакім, Пілін, Васіліса* і інш. — лексемы, запазычаныя з грэчаскай, лацінскай, старажытнаўрэйскай і іншых моў. Гэтыя онімы прыйшлі на Беларусь з прыняццем хрысціянства. Нейтральнае імя можа стаць характарыстычным у кантэксце мастацкага твора. Напрыклад, адзін з герояў рамана А. Асіпенкі «Лабірынты страху» носіць, на першы погляд, нейтральнае імя *Серафім*, якое паходзіць ад старажытнаўрэйскага оніма «палымяны, гарачы, уладарны» [1, с. 38]. Імя адпавядае сутнасці носьбіта — чалавека, надзеленага ўладай. Герой займае высокую пасаду старшыні праўлення Саюза пісьмennisкаў Беларусі. Гэта чалавек з гарачым сэрцам, чуллівай душой, неабыхавы да людзей. З дзяцінства Серафім задумваецца над вечнымі пытаннямі прызначэння чалавека ў жыцці. Герой вымушаны рабіць цяжкі выбар паміж прывітымі маці і цёткай Дар'яй ідэаламі жыцця з Бога у душы і прапанаванымі айчынам Маркам Удоевым ідэямі класавай барацьбы. Пакутліва ўпісаўся *Серафім* у непрымальную ўдоеўскую мараль. Дасягнуўшы кар'ерных вяршыняў, *Серафім* Недасейка не стаціў чалавечых якасцяў, не ачарсцвеў. Сэрца і душа яго не вытрывалі нечалавечай нагрузкі, і пісьмennisнік памірае, пакінуўшы нашчадкам шчымліва-праўдзівы твор «Жніво пад чорным сонцам» пра лёс чалавека і пакалення, атручанага глабальнай хлуснёй і нечалавечым страхам.

Максімальнай ступенню семантычнай актыўнасці характарызуе прамагаваркія *антрапонімы*. Гэтыя імёны маюць празрыстую семантыку, яны характарызуюць прама, непасрэдна, з'яўляючыся свайго роду ярлыкамі, якія прадвызначаюць характар успрымання і ацэнкі героя. Прэзентаваць знешнасць персанажа можна праз мянушку-метафару, пабудаваную на аснове падабенства чалавека да пэўнага прадмета або жывой істоты, напр.: «У іхняй кампаніі верахаводзіў Баранаў, якога за вочы звалі *Бараном*. Ён і праўда нагадаў *барана*: светлыя валасы віліся колцамі, сінія вочы заўсёды бессэнсоўна глядзелі як бы ў нікуды, а да ўсяго ён быў тупы, але меў сілу і падтрымку Хана» [2, с. 36]; «Ігар нахабна смяўся, ягоны шырокі твар нагадаў піражок, намазаны яечным жаўткам. «А ты *Піражок*, во!» — крыкнуў Серафім і шыбануў па вінтавой лесвіцы ўніз» [2, с. 38]. Знешнасць персанажа апавядання «Школьная фатаграфія», чысцолі і пухлячка Федзі, перадае мянушка *Пончык*.

Ускоснагаваркія імёны пазбаўлены зададзенасці і прасталінейнасці прамагаваркіх онімаў. Антрапонімы гэтага тыпу маюць «зацёмненую» ўнутраную форму, для высвятлення якой патрэбны кантэкст, часам асэнсаванне зместу ўсяго твора. Так трагічны лёс творча адорных асобаў, якія не могуць жыць, як усе, перадае гаваркое прозвішча персанажаў апавядання «Лаўрэат мясцовага конкурсу» *Адзінец*. Кантэкст спрыяе раскрыццю ўнутранай формы прызвання: «*Мікалая Адзінца* зусім за чалавека не лічылі. Ён быў не тое што дурнаваты, але дужа дзіўны. Усё нечэга шукаў, бадзяючыся на свеце, але навучыўся толькі аднаму — добра іграць на скрыпцы» [2, с. 76]. Пагардліва, здэкліва ставіліся вяскоўцы і да дачкі Мікалая Ганны: «*Які ж гэта чалавек, што толькі і ўмее іграць на скрыпцы ды цымбалах*» [2, с. 87]. Вяскоўцы і нават муж, які кахаў Ганну, так і не паверылі, што яна ў часы вайны служыла немцам па заданні партызанаў. Адзінота, адасобленасць гераіні ад людзей падкрэсліваецца як у наступных аўтарскіх заўвагах («*Ганна так і жыве. Адна, як ваўчыца*» [2, с. 77]); так і ў словах самой Ганны: «*Усё даўно перабалела. Я адна, ваўчыца, а не чалавек*» [2, с. 69].

Ужыванне *імён-рэмінісцэнцый* заснавана на «перанясенні пэўных рыс асобы, названай імем-арыгіналам, на іншы персанаж, у адносінах да якога наўмысна выкарыстоўваецца імя вобраза-«першакрыніцы»» [3, с. 11]. У найменні аднаго з найвышэйшых партыйных дзеячаў Беларусі, героя рамана «Лабірынты страху» *Мікіты Леанідавіча*, невыпадкова спалучаюцца імёны самых вядомых савецкіх кіраўнікоў — *Леаніда* Брэжнева і *Мікіты* Хрушчова. *Мікіта Леанідавіч* з'яўляецца прадаўжальнікам традыцый савецкай партыйнай эліты, замоўчваючы страшныя наступствы Чарнобыльскай катастрофы. Працягваюцца *Мікітам Леанідавічам* найгоршыя савецкія традыцыі і ў адносінах да творцаў: «*Мікіта Леанідавіч* зацята не любіць творчую інтэлігенцыю, пагарджае ёю, абзываючы нядобрымі словамі. Ён амаль нічога не чытаў. Калі і ведаў пэўныя творы, дык толькі па падрыхтаваных памочнікамі даведках, у якіх пераказваўся змест і даваліся рэкамендацыі, на што трэба звярнуць увагу — пахваліць ці, наадварот, пакрытыкаваць нейкія мясціны» [2, с. 154].

Заклучэнне. Сэнсава нагружаныя паэтонімы прозы Алеся Асіпенкі — сродак стварэння запамінальных мастацкіх вобразаў. Актualізацыя прагматычнай значнасці гаваркіх антрапонімаў дазваляе абмаляваць знешнасць персанажа, акрэсліць маральныя якасці героя, выразіць аўтарскую ацэнку персанажа і грамадскай з'явы, стварыць атмасферу савецкай эпохі.

Спіс цытуемых крыніц

1. Барыс, С. Як у нас клічуць? : Беларускія імёны / С. Барыс. — Мінск : Медысонт, 2010. — 124 с.
2. Асіпенка, А. Знікненне ў барвовай імгле : аповесці (трыпціх) / А. Асіпенка. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1995. — 298 с.
3. Рогалев, А. Ф. Имя и образ : Художественная функция имён собственных в литературных произведениях и сказках / А. Ф. Рогалев. — Гомель : Барк, 2007. — 224 с.

СПОСАБЫ ЎВЯДЗЕННЯ ЎСТАРЭЛЫХ СЛОЎ У КАНТЭКСТ АПОВЕСЦІ УЛАДЗІМІРА КАРАТКЕВІЧА «ДЗІКАЕ ПАЛЯВАННЕ КАРАЛЯ СТАХА»

Уводзіны. Мова як сродак адлюстравання гістарычнага мінулага з'яўляецца адной з найбольш складаных праблем гістарычнай мастацкай літаратуры. У сувязі з гэтым у гістарычным жанры доўгі час існавалі розныя погляды на характар архаізацыі гістарычных твораў, на ступень насычэння мастацкіх тэкстаў устарэлай лексікай, на магчымасці большага або меншага адыходу ад моўных форм сучаснага літаратурнага стылю. Як адзначаюць даследчыкі (Г. Андарала, А. Макарэвіч, Л. Яскевіч і інш.), устарэлыя словы выкарыстоўваюцца ў розных функцыях у змесце мастацкага твора на гістарычную тэму. Не меншай увагі заслугоўваюць і спосабы ўвядзення ўстарэлай лексікі ў змест гістарычных твораў.

Асноўная частка. У гістарычнай прозе ўстарэлая лексіка з'яўляецца ў пэўнай меры значным сродкам ідэнтыфікацыі пісьменніцкага бачання і чытацкага ўспрымання. Гэтую істотную акалічнасць падкрэслівае і В. Шынкарэнка, калі піша, што «асабліва важную ідэяна-эстэтычную функцыю выконвае мова ў гістарычных творах, дзе праз асобныя лексічныя паняцці і іх граматычныя сувязі, нават структуру сказаў лепш адчуваецца эпоха, эсэнсоўваюцца яе заканамернасці» [1, с. 90].

Сустрэкаючы ў мастацкіх творах устарэлыя словы, па меркаванні даследчыкаў, трэба размяжоўваць архаізмы і гістарызмы часу, г. зн. такія словы, якія для пісьменніка былі жывымі адзінкамі актыўнай лексікі і толькі пасля сталі ўстарэлымі, і архаізмы і гістарызмы стылістычнага ўжывання.

Гістарызмы і архаізмы стылістычнага ўжывання дазваляюць пэўным чынам акрэсліць і перадаць грамадска-палітычныя, сацыяльна-эканамічныя, бытавыя і многія іншыя рэаліі адлюстраванага ў творы грамадства.

Як падкрэслівае М. Цікоцкі, «гістарызмы, як і архаізмы, могуць ужывацца з пэўнай стылістычнай мэтай, але, у адрозненне ад апошніх, могуць і не выконваць ніякіх стылістычных функцый. Часцей за ўсё без стылістычных мэт ужываюцца яны ў навуковых працах па гісторыі, у разнастайных апісаннях мінулага» [2, с. 69].

У тэкстах мастацкай гістарычнай літаратуры, на думку Г. Андарала, доўгі час супрацьстаялі дзве тэндэнцыі: архаізатарская і мадэрнізатарская. Першая прадугледжвала выключна падрабязнае ўзнаўленне мовы заяўленай эпохі. Другая заклікала адмовіцца ад выкарыстання ўстарэлай лексікі [3]. Сапраўды, працуючы над мовай гістарычнага твора, аўтар павінен пазбягаць празмернага насычэння мовы ўстарэлай лексікай і, наадварот, занадта вольнай мадэрнізацыяй мовы.

Архаізмы і гістарызмы, называючы прадметы, з'явы і паняцці мінуўшчыны, дапамагаюць сучаснаму чытачу выразна ўявіць той час, у які адбываецца дзеянне. Аднак вялікая колькасць устарэлых слоў можа ўскладняць успрыманне мастацкага тэксту, і аўтарам твораў на гістарычную тэматыку даводзіцца выкарыстоўваць разнастайныя спосабы тлумачэння малавядомых найменняў. У некаторых выданнях прыводзяцца тлумачальныя слоўнікі, што размяшчаюцца ў канцы твора, але гэта не заўсёды зручна для чытача. Таму вельмі часта тлумачэнні арганічна ўключаюцца ў змест тэксту.

Даследаванне твораў У. Караткевіча сведчыць аб тым, што моўнае адчуванне і такт мастака дапамаглі пісьменніку пазбегнуць, з аднаго боку, празмернай архаізацыі, а з другога — лішняй мадэрнізацыі. У. Караткевіч з дапамогай архаізацыі ўвесь час аддаляе чытача ад сучаснасці і ўводзіць яго ў асяроддзе мінулага. Пачуццё мінулых эпох з усімі яго асаблівасцямі ні на хвіліну не пакідае чытача. На старонках твораў пісьменніка пануе атмасфера даўно мінулых гадоў.

У апавесці У. Караткевіча «Дзікае паляванне караля Стаха» знаходзім розныя спосабы ўвядзення архаізмаў і гістарызмаў у мастацкі тэкст:

— графічнае выдзяленне архаізмаў і гістарызмаў у структуры сказа з тлумачэннем іх значэння, напрыклад: Відаць, гэта была самая старажытная частка дома, «замчышча», вакол якога пасля ўзнік сам палац [4, с. 33]; Я ведаў, што ў нашых старых палацах бывалі часам так званыя «слухаўкі», гэта значыць таемныя прабоі ў мурах [4, с. 33]; У іх звычайна былі замураваны «галаснікі», — асобай формы гарлачы, што ўзмацнялі гукі, — і гаспадар мог, знаходзячыся ў другім канцы палаца, добра чуць, што гавораць госці або слугі ў гэтым канцы [4, с. 33] і інш.

— кароткае апісальнае тлумачэнне архаізмаў і гістарызмаў. Часта такое тлумачэнне бярэцца ў дужкі ці выдзяляецца працяжкай, працяжкай у спалучэнні з коскамі з абодвух бакоў, напрыклад: Вонкавы выгляд у чалавека быў самы мірны, і толькі на левай руцэ вісеў *карбач* — плечы кароткі бізун са срэбным дротам ля канца [4, с. 48] і інш.

— выкарыстанне традыцыйных архаізмаў і гістарызмаў, якія часта ўжываюцца многімі пісьменнікамі пры апісанні падзей мінулага, напрыклад: Такі быў той час, калі я ехаў на экспедыцыю ў глухі Н-скі павет *губэрні* [4, с. 8]; Вакол гэты стары парк на дзве *вярсты* ў кожны бок, а за ім спяць без агнёў самотныя хаты [4, с. 22]; Бунтавала і старажытная беларуская *шляхта*, пакрыўджаная новымі парадкамі [4, с. 36] і інш.

— увядзенне архаізмаў і гістарызмаў, якія не патрабуюць спецыяльных тлумачэнняў, бо сэнс іх лёгка вызначаецца па сямантыцы частак агульнавядомых слоў, напрыклад: Ды яшчэ, да таго ж, і сэрца

не вытрымала, як казаў пасля *лекар* [4, с. 44]; Тады адбываюцца ігрышчы з іхнімі песнямі, *напрадухі* з бясконцамі гісторыямі, а пазней — сялянскія вяселлі [4, с. 8] і інш.

– выкарыстанне архаізмаў і гістарызмаў, якія непрыкметна ўплецены ў мову твора без тлумачэння і выдзялення іх двукоссем. Для вызначэння семантыкі ў такім выпадку важную ролю адыгрывае кантэкст, напрыклад: І толькі потым прыходзяць бяссонныя ночы над шматком газеты, на якім надрукавана такія ж літарамі, як і ўсё, што сёння ўзвялі на *шыбеніцу* трох, разумеецца, трох, жывых і вясёлых. Потым прыходзіць і жаданне ахвяраваць сабою [4, с. 6]; Памінаючы ліхам майго знаёмага, які штурхнуў мяне ў гэтку прыгоду, я сказаў *фурману*, каб ён ехаў хутчэй, і шчыльна закруціўся ў плашч [4, с. 10]; О, каб ведаў ты, як палаюць *паходні* на сценах залы для піроў, каб ведаў ты, якая насалода цалаваць да крыві каханкаў, дваіх звесці ў бойцы, аднаго атруціць, аднаго кінуць у рукі кату, дапамагаць мужу страляць з вежы па наступаючых ворагах, яшчэ аднаго каханка амаль звесці ў магілу сваім каханнем і пасля ўзяць ягоную правіну на сябе, класці на *эшафоце* сваю галаву з высокім белым ілбом і складанай прычоўскай [4, с. 16] і інш.

– выкарыстанне аднакаранёвых слоў, напрыклад: — *Граф* Беларэцкі?<...> Бачыце вы, ён на *графства* спадзяецца [4, с. 12]; Перад намі была вялікая прыхожая-гасціная, як гэта вадзілася ў старасвецкіх *панскіх* дамах. <...> Я ахмістрыня ў лепшым з лепшых дамоў, у добрай сям’і, зразумеіце гэта, *пан* купец [4, с. 15] і інш.

– тлумачэнне відавога паняцця праз родавае паняцце, напрыклад: І ў руках у гэтай бабулі быў вялізны пачны *рагач*: зброя [4, с. 13]; *Дрыганты*, парода, якая знікла, а калі нават і не знікла, дык хто ў гэтым заутку быў такі багаты, каб купіць іх [4, с. 112] і інш.

– тлумачэнне праз выкарыстанне сінонімы, напрыклад: Гэта была нават не зусім *стрэльба*, да яе больш пасавала б назва «*мушкет*» [4, с. 14]; Гэта кручкі, гэта *тарцюфы*, гэта... дрэнныя і наскрозь *прадажныя людзі* [4, с. 130] і інш.

– тлумачэнне, пададзенае ў форме ўстаўной канструкцыі, выдзеленай дужкамі. Сустрэкаюцца выпадкі, калі да агульнаўжывальнага слова аўтар ва ўстаўной канструкцыі падае ўстарэлае слова, напрыклад: — Гляньце, якая *свірэпа* (свірэпаю ў беларускай мове XVI стагоддзя называлі клячу) [4, с. 46]; На чалавеку была вопратка, якую зараз можна пабачыць толькі ў музеі: чырвоныя боты на высокіх абцасах з *падкоўкамі* (такія прызываліся ў нашых продкаў кабцямі), абцягнутыя порткі з *каразеі* — тонкага сукна [4, с. 48] і інш.

Як падкрэслівае А. Верабей, «творчасць У. Караткевіча вызначаецца сацыяльным гучаннем, псіхалагічнай напоўненасцю і філасафічнасцю. Адкрываючы беларускую гісторыю, ён тым самым абуджаў у народзе гістарычную памяць, выходзіў у ім любоў да роднай мовы і культуры, паказваў, што мінуўшчына існуе ў непарыўнай павязі з сучаснасцю і будучыняй. Падзеі далёкага мінулага Караткевіч асэнсоўваў з улікам важных, усеагульных праблем сучаснага свету» [5, с. 204].

Заклучэнне. Умелае выкарыстанне У. Караткевічам гістарызмаў і архаізмаў у аповесці «Дзікае паляванне караля Стаха» дапамагае атрымаць больш яркае ўяўленне пра другую палову XIX стагоддзя. Аднак, паколькі мастак перадае падзеі, што адбываліся ў далёкім мінулым, то ён прыкладае значныя намаганні для стварэння спрыяльных умоў сучаснаму чытачу для паўнаwartаснага ўспрымання зместу твора. Каб спрасціць разуменне лексікі пасіўнага складу, якая арганічна ўключаецца ў змест, пісьменнік выкарыстоўвае рознастайныя спосабы: падбор сінонімаў; падрабязнае апісанне прадметаў, з’яў, паняццяў; выкарыстанне архаізмаў і гістарызмаў, якія не патрабуюць спецыяльных тлумачэнняў, бо сэнс іх лёгка вызначаецца па семантыцы частак агульнавядомых слоў; выкарыстанне аднакаранёвых слоў да гістарызмаў, значэнне якіх ужо растлумачана ў змесце твора; тлумачэнне відавога праз родавае паняцце.

Спіс цытуемых крыніц

1. *Шынкярэнка, В. К.* Прынцып гістарызму і яго мастацкая рэалізацыя ў творчасці У. Караткевіча / В. К. Шынкярэнка // Весті АН БССР. Серыя грамадскіх навук. — Мінск: Навука і тэхніка, 1984. — № 6. — С. 90.
2. *Цікоці, М. Я.* Стылістыка беларускай мовы / М. Я. Цікоці. — Мінск: Вышэйшая школа, 1995. — 267 с.
3. *Андарало, Г. Ф.* Устаревшая лексика в исторических произведениях В. Караткевича: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02 / Андарало Галина Фёдоровна. — Мінск, 1993. — 19 с.
4. *Караткевіч, У. С.* Дзікае паляванне караля Стаха: апошняя аповесць «Сямейных паданняў роду Яноўскіх», расказаная Андрэем Беларэцкім / У. С. Караткевіч; маст. М. Басалыга. — Мінск: Беларусь, 2022. — 175 с.
5. *Верабей, А. Л.* Уладзімір Караткевіч: жыццё і творчасць / А. Л. Верабей. — 2-е выд., дапрац. і выпраўл. — Мінск: «Беларуская навука», 2005. — 271 с.

УДК 82-32

Д. В. Снежинская, О. Н. Фенчук

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный университет», Воронеж, Российская Федерация

ДЕТАЛЬ И ДИАЛОГ В РАСКРЫТИИ ОБРАЗА ГЕРОИНИ РАССКАЗА И. БУНИНА «СОЛНЕЧНЫЙ УДАР»

Введение. Последние годы ознаменованы обращением к русской классике рубежа XIX—XX вв. Это обусловлено возвращением в русскую литературу произведений писателей, определявших духовную атмосферу серебряного века. Во все времена писатели поднимали в своем творчестве «вечные вопросы»: добра

и зла, жизни и смерти, любви и разлуки. Одной из вечных общечеловеческих ценностей является любовь. Это состояние человека, когда в нем возникает ощущение целостности личности, согласия чувственного и духовного начал, тела и души. И именно женщина, ощутив полноту бытия в любви, способна предъявить к жизни высокие требования и ожидания. В русской классической литературе женские образы занимают важную роль.

Художественный образ представляет собой систему определённых элементов, смысловая значимость которых обнаруживается в их взаимосвязи и взаимовлиянии. В изображении образа персонажа, важным элементом является его портрет. Писатель, детально представляя портреты героев, стремится к всестороннему изображению нравов и характера человека. Не менее важно описание одежды. Диалог в своем составе и организации отражает присущие ему закономерности, характерные для разговорной речи — ситуативность, спонтанность, ориентированность на собеседника и т. д. Вместе с тем, он выполняет характерологические задачи, непосредственно выражает индивидуальные особенности говорящих, указывает на их статус. Объединяющим разрозненные отрезки диалогической речи, является образ персонажа.

Основная часть. Образ героини рассказа И. Бунина «Солнечный удар» намечен схематично. Автор уделяет в своём повествовании внимание герою рассказа и ограниченно представляет героиню. Образ главного героя прописан более ярко и подробно. Образ героини — её внешность и характер раскрываются в скупых деталях описания и диалогах. В «Солнечном ударе» И. Бунин рассказывает о драме людей, познавших подлинную любовь, которая писателем сравнивается с «солнечным ударом». Автор смотрит на происходящее глазами героя, но при этом главным действующим лицом становится героиня. Не случайно И. Бунин избегает упоминания имён: ведь имя придает сюжету конкретность, вызывает у каждого читателя какие-то собственные, индивидуальные ассоциации, между тем писатель стремится к обобщенности. Исследователь М. В. Михайлова указывает: «В любви герои Бунина подняты над временем, обстановкой, обстоятельствами. Что мы знаем о героях «Солнечного удара»? Ни имени, ни возраста» [1, с. 52].

Обращаясь к тексту, в надежде найти в нём чёткий, ярко представленный образ главной героини мы будем разочарованы. Автор ограничивается некоторыми деталями её портрета: *«рука, маленькая и сильная, пахла загаром»* [2, с. 102]; *«крепка и смугла она вся под этим лёгким холстинковым платьем»* [2, с. 102]; *«была свежа, как в семнадцать лет»* [2, с. 103]; *«проста, весела и — уже рассудительна»* [2, с. 103]. Представление о «таинственной незнакомке», как себя называет героиня рассказа, на этом и заканчивается. Но и этих деталей достаточно, чтобы составить о ней представление. Женщина выглядит как юная девушка несмотря на то, что она намного старше. Она следит за собой и, видимо, не избегает физических упражнений. От природы она имеет прекрасную фигуру, и деталь, указывающая на простоту её одежды — незатейливое холстинковое платье — говорит о том, что эта простота не портит её вид.

Дополняют образ героини высказывания. «Таинственная незнакомка» очарована молодым офицером, об этом говорят её слова: *«Я, кажется, пьяна... Откуда вы взяли? Три часа тому назад я даже не подозревала о вашем существовании. Я даже не знаю, где вы сели. В Самаре? Но все равно... Это у меня голова кружится или мы куда-то поворачиваем?»* [2, с. 102]. Чувство опьянения, о котором говорит героиня, указывает не на физическое опьянение, а опьянение душевное — она понимает, что влюбилась. Головокружение подтверждает предыдущую мысль. Она плохо понимает, что происходит. Читатель, не зная последующих событий, может принять её за женщину лёгкого поведения — трудно судить о мотивах её поступка.

Следующая фраза поручика, предложившего сойти с парохода, ставит женщину в тупик, но она, находясь в состоянии эйфории не способна к рациональному мышлению и отвечает: *«Ах, да делайте, как хотите»* [2, с. 102]. Эта фраза говорит о нежелании брать ответственность за происходящие события на себя. В итоге героиня невольно дарит поручику не окрыляющую любовь, а всепоглощающее тяжёлое бремя. Причиной этого бремени стали слова женщины о том, что «ночное приключение» для неё необычно: *«Даю вам честное слово, что я совсем не то, что вы могли обо мне подумать. Никогда ничего даже похожего на то, что случилось, со мной не было, да и не будет больше»* [2, с. 103]. С ней произошло что-то из ряда вон выходящее: *«На меня точно затмение нашло... Или, вернее, мы оба получили что-то вроде солнечного удара...»* [2, с. 102]. Она заявляет о невозможности продолжения их отношений.

Для более глубокого понимания образа героини «Солнечного удара» необходимо обратить внимание на внесюжетные элементы текста — пейзаж, интерьер и портрет. Лейтмотив бунинского рассказа — палящее жаркое солнце, заливающее город. Сквозной мотив обжигающих солнечных лучей и раскалённого воздуха наделён дополнительным смыслом: солнце и жара ассоциируются с жаром недавно пережитой страсти.

В условно второй части рассказа, следующей за расставанием героев, в описании солнца и его действия на поручика доминируют оттенки значения, связанные с испепелением, сожжением. *«Погоны и пуговицы его кителя так нажгло, что к ним нельзя было прикоснуться. Околыш картуза был внутри мокрый от пота, лицо пылало...»* [2, с. 105]; *«Он вернулся в гостиницу, точно совершил огромный переход где-нибудь в Туркестане, в Сахаре»* [2, с. 106—107]; *«в номере было душно и сухо, как в духовой печи...»* [2, с. 107]. Любовь не столько дарит счастье, сколько превращает одержимого ею в пепел. Насколько хороша эта женщина, настолько сильно сжигает героя её отсутствие.

По возвращении героя номер *«был ещё полон ею — и пуст»* [2, с. 103]. Он почувствовал ещё летающий в воздухе хороший английский одеколон женщины, заметил её недопитую чашку на подносе. Эти мелкие детали быта напоминают ему хрупкую, утончённую, ухоженную даму с парохода. И дополняют её образ.

Хороший английский одеколон говорит об изысканном вкусе женщины, о её состоятельности. Возможно, её муж богатый человек и ей не хочется разрывать отношения, которые комфортны для неё. Хотя, скорее, женщина не хочет разрушать семью, наносить рану дочери и мужу.

«Уехала — и теперь уже далеко, сидит, вероятно, в стеклянном белом салоне...» [2, с. 103] — говорит герой о своей возлюбленной. Говоря о ней, упоминаются светлые цвета, например, белый — цвет святости и отрешённости от мирского, устремленности к духовной простоте и возвышенности; это символ чистоты, непорочности, причастности Божественному миру. Для поручика она отныне что-то недостижимое. Героиня покинула его, вернувшись к своей прежней жизни с мужем и ребёнком. Долг для неё — долг жены, долг матери, — превыше всего.

Романтическая обстановка теплой ночи подтолкнула молодых людей друг к другу. Картина же рассвета становится своеобразной эпитафией внезапно вспыхнувшего чувства: «Темная летняя заря потухала далеко впереди, сумрачно, сонно и разноцветно отражаясь в реке, ещё кое-где светившейся дрожащей рябью... Вдали под ней, под этой зарей, и плыли и плыли назад огни, рассеянные в темноте вокруг...» [2, с. 108]. Эта фраза говорит о заре, рассеивающей ночной мрак, заре высвечивающей людские пороки, грехи и тайны. Заря снимает с женщины ночной морок, но не освобождает офицера от нахлынувшего чувства. Встреча с героиней разделила жизнь мужчины надвое. Его беззаботная жизнь превратилась в мучительную пытку из-за «забавного знакомства». Дома героиню ждёт семья. Однако нам неизвестно каковы отношения женщины с мужем. Она отдыхала одна, следовательно, можно предположить, что муж доверяет ей, и отпустил одну на морское побережье (место флирта и любви), а может быть охладел. Несомненно, что жизнь её, «обычная» повседневная жизнь, стала для неё однообразной и скучной — она ведёт себя так, словно была готова к подобным событиям.

Видимо, ей стыдно, она пытается уйти от произошедшего, списать всё на внешний фактор — солнечный удар. Для неё это ошибка, от которой необходимо как можно скорее избавиться. После ночи, проведенной с поручиком, она исчезает из его жизни также быстро, как и вошла в неё. Разум берет верх. Страсть, возникшая между едва знакомыми людьми во время путешествия, показана И. А. Буниным как одна из возможных ситуаций любовных отношений. Вспыхнувшая было любовь была оборвана, по инициативе героини. Связь офицера и молодой женщины не перешла в официальные отношения. Представляется очевидным, что помимо самого чувства, автор указывает на греховность этих отношений. Для женщины эта связь — грех, для поручика страстная любовь, которая оставляет сожаление и боль расставания, т. к. он ничего не знает о своей спутнице, она остаётся таинственной незнакомкой.

Любовь может появиться внезапно и также внезапно исчезнуть. В разлуке есть своё значение, она оставляет пылкое чувство глубоко в душе. Постоянно прослеживающийся мотив жары, детали, рисующие эту картину — солнце, сухость, духота, противостоят «голубоватым небосклонам», «легким ветеркам», «блестящей Волгой», с прохладной водой. От палящего солнца можно погибнуть — связь офицера и «таинственной незнакомки» могла привести к трагедии. Мы не знаем, как повели бы себя герои в случае продолжения отношений. Не можем знать реакцию мужа. Николай Кульман в рецензии на рассказ «Солнечный удар» предположил, что в этом рассказе выражена идея о том, что «в любви высшее наслаждение и безысходное страдание связаны потому, что только в страсти любви наиболее остро испытывается радость бытия, самозабвенное слияние с миром и вместе с тем ощущается страшная близость смерти, все разрушающей и тоже все сливающей с миром вечным» [3, с. 3].

Заключение. Молодая женщина появилась в жизни офицера также внезапно и неожиданно, как и покинула её — легким ветерком, над блестящей Волгой, и осталась в памяти голубоватым манящим небосклоном. Образ героини соткан из воспоминаний героя, женщина присутствует в рассказе, благодаря воспроизводимым героем деталям её одежды, описаниям тела, звукам её голоса. Отрывочные фразы героини, приводимые в рассказе, позволяют пусть и в общих чертах восстановить её характер.

Список цитируемых источников

1. Михайлова, М. В. И. А. Бунин. «Солнечный удар»: беспамятство любви и память чувства // Русская литература XIX—XX веков : учеб. пособие для поступающих в МГУ им. М. В. Ломоносова : в 2 т. — М., 2000. — Т. 2. — С. 51—58.
2. Бунин, И. А. Солнечный удар / И. А. Бунин // Легкое дыхание: рассказы, стихотворения. — Л. : Дет. лит., 1991. — С. 101—108.
3. Кульман, Н. «Солнечный удар» Ив. Бунина / Н. Кульман // Возрождение. — 1927. — № 611. — С. 2—3.

УДК 811.161.3'373

А. В. Солаху¹, Б. А. Крук²

¹Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы, Рэспубліка Беларусь

²Установа адукацыі «Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна», Мазыр, Рэспубліка Беларусь

СЛОВАТВОРЧАСЦЬ ВАЛЯНЦІНЫ АКОЛАВАЙ

Уводзіны. Валянціна Аколава — паэтка, якая актыўна займаецца словаўтварэннем. Яе індывідуальна-аўтарскія неалагізмы (ІАН) служаць яркім вобразна-выяўленчым сродкам, дапамагаюць зрабіць паэтычны радок больш выразным і дакладным. Аднак гэта адбываецца не заўсёды, таму што многія вершы В. Аколавай

перанасычаны ІАН, што абцяжарвае ўспрыманне зместу твораў. Нягледзячы на шматлікую колькасць ІАН у вершах паэткі, яны яшчэ не былі прадметам даследавання.

Мэта артыкула — выявіць ІАН у паэтычных творах В. Аколавай і вызначыць спосабы іх утварэння.

Для дасягнення мэты выкарыстоўваюцца метады словаўтваральнага аналізу, інтэрпрэтацыі, сістэматызацыі і апісання.

Асноўная частка. Словаўтваральны аналіз ІАН В. Аколавай паказвае, што паэтка выкарыстоўвае розныя спосабы словаўтварэння. Адны з іх прадуктыўныя, пры дапамозе другіх утвараюцца адзінкавыя ІАН.

Самы прадуктыўны спосаб словаўтварэння В. Аколавай — суфіксацыя. Ім утвараюцца ІАН розных часцін мовы — назоўнікі, прыметнікі, дзеясловы, прыслоўі, безасабова-прэдыкатыўныя словы: *смаўжыст* «той, хто мае ўласцівасці смаўжа»: **Смаўжыстаў** *смаўжовае шчасце* — / *Схавана за восем засоваў...* [1, с. 410]; *мужнар* «мужны чалавек»: *Які ж ты цярылівы і мужны, народзе, / Цар-род беларускі...* **Мужнар** *з наймужнейшых!* [1, с. 269]; *смаўжыністы* «падобны на смаўжа»: *Ты сам сабе, Смоўжык, у сведкі, / Смаўжыністы, тлусты, як сала* [1, с. 410]; *гуслярыць* «утвараць дзеянне, уласцівае гусляру»: *Сон — на поўны грудзі: / Дыхае, гуслярыць. / Ночкай — уладарыць* [1, с. 75]; *свінапасіць* «утвараць дзеянне, уласцівае свінапасу»: *Вучыўся грамаце ў зладзейскім класе, / Духоўнасцю й радзімай свінапасіў...* [1, с. 369]; *журавініць* «пакрываць журавінамі»: *Восень на балоце журавініць мох* [1, с. 43]; *смаляна* «з яркім агнём ад смалы»: *Дагарае смаляна лучына* [1, с. 62]; *сіротна* «пра стан, падобны да стану сіраты»: **Сіротна, Сіротна** / *Стагоддзю сягоння* [1, с. 394].

Прадуктыўнымі спосабамі слоўтварэння ў мове твораў В. Аколавай з’яўляюцца таксама прэфіксацыя, зрашчэнне, асновасловаскладанне, словаскладанне, прэфіксацыя + суфіксацыя.

Прэфіксацыяй утвараюцца назоўнікі, прыметнікі, дзеясловы, прыслоўі: *антычалавечнасць* тое, што з’яўляецца супрацьлеглым чалавечнасці: *звышкошт* «кошт, які пераўзыходзіць звычайны», *звышмера* «мера, якая пераўзыходзіць звычайную», *звышлысіна* «лысіна, якая пераўзыходзіць звычайную»: *Ману выгароджваць навошта? / Адпачвай / Стагоддзю звышкоштам, / Звышмерай, звышлысінай лысай!* [1, с. 383]; *размілы* «надта мілы», *прымалы* «надта малы»: *З вечара да рана я чакала Яна. / Хлопца размілога, росту прымалога* [1, с. 64]; *адсірацець* «скончыцца»: *Боль адсірацеў, памяць сум прадзе* [1, с. 24]; *адсінець* «скончыць сінець; адцвісці»: *Сінія валожкі адсінелі ў жыце...* [1, с. 31]; *адгаіць* «залячыць, забыцца на што-небудзь»: *Час — прасіць парады, як далей пражыці, / Шчырасцю случанскай крыўды адгаіць* [1, с. 45]; *звышгорда* «надта горда»: *Навыперад бегаць звышгорда, як певень без вачэй, — / Ноч — кожны дзень лагодзіць, не крыўдзяць дні й начэй* [1, с. 200].

Зрашчэнне мае два агульнамоўныя тыпы словаўтварэння:

а) прыслоўе + прыметнік: *высокагусты* «ў высокай ступені густы; вельмі густы»: *Зораў адбітак — высокагусты, — / Раскрыжаваны позіркі ў лустры* [1, с. 116], *нясцерпна-горкі* «горкі нясцерпна»: *Дык чаму ж, палыне, ты нясцерпна-горкі?!* [1, с. 162]; *незваротна-любы* «любы незваротна, назаўсёды»: *Я маладосць штодня сваю пытаю: / — О дзе той, незваротна-любы, дзе?* [2, с. 126];

б) прыслоўе + дзеепрыметнік: *эканамічна-неўтаймаваны* «неўтаймаваны эканамічна»: *...эканамічна-неўтаймаваны наш час...* [1, с. 295].

Асновасловаскладаннем паэтка ўтварае індывідуальна-аўтарскія назоўнікі і прыметнікі: *першарадок* «першы радок»: — *Ты хто, Малгажата? — Чатыры гадкі Сімяону Не споўніцца нават, а ты засіроціш сына...* *Вучоны Францыск не падорыць табе: ні праклёну, Ні слова падзякі з друкарскага першарадка...* [2, с. 145]; *першаснег* «першы снег»: *Дзве плямы чорных ценяў выміраюць / На палатне шырокім першаснегу* [2, с. 228]; *бела-сівы* «з апярэннем сівога і белага колераў»: *Бела-сівы голуб да арлоў зляцеў* [1, с. 43]; *шэра-хітранькі* «вельмі хітры, шэрай масці»: *Шэра-хітранькі ваўчок / Пераспаў за ноч бачок* [1, с. 76].

Словаскладанне — адзін з найбольш прадуктыўных спосабаў утварэння новых слоў. На думку даследчыкаў, гэта тлумачыцца тым, што складаныя словы дапамагаюць лаканічна, эканомна і сканцэнтравана стварыць мастацкі вобраз. В. Аколава выкарыстоўвае двухкампанентныя састаўныя назоўнікі: *зелень-лісток* «ззялёны лісток»: *І вясну сустракаць, як здзіўленне, / Будзе кожны зялёны зелень-лісток* [1, с. 61]; *спрэчкі-звады* «спрэчкі, што выклікаюць розныя звады»: *Як злуешся — спрэчкі-звады не высмечвай з хаты* [1, с. 25]; *слізкі-сіні* «слізкі і сіні»: *Шле з таго, што навокал — туман / Слізкі-сіні, жабрацкі і босы?!* [1, с. 270].

Прэфіксацыяй + суфіксацыяй утвараюцца: ІАН-дзеясловы: *адвосеніць* «завяршыць цалкам дзеянне, звязанае з восенню»: *Адвосеніць і ў тысячную восень, / Што ў рост пайшло...* [1, с. 298]; *адмілоўваць* «завяршаць мілаваць»: *Адмілоўвае ранак лісцё* [1, с. 237]; *змакулатурваць* «набываць выгляд, якасць, уласцівасць макулатуры»: *Змакулатурвай, век, макулатуру* [1, с. 301]; *раскрышталіць* «раз’яднаць, падзяліць на крышталі»: *Слязу на ростань не раскрышталіць, — / Даруй любові адчай і горыч!* [1, с. 309].

Іншыя спосабы словаўтварэння не вызначаюцца прадуктыўнасцю.

Асноваскладанне + суфіксацыя — аб’яднанне асноў двух слоў з далучэннем суфікса да асноўнага кампанента: *рыбаловец* «шукальнікі»: *Маладыя хлопцы, шчасця рыбалоўцы, / Як у рэчку сетку, кідаюць мне слоўцы...* [1, с. 105].

Асноваскладанне + нульсуфіксацыя — аб’яднанне асноў двух слоў з далучэннем нулявога суфікса да асноўнага кампанента: *лысасей* «сейбіт пустога» (< *лысае сее*): *Гэй, з канопляў лысасей, / Твае выбрыкі ці ўсе?* [1, с. 374]; *вершавод* «паэт» (< *вершы водзіць*): *Зайздрасць вершаводаў — / Не выпесціць славянскіх ваяроў* [1, с. 281].

Прэфіксацыя + постфіксацыя — далучэнне да ўтваральнага слова прэфікса і постфікса: *счуцца* (< с- + чуць + -ца): *Счуўся шлох першае сасны...* [1, с. 35].

Суфіксацыя + постфіксацыя — далучэнне да асновы ўтваральнага слова суфікса і постфікса: *ружыца* «красаваць ружай»: *Ружавыя кветкі ружаца вясною* [1, с. 22]; *жарыца* «ўжываць жарты»: *Вы знаеце, як жарыца з паэта; / Па-камароўску плёткі раздаюць?! [1, с. 247].*

Дэсуфіксацыя — скарачэнне ва ўтваральнай аснове суфікса: *прыцем* (<прыцем/ак/): *І першы раз няроднаю вяртацца ў прыцем дому, / Дзе Кулакоўскі прозаю пісаў пра вёснаў човен* [1, с. 218].

Акцэнтацыя — перанос націску з аднаго склада ў слоўце на другі: *Сумата* «сумота»: *Сэрцайкі чатыры ў адной сумаче* [1, с. 43].

Дэсуфіксацыя + суфіксацыя — замена аднаго суфікса другім: *неразумцы* «неразумныя жывёлы»: *І адпусціць ваўчыцу да жывой бярогі, / Дзе неразумцы (вывадак сямёрын!), / Галодныя, скуголілі на чорны месяц...* [2, с. 160].

Нульсуфіксацыя — далучэнне да ўтваральнай асновы нулявога суфікса: *усцежа* «тое, што ўсцезана чым-небудзь»: *Ехалі ўдвое краем-далінай, / Яркая ўсцезай раскветаных зор* [1, с. 11].

Рэдуплікацыя слова + суфіксацыя — паўтор слова і далучэнне суфікса: *Гулі-гулі-гулька* «той, хто забавляе дзяцей»: *Кліцце, дзеці, Бая, / Мудрага дзядульку. / Гулі-гулі-гульку!* [1, с. 77]; *лебядзіца-лебада* «сцежка»: *Да вачэй слязу гукала, / Лебядзіцай-лебадою / Хлеба з соллю не давала* [1, с. 40].

Рэдуплікацыя слова + прэфіксацыя — паўтор слоў і далучэнне да аднаго з іх прэфікса: *белы-перабелы* «сцежка»: *Сёння снег прачнуўся, белы-перабелы* [1, с. 32].

Прэфіксацыя + дэсуфіксацыя + суфіксацыя — далучэнне да ўтваральнага слова прэфікса і замена аднаго суфікса другім: *непрыслужліва* «не прыслужваючы»: *Толькі сны непрыслужліва варту нясуць — / Ад Вачэй і да Зор, ад Зямлі і да Болю* [2, с. 124].

Прэфіксацыя + суфіксацыя + канверсія (субстантывацыя) — далучэнне да ўтваральнай асновы прэфікса і суфікса і пераход утворанага гукавога комплексу ў разрад назўнікаў: *злюбелы* «даўно любы» (< з- + люб(ы) + -е(л-ы)): *Слязою, злюбелы, цябе размілюю* [2, с. 185]. Слова *злюбелы* ўтворана праз ступень: *любы* → [*злюбелы*] → *злюбелы*.

Заклучэнне. Пры ўтварэнні ІАН В. Аколава выкарыстала 19 спосабаў словаўтварэння. Сярод іх 9 аднасродкавых, або чыстых, 8 — двухсродкавых і 2 — трохсродкавых.

Артыкул падрыхтаваны пры фінансавай падтрымцы Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь (дагавор № 1410/2021).

Спіс цытуемых крыніц

1. Аколава, В. Случаіны : кн. паэзіі / В. Аколава. — Мінск : Полымя, 1994. — 432 с.
2. Аколава, В. Вяртанне ў заўтра : лірыка / В. Аколава. — Мінск : Маст. літ., 1990. — 238 с.

УДК 808.26 – 541.2

М. А. Талатыннік, С. Ф. Бут-Гусаім

Установа адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна»,
Брэст, Рэспубліка Беларусь

ПАЭТОНІМЫ ЯК ВОБРАЗНА-ВЫЯЎЛЕНЧЫ СРОДАК У КАЗКАХ ГЕОРГІЯ МАРЧУКА

Уводзіны. Георгій Марчук з’яўляецца аўтарам шматлікіх твораў для дзяцей і юнацтва. Узгадаем зборнікі казак «Жылі-былі дзед Васільчык і баба Кацярына», «Чужое багацце», «Дзікая груша», п’есы-казкі «Чаканне сабакі Тэафіла», «Новыя прыгоды Несцеркі».

Дзеянне практычна ўсіх казак Г. Марчука разгортваецца на Палессі, там, дзе сярод былых пракаветных і неабсяжных балот стаіць старажытны Давыд-Гарадок, дзе чароўная Гарынь упадае ў царыцу края Прыпяць, дзе «за сямю лясамі, трыма балотамі, куды не вядуць мінскія, кіеўскія, варшаўскія дарогі, жывуць людзі звыкла, законапаслухмяна, па-добра-суседску» [1, с. 4]. Ствараючы яркія, фантастычныя і праўдзівыя карціны мінулага і сучаснага жыцця роднай зямлі, Г. Марчук звяртаецца да такога паказальнага ў плане нацыянальнай і культурнай адметнасці складніка мовы, як антрапанімічная лексіка.

Мэта прадстаўленай працы — прааналізаваць антрапаэтонімы (уласныя асабовыя імёны, прозвішчы мянушкі) казак Георгія Марчука як значымыя інфарматыўныя адзінкі, у семантычную структуру якіх уключаюцца прагматычны складнік, стылістычныя, эмацыйныя, ацэначныя, экспрэсіўныя, сацыяльныя адценні значэння, асацыяцыі і іншая інфармацыя экстралінгвістычнага характару, што праяўляецца на ўзроўні антрапанімічнай канатацыі.

Асноўная частка. Антрапанімікон казак пісьменніка з’яўляецца адлюстраваннем багацця беларускага іменаслову, які характарызуецца маляўнічай палітрай. У казках Г. Марчука знаходзім многа надзвычай прыгожых традыцыйных беларускіх імёнаў: *Базыль, Ян, Аксён, Домна, Марфа, Гапа, Мікадзім, Ганеліс, Лука, Астан, Пілін, Сілуян, Багуслава* і інш.

Антрапаэтонімы аўтарскіх казак рэпрэзентуюць канатацыю сацыяльнасці. У творах Г. Марчука знаходзім выкарыстанне як візантыйска-праваслаўных (*Іван, Марфа, Нікадзім, Аганія, Барыс, Глеб, Сілуян*), так і рымска-каталіцкіх (*Базыль, Ян, Стась*) формаў імёнаў. Сустрэкаюцца на старонках казак і язычніцкія двухасноўныя імёны-кампазіты: *Яраслаў, Святаполк, Багуслава*.

Нярэдкія ў аўтарскіх казках *прамагаваркія* асабовыя імёны, якія маюць празрыстую ўнутраную форму. Да ліку такіх антрапаэтонімаў адносяцца імёны-ўказальнікі роду заняткаў і сацыяльнага статусу персанажаў: *Настаўнік, Студэнт, Прафесар, Дама*. Звесткі як аб знешнасці, так і аб унутрым абліччы героя нясе гаваркое імя *Аднавокі Пірат*: «*Адно вока Пірата закрыта павязкай, другое гарыць злым чырвоным агнём. Увесь дзень Аднавокі бегае па замку і ўсё думае, думае, якое б зло зрабіць*» [1, с. 34]. Менавіта *Пірат* стварае Чорны горад, забараніўшы яго жыхарам жыць весела, ярка, сябраваць, дапамагаць адзін аднаму.

Ускоснагаваркія імёны маюць «зацёмненую» ўнутраную форму, для вывятлення якой патрэбны кантэкст. Такія імёны ў казках могуць указваць на фізічныя якасці герояў. Так, матывацыя імені казачнага асілка *Сілуяна* становіцца зразумелай чытачу тады, калі кантэкст высвечвае першааснову оніма: «*Сілуян — ладны хлопец, што ростам і сілаю выйшаў. Кулакі ў яго, як гіры пудовыя. Так дасць, што і не ачомаюся*» [1, с. 28]. Ускоснагаваркія онімы могуць указваць на маральныя якасці персанажаў. Такім імем з'яўляецца найменне прыгажуні *Багуслavy* — гераіні казкі «Каваль Сілуян і злы дух». Лёс дзяўчыны — прыклад жыцця простага чалавека, які жыве «*законапалухмяна, богабаязна, па-добрасуседску*» [1, с. 24]. Жыццё Багуслavy падпарадкавана спрадвечным маральным прынцыпам чэснасці, спагады, любові да бліжняга. Дзякуючы *Божай дапамозе*, гераіня ратуе душу каханага ад д'ябальскіх чараў.

Выразнікі канатацый эмацыйнасці і ацэначнасці — формы асабовых імён. У казках Г. Марчука адлюстравана народная традыцыя называць дзяцей і падлеткаў формамі імёнаў, якія выражаюць ласку і пяшчоту. Прыгадаем *Ягорку*, добрага, спагадлівага хлопчыка, вернага сябра Шпака, Дзятла, Жаўрука з казкі «Зімовая песня Жаўрука». Гэта і малы *Юраська*, унук галоўных герояў казак пра дзеда Васільчыка і бабу Кацярыну. Максімальна насычаны любоўю і пяшчотай формы імёнаў, якімі называюць каханых людзей: «*Кахае ён Марыіку, дачку бондара, а Домна не хоча, каб яны пажаніліся*» [1, с. 32]; «*Няўжо не вернецца да яе Іванка*» [1, с. 44].

Рэпрэзентанты канатацыі сацыяльнасці — апелятывы-прыдаткі пры антрапаэтонімах, якія указваюць на род заняткаў, сацыяльнае становішча персанажа: «*Сілуян-каваль упадабаў дзяўчыну-сірату Багуславу, незвычайную прыгажуню*» [1, с. 23]; «*Кабету яго Домнай клічуць. Домна-шаптуха. Скнара, як і ён*» [1, с. 44].

Побач з асабовымі імёнамі яркім ацэначна-характарыстычным сродкам у творах пісьменніка з'яўляюцца прозвішчы. Ствараючы празванні казачных герояў, Г. Марчук імкнецца «ўваскрасіць» унутраную форму оніма, падкрэсліць яго сувязь з паняццем, якое легла ў аснову наймення. У прозвішчах адлюстроўваецца бачанне пісьменнікам сваіх персанажаў, іх характараў, дзеянняў, учынкаў. Так, найменне *Барабанадуля*, якое належыць герою цыкла казак пра дзеда Васільчыка і бабу Кацярыну, адмоўна характарызуе персанажа. Гэта пусты, злы, помслівы чалавек, які любіць выхваляцца сваімі «подзвігамі». Ён не ўмее любіць, кахаць, спачуваць, прыносячы бліжнім адны непрыемнасці. *Барабанадуля* пазбаўляецца ад хворай маці, адправіўшы яе да слабай здароўем сястры, калечыць старую Сароку, забівае кошачку Дымку. Найменне казачнага персанажа адпавядае сутнасці героя, створанага фантазіяй Г. Марчука.

Ствараючы яркія, запамінальныя партрэты казачных герояў, Г. Марчук выкарыстоўвае выяўленчыя магчымасці такога разраду антрапанімічнай лексікі, як мянушкі. Так, герой адной з казак Г. Марчука мае мянушку *Карыта з чырвонымі*. Празванне пана характарызуецца адценнем пагарды, знявагі. Атрымаў казачны персанаж такое найменне за тое, што перамог у саборніцтве па выцягванні грошай з карыта: «*Пан меў ручышчы доўгія і жмені вялізныя, бы не людскія. І так імі, паганец, чэрпаў, што паўпуда, не менш, тых чырвонцаў з карыта выцягваў*» [1, с. 138]. Мянучка не толькі фіксуе надзвычайную падзею, яна перадае асаблівасці маральнага аблічча героя: яго імкненне і ўменне здабываць грошы любымі шляхамі.

Заклучэнне. Паэтонімы казак Георгія Марчука працягваюць традыцыі гаваркіх фалькларонімаў народнай казкі і адлюстроўваюць адметнасць беларускага нацыянальнага іменаслову. Пераважаюць у аўтарскіх казках прамагаваркія і ўскоснагаваркія антрапонімы. Удала падабраныя пісьменнікам асабовыя імёны, прозвішчы, мянушкі могуць ярка, запамінальна і лаканічна паказаць знешняе аблічча і псіхалагічны стан героя, перадаць манеру паводзінаў персанажа, а таксама выразіць характар і танальнасць людскіх узаемаадносін.

Спіс цытуемых крыніц

1. Марчук, Г. Дзікая груша / Г. Марчук. — Мінск : Беларусь, 2000. — 287 с.

КРИТЕРИИ ОТБОРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Введение. Большинство преподавателей-литературоведов учреждений высшего образования сталкиваются с проблемой отбора художественных текстов для занятий по литературе с иностранными студентами. Проблема заключается не только в отношении выбора текста, но и связана с изменением психологии, пристрастий и мировоззрения современных студентов. Обоснованный выбор художественного текста на занятиях в иностранной аудитории с учетом его особенностей повышает заинтересованность обучающихся, развивает их языковые навыки, эффективно влияет на изучение художественного произведения. Таким образом, на сегодняшний день проблема выбора текста связана с большим количеством факторов, определяющих этот выбор.

В литературоведении существует множество определений художественного текста, т. к. художественный текст обладает различными особенностями. Так, по мнению Ю. М. Лотмана, произведение художественной литературы представляет собой сложную систему. Это организованная система средств общенационального языка и, вместе с тем, особая кодовая система, которую читатель должен «дешифровать», чтобы понять текст [1, с. 78]. С точки зрения В. В. Виноградова художественный текст служит планом выражения образного строя произведения, а образ «всегда является эстетически организованным структурным элементом» [2, с. 120]. Этим определяются и формы его словесного построения, и принципы его композиционного развития. Образы могут как сочетаться в последовательно разворачиваемую цепь, так и соотноситься один с другим. Кроме того, образы могут включать в себя друг друга. М. М. Бахтин считает, что художественный текст не только разворачивается во времени, но и сам создает определенную модель пространственно-временных отношений, порождает тот или иной образ времени и пространства. «Всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов» [3, с. 406]. Обобщая, можно сказать, что к стилевым чертам художественного текста можно отнести: образность высказывания; эстетически направленную экспрессивность; живую эмоциональность; многостильность выражений; особую роль подтекста.

Качественной стороной художественного текста является антропоцентричность. В центре всякого повествования находится человек, который предстает во всем своем физическом, психическом, интеллектуальном многообразии. Кроме того, художественный текст всегда направлен на читателя, т. е. представляет собой коммуникацию между автором и читателем, предполагая творческую активность читателя. Автор произведения передает свои представления о ценностях человека, выраженных в системе образов. Читатель воспринимает представленные в произведении события, поступки, высказывания персонажей и проникает в суть идеи, заложенной писателем в произведение.

Мир, созданный воображением автора, предстает перед читателем в виде художественных образов. Литературное произведение воздействует на человека как психологически, так и рационально. Влияние произведения на читателя объяснимо наличием в нем эстетической и художественной стороны. Каждый читатель извлекает информацию из художественной литературы по-разному, концентрируя внимание как на эстетических, так и на смысловых свойствах, давая свою оценку и делая определенные выводы. В случае с иностранной аудиторией перечисленные факторы представляют определенные сложности, что и накладывает отпечаток на выбор текста.

Основная часть. В научно-методической литературе советской эпохи отбор произведений осуществлялся в соответствии со следующими критериями:

- 1) авторство текста принадлежит известному писателю;
- 2) текст имеет познавательно-воспитательную значимость;
- 3) текст связан с изучением лексических и страноведческих тем;
- 4) текст тематически близок студентам-иностранцам;
- 5) художественный текст соответствует эффективному типу для чтения [4, с. 88].

Учебные пособия выпущенные после распада СССР предлагали для изучения произведения А. Чехова, М. Горького, М. Пришвина и др., а критериями отбора становились «социальная нейтральность, значимость с точки зрения лингвострановедения и культуроведения, а также сюжетность и увлекательность» [5, с. 3].

На сегодняшний день существует ряд критериев выбора художественного текста для занятий по изучению русской литературы. Один из них заключается в выборе подлинного художественного текста для изучения. Несмотря на разные подходы авторов, темы, освещаемые в литературе, одинаковы для всех культур и по-прежнему важны для каждого человека. Используя аутентичные материалы, учащиеся становятся более квалифицированными при изучении как языка, так и литературы, приобретая в новой области опыт творческой деятельности в ходе обучения. Следовательно, текст можно сократить, но не стоит его пересказывать, однако касается это студентов, подошедших к изучению языка к самостоятельному владению по общеевропейским компетенциям владения иностранным языком.

На начальном этапе возможно использование адаптированного текста. Тем не менее именно художественный текст может стать действенным стимулом для активной мыслительной и речевой деятельности студентов. Чтение литературного произведения должно начинаться с поэтапного снятия культурных, исторических и лексико-грамматических трудностей. Художественные тексты по своей структуре достаточно непонятны со стороны грамматики, лексические единицы в целом сложны для восприятия, а если текст вызывает затруднения при изучении содержания, это приводит к чувству неудовлетворенности и в конечном итоге потере интереса к произведению. Следовательно, в ходе работы над текстом должны быть даны пояснения новой лексики, отдельных фраз и речевых оборотов. Подобные пояснения в ходе изучения художественного текста развивают языковые навыки, восполняют лексические и грамматические пробелы. Данные навыки позволяют снять языковые трудности, дают возможность выразить свое мнение о главных героях, о сюжете, о различных ситуациях изучаемого произведения.

Художественные тексты как правило имеют лингвострановедческую направленность, позволяющую рассказать новое об обществе и культуре страны пребывания. Лингвострановедение позволяет расширить кругозор, развить критическое мышление студентам, изучающим иностранный язык, служит адаптации студентов к новому обществу. Важно отметить, что владение иностранными учащимися чтением без знания основ культуры, психологии коренных жителей страны не позволяет понять и осмыслить в достаточной мере содержание прочитанного текста на чужом языке. В итоге лингвострановедение играет заметную роль в изучении иностранного языка и является необходимой составляющей в изучении национальной литературы на иностранном языке.

Выбор текста художественного произведения должен быть ориентирован на общий языковой уровень студентов. Материал будет полезен только в том случае, когда чтение будет проводиться в полноценном виде, а не в качестве отдельных фрагментов. Тщательное прочтение произведения позволяет повторить лексику, получить новые образцы интерпретации и сочетания уже известных грамматических норм с новым лексическим содержанием. Слова, содержащиеся в тексте, устанавливают тесную связь со словарным запасом разговорной речи, создавая прочную связь между коммуникативными навыками и чтением литературного текста.

Реалии сегодняшнего дня диктуют и стратегии чтения. Теоретик литературы Ханс-Ульрих Гумбрехт, исходя из опыта работы над текстом художественного произведения с иностранными студентами, отметил: «Большинство моих студентов были захватывающе быстры и проворны в определении зачастую трудных для понимания предметов обсуждения и ключевых проблем испанских и английских текстов, которые мы обсуждали, — но в то же время казалось, что они не обращают ни малейшего внимания на риторические, стилистические, а иногда даже поэтические слои этих текстов и не чувствуют их. Я ощущал, что мои и их читательские навыки различались не оттенком или степенью, а почти онтологической радикальностью. У меня было впечатление, что студенты смотрели прямо сквозь формальные слои текстов, которые они читали, как будто чтобы получить доступ к их семантическим и аргументативным уровням с ошеломляющей непосредственностью» [6].

Подобные процессы восприятия могут быть объяснимы постоянным чтением студентами электронных средств массовой информации. Технические возможности и мощь электронных СМИ неуклонно растут, изменяя ментальные привычки современного человека. Современная молодежь читает много: электронные книги, рекламные тексты, аналитическую информацию и... печатные книги. Однако молодые люди занимаются чтением, совмещая это занятие с другими делами: записыванием других текстов, во время прослушивания музыки или беседы с друзьями в аккаунтах интернета. Непрерывное чтение изменило восприятие художественного текста — молодые люди разучились чувствовать образный строй языка, потеряли интерес к деталям, смысловым нюансам. Несмотря на сказанное, основные подходы к изучению произведений литературы на иностранном языке неизменны.

Необходимо обращать внимание студентов на то, что в любом тексте может быть поднято несколько проблем. При работе с литературными произведениями важно заострять внимание на методическом материале к тексту. Он должен представлять собой не только комментарий к тексту, но скорее комплекс вопросов и заданий, которые предлагают учащимся задуматься над тем, что сказано автором, почему так сказано, и тем самым позволить студентам самостоятельно понять текст. Приступать к работе с художественным текстом имеет смысл в том случае, когда иностранные студенты способны воспринимать его целостно.

Критерии отбора художественного текста для изучения на занятиях по литературе связаны со следующими фазами овладения языком:

1. Снятие страноведческих трудностей.
2. Снятие лексических и грамматических трудностей.
3. Собственно чтение текста.
4. Умение строить устные ответы на вопросы по прочитанному тексту, пересказ по составленному дома плану и т. д.
5. Выход в письменную речь [7, с. 336].

Заключение. Несмотря на изменения, происходящие в образовании, на меняющееся восприятие новых поколений студентов, критерии отбора текстов для занятий по литературе с иностранными студентами ориентированы на работы советских литературоведов и методистов.

Список цитируемых источников

1. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. — М. : Искусство, 1970. — 384 с.
2. Виноградов, В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. — М. : Академия наук СССР, 1963. — 253 с.
3. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. М. Бахтин. — М. : Худож. лит., 1975. — 502 с.
4. Печерица, Т. Е. Использование художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному: Отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подготовительных факультетов / Т. Е. Печерица. — М. : МГУ, 1986. — 94 с.
5. Новикова, Н. С. Синяя звезда: Рассказы и сказки русских и зарубежных писателей с заданиями и упражнениями : учеб. пособие / Н. С. Новикова, О. М. Щербакова. — М. : Флинта: Наука, 2010. — 256 с.
6. Гумбрехт, Х.-У. Будущее чтения? Воспоминания и размышления о генеалогическом подходе / Х.-У. Гумбрехт (пер. с англ. Н. Поселягина) // НЛЮ. — 2014. — № 4 (128). — URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2014/128/5g.html> (дата обращения: 07.05.2025).
7. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. — 5-е изд. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2014. — 480 с.

УДК 811.161.1'27:811.161.3'27

А. Ч. Яшина, Е. А. Зуева

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СОПОСТАВЛЕНИЕ АББРЕВИАТУР РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ

Введение. Сопоставительные исследования аббревиатур вызывают интерес исследователей, так как позволяет выявить общие закономерности и специфические особенности их образования и функционирования в языке и речи. Аббревиатуры исследовались на материале как близкородственных русского и белорусского языков (Ю. Н. Чагайда [1]), русского, белорусского и польского языков (С. Шадька [2]), Ю. М. Лук'янюк [3], М. Н. Миронова, С. Шадька «Абрэвіатура ў сучасных беларускай, польскай і рускай мовах» [4]).

Цель настоящей статьи — рассмотреть аббревиатуры русского и белорусского языков в сопоставительном плане. Материалом послужило 136 коррелятивных пар, отобранных из интернет-изданий «Беларусь сегодня» [5] и «Звязда» [6]. Значения аббревиатур уточнялись по словарям [7—9].

Основная часть. Анализ языкового материала позволил выделить:

1. **Зону конвергентности** (тождественности), к которой относятся аббревиатуры, совпадающие по количественному составу и структурному типу: рус. **АБФФ** ← Ассоциация «Белорусская федерация футбола» — бел. **АБФФ** ← Асацыяцыя «Беларуская федэрацыя футбола» (в двух языках аббревиатуры имеют в составе 4 буквы, относятся к типу инициальных, буквенному подтипу); рус. **АИС** ← Автоматизированная информационная (идентификационная) система — бел. **АІС** ← Аўтаматызаваная інфармацыйная сістэма* (здесь и далее знак * указывает на то, что аббревиатура не фиксируется словарями); рус. **ВАК** ← Высшая аттестационная комиссия — бел. **ВАК** ← Вышэйшая атэстацыйная камісія (в двух языках аббревиатуры имеют в составе три буквы, относятся к типу инициальных, звуковому подтипу).

Выделено 28 инициальных аббревиатур, совпадающих по структурному типу и количественному составу.

2. **Зона дивергентности** (нетождественности) включает аббревиатуры, которые могут различаться по структурному типу, количественному составу, а также грамматическому строю.

К аббревиатурам, **различающимся по структурному типу**, можно отнести следующие: рус. **вуз** ← высшее учебное заведение (инициальная, звуковая) — бел. **вну** ← вышэйшая навучальная ўстанова (инициальная, подтип буквенная) (в русском языке аббревиатура **вуз** относится к типу инициальных, звуковому подтипу, в белорусском языке аббревиатура **вну** также относится к типу инициальных, но буквенному подтипу). Рус. **МИД** ← Министерство иностранных дел (инициальная, звуковая) — бел. **МЗС** ← Міністэрства замежных спраў (инициальная, буквенная). Рус. **РОО** ← Республиканское общественное объединение* (инициальная, звуковая) — бел. **РГА** ← Рэспубліканскае грамадскае аб'яднанне* (инициальная, буквенная).

Выделено 10 инициальных аббревиатур, относящихся к данной группе.

Примерами аббревиатур, **различающихся по количественному составу**, выступают: рус. **БЖД** ← Белорусские железные дороги (инициальная, буквенная) — бел. **БЧ** ← беларуская чыгунка (инициальная, буквенная). В русском языке в составе аббревиатуры **БДЖ** 3 буквы, в белорусском языке аббревиатура **БЧ** имеет 2 буквы.

Было выявлено 2 инициальных аббревиатуры, относящиеся к данной группе.

Выделяется группа, когда **аббревиатуры совпадают по структурному типу, составу компонентов, но различаются некоторыми буквами**: рус. **БГПУ** ← Белорусский государственный педагогический университет* — бел. **БДПУ** ← Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт*. Рус. **БГУ** ← Белорусский государственный университет (инициальная; буквенная) — бел. **БДУ** ← Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт (инициальная; буквенная). Рус. **БГУИР** ← Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники* (смешанная, сочетание букв и звуков) — бел. **БДУІР** ← Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт інфарматыкі і радыёэлектронікі* (смешанная, сочетание букв и звуков). Аббревиатуры рус. **БГПУ**, **БГУ**,

БГУИР — бел. *БДПУ, БДУ, БДУР* различаются *Г* и *Д*, т. е. первыми буквами прилагательных рус. «государственный» и бел. «*дзяржаўны*», входящими в неоднословную номинацию, что вызывает различия в произношении.

К данной группе относится 31 инициальная аббревиатура.

Выделена группа, когда аббревиатуры (слоговые или слого-словные) совпадают по структурному типу, но отличаются компонентом, выраженным прилагательным, входящим в состав аббревиатуры: рус. *Белгос-филармония* ← *Белорусская государственная филармония** — бел. *Белдзяржэфілармонія* ← *Беларуская дзяржаўная філармонія**; рус. *госграница* ← *государственная граница** — бел. *дзяржэграница* ← *дзяржаўная граніца** (слого-словные аббревиатуры).

Основное различие слого-словных аббревиатур рус. *госинвестпрограмма* ← *государственная инвестиционная программа** — бел. *Дзяржэінвестпраграма* ← *дзяржаўная інвестыцыйная праграма** в компонентах *гос-* «государственная» — *дзяржэ-* — «дзяржаўная».

Слоговые аббревиатуры *горисполком* ← *городской исполнительный комитет* — *гарвыканкам* ← *гарадскі выканаўчы камітэт* различаются компонентами *-испол-* «исполнительный» — *-выкан-* «выканаўчы».

Аббревиатур данного типа — 17. Большую часть составляют аббревиатуры, в составе которых есть компоненты *гос* — *дзяржэ*.

Заключение. Таким образом, в русском и белорусском языках выделяется зона тождественности, указывающая на близкородственный характер и историческое единство формирования двух языков, и зона нетождественности аббревиатур, которая свидетельствует о том, что каждый язык, несмотря на свою близость к другому, проходит свой собственный путь развития.

Список цитируемых источников

1. Чагайда, Ю. Н. Аббревиация / Ю. Н. Чагайда // Сопоставительное описание русского и белорусского языков. Словообразование / А. В. Андреева [и др.] ; науч. ред. А. А. Лукашанец, О. М. Николаева ; Нац. акад. наук Беларуси, Центр исслед. белорус. культуры, языка и лит., фил. «Ин-т языка и лит. им. Якуба Коласа и Янки Купалы». — Минск : Беларус. навука, 2014. — С. 237—238.
2. Шадыка, С. Абрэвіатура ў сучасных беларускай, польскай і рускай мовах / С. Шадыка // Беларусіка = Albaruthenica : кн. 1 ; рэд. А. Мальдзіс [і інш.]. — Мінск : Навука і тэхніка, 1993. — 350 с.
3. Лук'янюк, Ю. М. Абрэвіяцыя як спосаб утварэння тэрмінаў піяралогіі (на матэрыяле беларускай, рускай і англійскай моў) / Ю. М. Лук'янюк. — 2022. — С. 502—507. — URL: <https://elib.bsu.by> (дата обращения: 07.05.2025).
4. Миронова, М. Н. Аббревиация как способ терминообразования (на материале английского и русского языков) / М. Н. Миронова // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 2. Филология и искусствоведение. — 2008. — URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 07.05.2025).
5. Беларусь сегодня // SB.BY. — URL: <https://www.sb.by/> (дата обращения: 04.05.2025).
6. Звезда // Сеткавае выданне zviazda.by. — URL: <https://zviazda.by/> (дата обращения: 04.05.2025).
7. Руска-беларускі слоўнік скарачэнняў : у 2 т. / склад.: М. В. Бірыла [і інш.]. — Мінск : Навука і тэхніка, 1996. — Т. 2.
8. Словарь сокращений и аббревиатур русского языка // Онлайн библиотека сокращений и аббревиатур. — URL: <https://sokrasheniya.ru/> (дата обращения: 04.05.2025).
9. Verbum // анлайнавы слоўнік. — URL: <https://verbum.by/> (дата звароту: 04.05.2025).

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВИСТИКА (АНГЛИЙСКИЙ, НЕМЕЦКИЙ, ФРАНЦУЗСКИЙ, ИСПАНСКИЙ ЯЗЫКИ)

УДК 81-11

А. А. Будникова, А. А. Савко
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ МУЖСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В ДИСКУРСЕ АМЕРИКАНСКОГО СЕРИАЛА (НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛА “FRIENDS”)

Введение. Современная лингвистика проявляет значительный интерес к изучению речевых особенностей персонажей в различных видах дискурса, включая медийный. Особую ценность в этом контексте представляют американские телесериалы, которые не только отражают живую разговорную речь, но и демонстрируют, как языковые средства используются для создания ярких, запоминающихся образов. Одним из наиболее показательных примеров такого медийного продукта является сериал “Friends” («Друзья»), который благодаря своей популярности и культурному влиянию стал богатым источником для лингвистического анализа. Объектом изучения в данной работе выступает речь мужских персонажей сериала “Friends”, а предметом — их лексические особенности, включая использование специфической лексики, стилистических приемов и разговорных конструкций.

Основная часть. Анализ речевых особенностей мужских персонажей сериала “Friends” выявляет устойчивую взаимосвязь между языковыми паттернами и социальными характеристиками героев. Как отмечает С. Козлофф, «диалоги в телевизионных нарративах выполняют двойную функцию: не только продвигают сюжет, но и создают речевые портреты персонажей» [1, с. 36]. Анализ 87 серий 1—4 сезона демонстрирует, как лексический выбор персонажей отражает их социальный статус, профессиональную принадлежность и индивидуальные психологические черты [2].

Центральными объектами исследования стали три мужских персонажа, чьи речевые особенности образуют яркие контрасты. Росс Геллер, доктор палеонтологии, регулярно использует научную терминологию, что, по данным Е. А. Земской, характерно для образованных персонажей и служит маркером их интеллектуального статуса [3]. Например, в реплике “*This is a typical specimen from the Triassic period*” используется специальный термин “*Triassic period*”, что характерно для научного дискурса, или, в примере, “*According to the principles of evolutionary biology...*” мы видим характерное для Росса начало предложения с вводной конструкции, типичной для академического стиля. Также можно заметить использование лексических единиц “*protest*”, “*egregious*”, “*oversight*”, что подчёркивает его склонность к официальному стилю общения, как в следующем примере: “*I must protest this egregious oversight*” («Я должен выразить протест по поводу этой вопиющей оплошности»), где Росс прибегает к такой лексике в бытовых ситуациях, что создаёт комический эффект. Частота использования профессиональной лексики у Росса более частотна по сравнению с другими персонажами сериала.

Джоуи Триббани — актёр, часто безработный, напротив, демонстрирует образцы разговорной речи с элементами сленга. Его характерные языковые особенности включают: фонетические сокращения “*How you doin*” вместо “*How are you doing?*”, неформальные апеллятивы “*Dude*”, “*bro*”, “*man*”, грамматическую редукцию “*Wanna go?*”. Подобные речевые паттерны типичны для персонажей с невысоким уровнем образования и создают эффект естественной, непринужденной коммуникации. На долю Джоуи приходится больше всего сленга, используемого мужскими персонажами в сериале.

Чендлер Бинг — специалист по статистическому анализу, позже — рекламный копирайтер, представляет третий тип речевого поведения, характеризующийся активным использованием стилистически окрашенной лексики. Его речь изобилует: ироническими конструкциями “*Could I BE any more...?*” с характерной интонацией, саркастическими репликами “*Oh, I’m sorry, did my back hurt your knife?*”, каламбурами “*It’s a too point*” вместо “*moot point*” и т. д.

Показательно противопоставление формального стиля Росса, разговорной манеры Джоуи и саркастичных реплик Чендлера. Как отмечает Дж. Стюарт-Смит, такой контраст «не только усиливает комедийный эффект, но и способствует лучшему запоминанию персонажей» [4, с. 61].

Количественный анализ 87 серий четырех сезонов сериала, который включал в себя выборку из более чем 50 примеров реплик, подтвердил устойчивую связь между речевыми паттернами и характерами персонажей. Распределение стилистических приемов показывает четкую специализацию. Эти данные можно положить в основе вывода, о строгом соответствии речевых особенностей социальным ролям персонажей.

Таким образом, исследование демонстрирует, что лексические особенности мужских персонажей в “Friends” системно отражают их социальные характеристики и психологические черты, формируя узнаваемые речевые портреты, которые стали важной частью культурного феномена сериала.

Заключение. Подводя итог, следует отметить, что лексические особенности речи мужских персонажей в сериале “Friends” служат не только инструментом создания комических ситуаций, но и отражают культурные и социальные стереотипы своей эпохи, что, несомненно, поможет улучшить понимания культурных процессов и углубленное восприятие английского языка, тем самым облегчая межкультурную коммуникацию и навыки владения языком в целом.

Список цитируемых источников

1. Kozloff, S. Overhearing Film Dialogue / S. Kozloff. — Berkeley : University of California Press, 2000. — 332 с.
2. Белянин, В. П. Психоллингвистика / В. П. Белянин. — М. : Флинта, 2004. — 232 с.
3. Земская, Е. А. Особенности мужской и женской речи / Е. А. Земская, М. А. Китайгородская, Н. Н. Розанова // Русский язык в его функционировании. — М. : Наука, 1993. — С. 90—136.
4. Stuart-Smith, J. Television can also be a factor in language change: Evidence from an urban dialect / J. Stuart-Smith, G. Price, C. Timmins, B. Gunter // Language. — 2013. — Vol. 89, № 3. — С. 501—536.

УДК 81

Е. А. Демиденко, Т. С. Пятакова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА «РАССТАВАНИЕ» В ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

Введение. Стремление изучать текст обусловлено желанием воспринимать язык как многоаспектное явление в современной лингвистике — универсальный инструмент общения, взаимодействующий с разными сферами человеческой деятельности через дискурс [1, с. 75]. Дискурс выступает ключевым коммуникативным феноменом — языковой формой, включающей текст и его лингвистические элементы, которые обеспечивают интерпретацию содержания. Это динамичная речевая структура, способная трансформироваться в процессе коммуникации. Кроме того, дискурс можно определить как категорию, соединяющую в себе как языковую динамику, так и социальную среду [2].

Песенный дискурс, в частности, служит особым способом сохранения культурного знания. Песня пронизывает разные области жизни, фиксируя ключевые ценности, моральные установки, общественные идеалы, социальные трансформации и стереотипы своей эпохи, формируя поведенческие модели и культурные стандарты для будущих поколений [3, с. 190—191].

Основная часть. Сегодня англоязычный песенный дискурс представляет собой доминирующую силу на мировой сцене. Большинство современных музыкальных коллективов и сольных исполнителей поют на английском языке, независимо от их родного языка. Многие исследователи на международном уровне рассматривают современную английскую песню, прежде всего изучая ее как часть массовой культуры, исследуя причины этого культурного явления и обсуждая его этические и эстетические аспекты, уделяя особое внимание музыкальной составляющей песни [4, с. 55].

Однако несмотря на глобальное доминирование англоязычного песенного дискурса, в мире сохраняются культурные пространства, где национальные традиции не только уживаются с современными тенденциями, но и формируют уникальные музыкальные явления. Ярким примером такого явления служит китайская популярная музыка, где, в противовес универсальности английского языка, укрепляется самобытный стиль “中国风” (zhōngguó fēng). Китайская культура сохраняет свои традиционные устои и всё чаще предпочитает песни, основанные на этом стиле, который отражает сущность лингвокультурного сообщества Китая. В текстах песен содержится информация о китайской культуре, несмотря на использование современных манер исполнения и техники аранжировки. В китайских песнях находит своё отражение особая атмосфера, где отображается прошлое Китая, которое соединяется с современным ритмом, создавая скрытый смысл, тоску, изящество и непринуждённость [5, с. 22].

Китайский язык обладает высокой музыкальностью, что обусловлено наличием тонов — мелодичного рисунка голоса с определённой высотой звука. Китайский песенный дискурс существенно отличается от песенного дискурса других языков, особенно западных. Тем не менее, стоит отметить, что использование тонов часто уступает место интонации и её компонентам: мелодии, громкости, ритму, темпу речи и так далее.

Эволюция современной песни значительно способствовала увеличению конкурентоспособности музыкального рынка Китая. Эти композиции разнообразили жанры и стили, предоставив слушателям больше вариантов для выбора. Развитие мультикультурализма в китайской массовой музыкальной культуре вдохновило авторов на эксперименты с новыми композиционными техниками, чтобы удовлетворить широкий спектр запросов аудитории [6, с. 127].

Именно это жанровое и стилистическое разнообразие создало благодатную почву для богатой палитры выразительных средств в китайской песенной лирике. В ходе проведённого анализа современных китайских песен с целью выявления средств выразительности концепта «расставание» было установлено, что в китайскоязычном песенном дискурсе активно используются такие лексико-стилистические средства, как метафора, гипербола, ирония, оксюморон.

– *Метафора*: “眼淚騙不過自己” / «Слёзы не могут обмануть себя» указывает на то, что искренние слёзы — это «источник правды», они не могут скрыть настоящих чувств человека, который переживает боль от расставания. “消失在人海” / «Исчезнуть в море людей» передаёт потерю близкого человека в толпе большого города, а также отсутствие возможности когда-либо увидеть его снова. “你的名字停留在我的過往” / «Твоё имя застыло в моём прошлом» отражает имя любимого человека как воспоминание и память, о котором нельзя забыть.

– *Гипербола*: “最難忘的旅行” / «Самое незабываемое путешествие» означает жизнь с возлюбленной было самое лучшее время для юноши, он не уверен, что сможет с кем-то быть по-настоящему счастливым. “全都怪我” / «Всё только моя вина» отражает то, как герой песни берёт всю ответственность разрыва отношений на себя, хотя работать над этим должны двое.

– *Ирония*: “名字寫錯誰” / «Написала не то имя» намекает на невнимательность и рассеянность любимой женщины, а также на возможное предательство возлюбленной. “祝福你 真的可以睡得好” / «Желаю тебе по-настоящему спать хорошо» отражает язвительное пожелание бывшему партнёру, а также разочарование и обиду на него из-за расставания. “如果以後 你還想為誰浪費美好時候” / «Если в будущем ты захочешь тратить время на кого-то ещё» показывает возможную скрытую угрозу и намёк на то, что новые отношения тоже обречены.

– *Оксюморон*: “苦笑” / «Горькая улыбка» обозначает улыбку, которую приходится показывать окружающим при страданиях и боли от разлуки с возлюбленным. “笑著與你分開” / «Смеясь, расстаться с тобой» указывает на контраст улыбки как символ позитива и расставания как символ боли и печали. “你的暴烈太溫柔” / «Твоя жестокость так нежна» передаёт контраст между болью и привязанностью в отношениях, которые обречены на разрыв.

Заключение. Проведённый анализ китайских песен в рамках концепта «расставание» демонстрирует, насколько глубоко и многогранно лирика передаёт сложную гамму эмоций, связанных с утратой любви. Использование разнообразных лексико-стилистических средств не только обогащает поэтику песен, но и позволяет авторам точно выразить переживания, которые трудно описать буквально. Эти приёмы не только делают китайский песенный дискурс уникальным явлением, но и отражают культурные особенности восприятия расставания в китайском обществе, где традиционная сдержанность сочетается с глубокой эмоциональностью. Таким образом, песни становятся не просто частью массовой культуры, а своеобразным эмоциональным архивом, сохраняющим универсальные и одновременно культурно-специфичные переживания.

Список цитируемых источников

1. Саяхова, Д. К. Понятие песенного дискурса / Д. К. Саяхова. — URL: https://apni.ru/media/Sb_k-7-4_MHGAfiC.pdf#page=76 (дата обращения: 02.05.2025).
2. Пысина, И. С. Языковые особенности молодёжного англоязычного песенного дискурса / И. С. Пысина. — URL: <https://elibrary.ru/handle/123456789/199417> (дата обращения: 02.05.2025).
3. Дуняшева, Л. Г. Песенный дискурс как объект в изучении культурологии / Л. Г. Дуняшева. — URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/34486/actpr2015-190-197.pdf?sequence=-1> (дата обращения: 02.05.2025).
4. Клычкова, М. А. Современный англоязычный песенный дискурс: история изучения / М. А. Клычкова. — URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35224126_95478799.pdf (дата обращения: 02.05.2025).
5. Агеева, М. А. Препедедентный женский образ в китайской лингвокультуре (на материале современных песен) / М. А. Агеева. — URL: https://elibrary.ru/bitstream/handle/2311/26783/ageeva_vkr_titrefsoderzh.pdf?sequence=2&isAllowed=y (дата обращения: 02.05.2025).
6. Шао Минян, М. А. Петрова. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanr-kitayskoy-hudozhestvennoy-pesni-i-ego-vliyaniye-na-razvitiye-sovremennoy-muzykalnoy-kultury> (дата обращения: 02.05.2025).

УДК 80

К. А. Дубинина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», Ульяновск, Российская Федерация

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ ЮРИСТОВ

Введение. Интернет-мемы давно стали неотъемлемой частью современной культуры общения и самовыражения, отражая актуальные события, социальные тенденции и даже профессиональные особенности различных сообществ. Юридическая сфера также не осталась в стороне от этого явления, породив

большое количество мемов, специфичных именно для представителей юридической профессии. Исследование английских и русских интернет-мемов среди юристов представляет особый интерес, поскольку позволяет выявить культурные различия и сходства между двумя языково-культурными группами.

Основная часть. Исследуя феномен мемов, Д. В. Попов отмечает, что мемы становятся своего рода универсальным языком, который приходит на смену традиционным формам коммуникации — устной речи и письму. Автор указывает, что мем — это элемент культурного кода человечества, инструмент влияния масс-медиа на человека, элемент сетевого языка. Сетевое общение может сочетать текстовую и графическую информацию [1, с. 67—68].

Большинство мемов, как правило, считаются универсальными, поскольку их смысл понятен практически любому лицу, однако в работах некоторых исследователей рассматривается важная мысль о том, что пользователи интернета используют также мемы для выражения своей социальной принадлежности. Этот процесс позволяет людям идентифицироваться с определенными группами, делиться общими ценностями и установками.

В отличие от универсальных, *сепаратные* мемы являются узкоцелевыми или ситуативными, имеют ограниченную аудиторию и связаны с конкретным контекстом, событием или культурой. Эти мемы часто основаны на специфических событиях и явлениях, известных лишь определенной группе людей. К таким фокус-группам относятся, например, профессиональные объединения (группы филологов, юристов), социальные группы (мемы про студентов), группы по интересам и т. д.

В работе были исследованы такие узкоцелевые мемы — мемы юристов двух культур (английские и русские мемы юристов).

Итак, каким образом русская и англоязычная культура проявляются в интернет-мемах юристов? Чтобы получить ответ на этот вопрос, были проанализированы русские интернет-мемы юристов, взятые с сайта «ВКонтакте.ру» (Сообщество «Юридические мемы») и английские интернет-мемы юристов, взятые с сайта «Pinterest.com». В ходе анализа мемов особое внимание было уделено различиям в тематике, стиле и языке мемов, создаваемых в русскоязычном и англоязычном сегментах интернета.

Русские мемы о праве и законодательстве в процентном соотношении преобладают над английскими (25 % и 5 % соответственно).

По мнению автора, причина различий заключается в нескольких взаимосвязанных факторах, влияющих на восприятия права в обществе. Преобладание мемов о праве и законодательстве в русскоязычном сегменте объясняется спецификой общественного сознания, интенсивностью взаимодействия граждан с государством. В условиях постоянного контакта с бюрократическими процедурами, граждане находят в мемах возможность обсудить социальные вопросы и доступной форме.

Также хотелось бы отметить, что английские мемы о праве отличаются большей детализацией и аналитичностью в изображении права и юридических институтов. Они фокусируются не столько на критике системы, сколько на ее подробном разъяснении и демонстрации особенностей функционирования правовых механизмов. В таких мемах В. А. Борисенко отмечала функцию информирования [2, с. 38]. Мем на рисунке 1 четко разъясняет этапы становления юристом и адвокатом.

При изучении англоязычных мемов было выявлено интересное наблюдение: некоторые из них отражают отношение общества к праву как сфере деятельности, обладающей высоким престижем и значимостью. Одним из ярких примеров является мем с высказыванием: “Every adult needs three friends...” (рисунок 2).

Этот мем иллюстрирует два важных аспекта восприятия профессии адвоката: 1) высокий статус; 2) юридическая сила: профессия адвоката наделяется особой силой.

Различия в тематике *юридического образования*, отображаемые в российских и английских интернет-мемах, отражают культурные различия, подходы к обучению и общественные ожидания от профессий. Разница в процентном соотношении показывает, что английский подход к образованию ориентирован на самовыражение и престижность юридического образования. Русские мемы же об образовании в основном просто констатируют факты о процессе получения образования.



Рисунок 1 — Пример мема этапы становления юристом и адвокатом

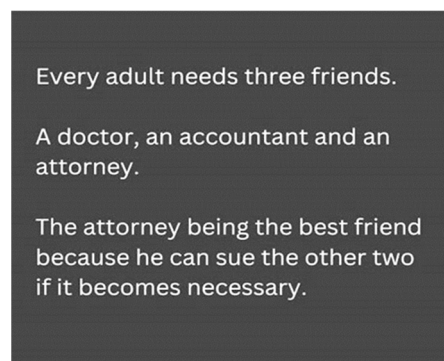


Рисунок 2 — Мем с высказыванием: “Every adult needs three friends...”

Исследование показало, что доля русских мемов о рутинной работе юриста составляет 38 %, тогда как аналогичные английские мемы встречаются реже — лишь 25 %. Несмотря на небольшую разницу в процентах, данное явление заслуживает отдельного рассмотрения. В российском обществе сложилось устойчивое представление о труде юристов, включающем постоянное изучение документации и взаимодействие с бюрократическим аппаратом. Эти условия создают основу для появления большого количества мемов, отражающих реальные рабочие будни юристов. В английских мемах же профессия юриста прежде всего ассоциируется с судебными процессами, поэтому количество мемов именно о рутинной работе юриста немного меньше.

Справедливо выделить тематику мемов о судебных процессах в отдельную группу, поскольку в англосаксонском праве в судах вообще имеют право защищать права клиентов только адвокаты. Исследование показало, что частота встречаемости мемов о судебных процессах среди русских (10 %) и английских (12 %) интернет-мемов юристов практически совпадает. Это равенство обусловлено факторами, отражающими сходство подходов к формированию публичного мнения и ценности судебного разбирательства в обеих культурах. И в русской, и в английской культуре придают большое значение соблюдению законности и независимости судебной власти, несмотря на существенные различия в практике судов в разных странах.

Исследование выявило не очень значительную разницу в частотности мемов, касающихся темы уголовного преследования: русские мемы составляют 9 %, в то время как английские — всего 3 %. Уголовное преследование воспринимается общественностью как важный элемент защиты интересов личности и государства, что отражается в мемах. Средства массовой информации активно освещают процессы уголовного преследования, стимулируя обсуждение и появление новых мемов.

Исследование показало отсутствие политических мемов среди русских интернет-мемов юристов (0 %), в отличие от английских, где такая категория составила около 1 %. Причина такой разницы в том, что пользователи русскоязычных ресурсов проявляют осторожность в выражении своих позиций по политическим вопросам. Даже мелкие комментарии могут вызвать негативную реакцию администрации сайта или привлечение внимания контролирующих органов. Западные страны же славятся свободой слова, что стимулирует создание и распространение соответствующих мемов.

Заключение. Исследование показало, что английские и русские интернет-мемы юристов существенно различаются по тематическим акцентам. Английские мемы чаще затрагивают вопросы престижности профессии юриста и юридического образования в целом. Русскоязычные же мемы больше сосредоточены на тематике права и законодательства в целом, повседневных трудностях профессиональной деятельности, отношениях с клиентами и эмоциональных аспектах юридического труда. Таким образом, изучение интернет-мемов даёт ценную возможность исследовать межкультурные аспекты восприятия и рефлексии профессий.

Список цитируемых источников

1. Попов, Д. В. Мем как средство коммуникации, сетевая ценность и фактор развития культуры / Д. В. Попов // Научный вестник Омской академии МВД России. — 2016. — № 3 (62). — С. 66—71.
2. Борисенко, В. А. Мем как диагностирующая единица ключевых проблем современного общества / В. А. Борисенко // Гуманитарные и социальные науки. — 2022. — Т. 94 (№ 5). — С. 36—42.

УДК 81'42

В. С. Ерёмченко, О. В. Леон

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ВЕРБАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МЕГАКОНЦЕПТА «НОСТАЛЬГИЯ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Введение. Ностальгия как сложный психолингвистический феномен представляет значительный интерес для современных исследований в области когнитивной лингвистики и дискурс-анализа. В условиях глобальных социальных трансформаций вербальная репрезентация данного мегаконцепта приобретает особую актуальность, отражая культурные и ментальные особенности языкового сознания.

Цель данного исследования — выявление вербальных средств репрезентации мегаконцепта «ностальгия» в английском языке.

Материалы и методы исследования. В качестве материалов исследования использовались англоязычные лексикографические источники (словари дефиниций Cambridge Dictionary, Britannica Dictionary, Dictionary.com, Longman Dictionary of Contemporary English; Oxford English Dictionary; APA Dictionary of Psychology); основными методами исследования являются компонентный семантический анализ и концептуальный анализ.

Основная часть. Ностальгия как психическое явление обладает сложной, внутренне расчленённой структурой, что позволяет классифицировать её как мегаконцепт, поскольку концепт «ностальгия»:

1. Обладает глобальностью и надкультурностью.

Ностальгия — универсальное переживание, существующее в разных культурах, хотя и выражается по-разному: в западной традиции это часто индивидуальные воспоминания (например, тоска по детству), в коллективистских культурах (например, в Китае) ностальгия может связываться с утраченной общностью («тоска по Родине»). Более того, ностальгия не привязана к конкретному языку или обществу, а проявляется повсеместно.

2. Несёт в себе фундаментальность для мировосприятия.

Ностальгия формирует отношение к прошлому (например, мифологизация «золотого века»), а также влияет на идентичность (например, через память о предках, традициях).

3. Имеет сложную когнитивную структуру.

Ностальгия включает: Концепты: ПРОШЛОЕ, ПОТЕРЯ, ТОСКА. Фреймы: ДЕТСТВО, РОДИНА. Макроконцепты: ПАМЯТЬ, ТРАДИЦИЯ.

4. Имеет междисциплинарный характер.

Ностальгия изучается в психологии (как эмоция), в философии (как феномен времени), в литературе (как мотив).

Рассмотрим словарные дефиниции лексической единицы «ностальгия».

Nostalgia is:

1. *a feeling of happiness mixed with sadness when you think about things that happened in the past* [1].

2. *pleasure and sadness that is caused by remembering something from the past and wishing that you could experience it again* [2].

3. *a feeling of pleasure and also slight sadness when you think about things that happened in the past* [1].

4. *a wistful desire to return in thought or in fact to a former time in one's life, to one's home or homeland, or to one's family and friends; a sentimental yearning for the happiness of a former place or time* [3].

5. *the suffering evoked by the desire to return to one's place of origin* [4].

6. *a feeling that a time in the past was good, or the activity of remembering a good time in the past and wishing that things had not changed* [5].

7. *a sentimental longing or wistful affection for a period in the past* [6].

8. *a longing to return to an earlier period or condition of life recalled as being better than the present in some way* [7].

9. *an emotional experience that arises from memories featuring the self in social contexts* [8].

На основе анализа представленных дефиниций слова *nostalgia* можно выделить следующие содержательные компоненты, которые формируют структуру мегаконцепта:

1. Эмоциональная амбивалентность (сочетание противоположных эмоций):

– Счастье / удовольствие (*“feeling of happiness”, “pleasure”*);

– Грусть / страдание (*“sadness”, “suffering”, “slight sadness”*);

– Тоска / желание (*“wistful desire”, “longing”, “sentimental yearning”*).

Таким образом, эмоциональная амбивалентность ностальгии проявляется в одновременном переживании положительных и отрицательных чувств, что делает её уникальным психологическим состоянием, сочетающим радость воспоминаний и грусть от их недостижимости.

2. Обращение к прошлому (активация памяти):

– Воспоминания (*“remembering something from the past”, “memories”*);

– Идеализация прошлого (*“a time in the past was good”, “recalled as being better”*);

– Связь с личной историей (*“former time in one's life”, “self in social contexts”*).

Как итог, ностальгия тесно связана с процессами памяти, причём прошлое часто воспринимается через призму идеализации, что усиливает её эмоциональное воздействие и связь с личной идентичностью.

3. Желание возвращения (мотивационный аспект):

– Стремление вернуться (*“wishing that you could experience it again”, “desire to return”*);

– Ностальгия по месту (*“one's home or homeland”, “place of origin”*);

– Ностальгия по людям (*“family and friends”, “social contexts”*).

Исходя из этого можно сделать вывод, что мотивационная составляющая ностальгии выражается в стремлении восстановить утраченные связи — будь то места, люди или моменты, — что подчёркивает её роль как механизма психологической компенсации.

4. Временной контраст (сравнение прошлого и настоящего):

– Осознание изменений (*“wishing that things had not changed”*);

– Неудовлетворённость настоящим (*“better than the present”*).

Отсюда следует вывод, что контраст между прошлым и настоящим в ностальгии часто служит инструментом критики текущей реальности, что отражает её функцию как эмоционального убежища от несовершенств современности.

Таким образом можно сделать вывод, что ностальгия действительно является мегаконцептом, так как включает многокомпонентную структуру, что позволяет рассматривать ностальгию не просто как чувство, а как сложный психологический и культурный феномен.

Список цитируемых источников

1. Nostalgia // Cambridge Dictionary. — URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/nostalgia> (date of access: 06.05.2025).
2. Nostalgia // Britannica Dictionary. — URL: <https://www.britannica.com/dictionary/nostalgia> (date of access: 06.05.2025).
3. Nostalgia // Dictionary.com. — URL: <https://www.dictionary.com/browse/nostalgia> (date of access: 06.05.2025).
4. Nostalgia and the meaning of life // The British Psychological Society. — URL: <https://www.bps.org.uk/psychologist/nostalgia-cowbells-meaning-life> (date of access: 06.05.2025).
5. Nostalgia // Longman Dictionary of Contemporary English. — URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/nostalgia> (date of access: 06.05.2025).
6. Nostalgia // Oxford English Dictionary. — URL: https://www.oed.com/dictionary/nostalgia_n?tl=true (date of access: 06.05.2025).
7. Nostalgia // APA Dictionary of Psychology. — URL: <https://dictionary.apa.org/nostalgia> (date of access: 06.05.2025).
8. Sedikides, C. Nostalgia: The bittersweet emotion that clarifies the meaning of life / C. Sedikides // Social Cognitive and Affective Neuroscience. — 2022. — № 12. — С. 1131—1143. — URL: <https://academic.oup.com/scan/article/17/12/1131/658551> (date of access: 06.05.2025).

УДК 811.111

К. С. Зданович, Ж. Б. Манкевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

КОНЦЕПТ ЦВЕТА *BLUE* В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СУБСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКЕ

Введение. Изучение цветовых концептов в различных языках является важным инструментом для понимания связи между культурой и мышлением их носителей. Эта связь является основополагающей при изучении языковой картины мира отдельного народа. Современные исследования свидетельствуют о том, что лексика, связанная с цветообозначениями, формируется в большей степени под влиянием социокультурных факторов [1]. В частности, анализ холодных цветов, к которым относится синий, демонстрирует их повышенную категоризационную значимость: в ряде языков данная часть цветовой гаммы получает большое количество терминологических дифференциаций [2]. Это явление объясняется эволюционной значимостью холодных оттенков, связанных с критически важными объектами — от воды до физиологических реакций организма [3]. Предметом настоящего исследования выступает концепт цвета *blue* в англоязычной субстандартной лексике.

Основная часть. Согласно современным исследованиям, синий цвет — один из наиболее богатых и разносторонних цветообозначений в английском сленге. В ходе исследования было выявлено 8 основных семантических групп использования лексемы *blue* в 186 сленговых выражениях:

1. *Blue* как цвет запрещенных веществ. Количество и разнообразие наркотических веществ породило обширную группу сленговых выражений, насчитывающую 35 примеров. Ввиду разнородности запрещенных веществ, данный концепт можно разделить на две основные подгруппы:

а) растительные вещества, например, *blue crack*, *blue dream*, *blue sage*, где цветовой компонент указывает на психотропное воздействие вещества (14 примеров);

б) синтетические стимуляторы и депрессанты (12 примеров): *blue angel*, *blue bomber*, *blue butterfly*, *blue dolphin*.

В данную группу также входит ряд единичных примеров, обозначающих другие наркотические вещества, например, *blue* — “*crack cocaine*”.

2. *Blue* как цвет полиции. Естественная ассоциация синего цвета с формой полиции породила обширный ряд лексем, в исследовании насчитывающий 24 примера. Например, *blue* — офицер полиции или полиция, где за основу берется наиболее часто встречающаяся униформа, представителей закона. *Blue bunnies* — полиция, где иронично сравнивают полицейских с кроликами. *Blue dangers* обозначает полицейские машины, которые некоторые слои населения интуитивно сравнивают с опасностью. *Blue devil*, *devil in blue*, *bluey* используется для обозначения полицейского, поскольку он вызывает негативные ассоциации в преступном мире [4].

3. *Blue* как цвет алкоголя. Связь синего цвета с алкогольными напитками обусловлена в основном цветом напитков (ликер, некоторые коктейли) и внешним видом людей, находящихся под воздействием спиртного. Эта группа в исследование составила 19 сленговых выражений: *blue moon* — бельгийское пиво, *blue ruin*, *blue tape* — низкосортный джин или виски, *blue-blind* — очень пьяный человек и др.

4. *Blue* как цвет кожи. Данная категория (15 примеров) и может быть разделена на две подгруппы:

а) цвет кожи афроамериканцев. Основанием для использования выражений со словом *blue* при обозначении негроидной расы служит видение их цвета кожи, как темного, *dark blue*, и восприятие его

эквивалентно как «иссиня-черного». Примером служат единицы: *blue, blue jaw* — темнокожий человек, *blue gum* — человек с очень темным цветом кожи.

б) цвет кожи европеоидной расы: *blue devil* — белый человек, *bluebelly* — человек из Новой Англии (США), где происходит отсылка к цвету флага, и др.

5. *Blue* как цвет тюрьмы. Психологическая ассоциация синего с представителями закона и депрессивным состоянием стала основой для появления ряда лексических единиц, связанных с тюрьмой. Например, *blue* — заключенный, *blue brick* — тюрьма, *blue room* — тюремная камера и др. Всего 10 единиц выборки.

6. *Blue* как цвет депрессии, что обосновывается ассоциацией синего с печалью, грустью и апатией. Эта группа включает 7 сленговых выражений: *blue* — несчастный, разочарованный, *blue boots* — депрессия, *blue funk* — серьезное несчастье, *blue mouldy* — проблема.

7. *Blue* как цвет свинца. Ассоциация синего со свинцом имеет исторические и визуальные основания, включая синеватый оттенок металла, а также производимые из него изделия, например, пули. Данная группа включает 6 выражений: *blue pigeon* — вор, специализирующийся в воровстве свинца с крыши, *bluey* — свинец, *blue pill, blue plum* — метафоры на пулю, где за основу взяты форма, цвет и размеры изделия, и другие примеры [5].

8. *Blue* как цвет проблем и неудач. Данная категория включает 4 лексических единицы, например, *blue duck* — провал, заранее проигрышное дело.

Заключение. Проведенный анализ структурно-содержательного аспекта концепта *blue* демонстрирует его семантическое богатое и разнообразное при использовании в англоязычном сленге. Выявленные 8 основных семантических групп отражают широкий спектр культурных, социальных, психологических и исторических факторов, влияющих на формирование сленговой лексики. Наиболее распространенными сферами использования *blue* оказались наркотический сленг (35 примеров), субстандартная лексика для обозначения полиции (24 примера) и выражения для описания алкоголя и алкогольного состояния (19 примеров). Это свидетельствует о значительной роли синего цвета в концептуализации табуированных, маргинальных или специализированных областей человеческой деятельности.

Список цитируемых источников

1. Kuniecki, M. The colour red attracts attention in an emotional context. An ERP study. *Frontiers in human neuroscience* / M. Kuniecki, J. Pilarczyk, S. Wichary. — 2015. — № 9 (212). — URL: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00212> (date of access: 03.05.2025).
2. Hongping, C. A comparative study on the cultural connotations of “red” in English and Chinese / C. Hongping, Z. Xueyan // *Cross Current Int. J. Peer. Reviewed J. Human Soc. Sci.* — 2021. — № 7 (4). — URL: https://saspublishers.com/media/articles/CCIJHSS_74_73-75.pdf (date of access: 04.05.2025).
3. The Sapir-Whorf hypothesis: how language influences how we express ourselves. — URL: <https://www.verywellmind.com/the-sapir-whorf-hypothesis-7565585> (date of access: 04.05.2025).
4. A dictionary of slang, jargon & cant / ed. A. N. Barrere, C. G. Leland. — URL: <https://archive.org/details/adictionaryofsla01barriala> (date of access: 03.02.2025).
5. Grose, F. A classical dictionary of the vulgar tongue / F. Grose, E. Partridge. — 3-th ed. — URL: <https://archive.org/details/adictionaryofsla01barriala> (date of access: 02.05.2025).

УДК 81.4+81.9

А. А. Кендысь, О. В. Леон

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЦЕННОСТНО-НАСЫЩЕННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ЯПОНСКОМ СЕРИАЛЕ “BERSERK”

Введение. Антропоцентрический подход в современной лингвистике [1, с. 4] задает направление научным исследованиям, раскрывающим такую проблематику, как связь языка и духовной деятельности человека; языка, мышления и сознания человека; языка и физиологии человека; языка и культуры; языка и коммуникации и, наконец, языка и человеческих ценностей. В данном контексте достаточно актуальным представляется лингвистическое исследование аксиологического (ценностного) наполнения современной анимации [2], которая привлекает молодежь своим сюжетным и эмотивным содержанием, одновременно побуждая задуматься о вопросах интерпретации и оценки поступков, ситуаций и решений персонажей с позиции ценностей и антиценностей.

Цель данного исследования состоит в выявлении основного вербального состава и содержания аксиогенных ситуаций в современной японской анимации мультикультурной направленности на примере анимационного сериала “Berserk”.

Материалы и методы исследования. Методы исследования выбраны следующие: метод сплошной выборки, лингвостилистический анализ, контекстуально-ситуативная и лингвокультурная интерпретация.

Материалом исследования послужили пять аксиогенных микроситуаций, извлеченных из 3, 10, 12, 14, 21 серий анимационного сериала “Berserk” [3].

Основная часть. Японский сериал, являющийся материалом данного исследования, основан на одноименной манге “Berserk”, автором которой является Кэнтаро Миура. Через историю Гатса, главного героя, произведение исследует вопросы морали, мести, свободы воли и человеческой природы в условиях бесконечных страданий.

Анализ данных аксиогенных ситуаций позволил выявить самые распространенные лексические, грамматические и стилистические приемы при описании ценностей и антиценностей гермов произведения. В данной статье приведён подробный анализ одной из таких ситуаций.

Предыстория.

После тяжелого сражения, в котором отряд «Сокола» одержал очередную победу, Гриффит, главарь отряда наемников, в чей отряд вступает главный герой, был приглашён в королевский дворец, чтобы отпраздновать успех. Его статус растёт, он становится всё ближе к дворянству, что приближает его мечту о создании собственного королевства. Однако, несмотря на почести, он не теряет свою холодную расчётливость и продолжает играть свою политическую игру, укрепляя связи с королевской семьёй.

Спустя некоторое время он покидает пышное торжество и уединяется у фонтана в саду дворца. Принцесса, желая продолжить разговор, следует за ним. Атмосфера сменяется: из светского мероприятия они переходят в более личный, философский диалог. Шарлотта, дочь короля, задаёт вопрос о его взглядах на дружбу, что становится отправной точкой для одного из самых значимых монологов Гриффита.

Описание сцены.

Ночью, вдали от шума дворцового бала, Гриффит сидит у фонтана в королевском саду, погружённый в размышления. Лунный свет отражается в воде, создавая спокойную, почти мистическую атмосферу. Вскоре к нему подходит принцесса Шарлотта — она осторожно садится рядом, с любопытством и волнением в глазах:

G — Griffith

C — Charlotte

G: Why do most men commit to affairs that result in bloodshed? Isn't that what you asked me during the hunt?

It is true. Men possess a side that is **barbarous**, as you have observed, but it is a double-edged sword. It can be a **tool** used for **winning precious things** as well as **protecting them**.

S: **Precious things like friendship and love?**

G: For some men, these are **the most precious**. But I believe that beneath them, there is something **even more precious** than these. They are driven to pursue it, and they pursue it solely for their own sake. No other. One man's dream can hold dominion over the entire world for one who dedicates his life to the forging of a single sword. While many can pursue their dreams in solitude, other dreams are like great storms blowing hundreds, even thousands, of dreams apart in their wake. **Dreams breathe life into men and can cage them in suffering. Men live and die by their dreams**, but long after they've been abandoned, they still smolder deep in men's hearts. Some **see nothing more than life and death**. They are **dead**. For they **have no dreams**. I'm sorry. I seem to have gotten carried away. I hope that I haven't bored you, Princess.

S: Oh, not at all. I've never spoken like this to anyone — least of all the gentlemen. When I first saw you, I thought you'd be no different than any other member of the aristocracy. You're so young, but you've seen so much. But when you taught me to play on a reed at the hunt, you seemed **innocent, like a child**. And now it's **as though you were a philosopher**, the way you've shared your thoughts with me here. **You are amazing**. I'm sure your friends are equally as **fascinated by you, and that attracts them** to you.

G: They are my **able soldiers**. It's true. They are **dedicated comrades** who **sacrifice themselves for my dream** so that it might be real. But that **does not make them friends**. In my mind, **a true friend never relies on another's dream**.

The man who would be my friend **must have his own reason for living beyond me, and he should put his heart and soul into protecting his dream**. He should never hesitate to defend it — even against me. For me **to call a man my friend, he must be equal to me** in all respects.

Гриффит выражает ценность независимости и силы мечты: для него настоящий друг — это равный, самодостаточный человек с собственной целью, готовый защищать её даже в противостоянии. Он отвергает слабость и зависимость, считая их недостойными. Шарлотта, напротив, придерживается традиционных ценностей: для неё дружба — это преданность, восхищение и поддержка. Она идеализирует Гриффита, не осознавая его холодной, рациональной философии. Таким образом, сцена противопоставляет два ценностных взгляда: Гриффит отстаивает абсолютную самостоятельность и волю к мечте, а Шарлотта — эмоциональную близость и верность.

В сцене беседы с Шарлоттой Гриффит использует сравнения (“dreams are like great storms”), метафоры (“dreams breathe life”), экзистенциальную лексику (life, death, reason for living), степени сравнения, обесценивающие градацию (“the most precious”, “even more precious”) и жёсткие модальные конструкции (“must have his own reason”, “should never hesitate”), выражающие внутреннюю установку на абсолютную самостоятельность. Настоящее время придаёт его словам универсальный характер, а фразы вроде “they are dead, for they have no dreams” подчёркивают антиценность слабости и отсутствия цели.

Шарлотта в свою очередь использует эмоционально окрашенную лексику (*amazing, innocent, fascinated*), простые синтаксические конструкции и перфектные времена (*"I've never spoken like this"*), создавая эффект искренности и доверия. В её речи нет модальности или философской глубины — стиль мягкий и поддерживающий. Таким образом, на лингвистическом уровне противопоставляются рациональная, категоричная речь Гриффита и эмоционально-насыщенное, личностное высказывание Шарлотты.

Заключение. Таким образом, лексические и стилистические средства — метафоры, оценочная и экзистенциальная лексика — помогли Гриффиту выразить ценности силы, автономии и мечты, а также противопоставить им антиценности слабости и зависимости. Его использование модальных глаголов, степеней сравнения и универсальных конструкций подчёркивает категоричность позиции. В свою очередь, простота и эмоциональная насыщенность речи Шарлотты, выраженные через эпитеты, перфектные формы и доверительный тон, передают ценности привязанности, преданности и человеческой близости.

Список цитируемых источников

1. Человек — язык — дискурс: антропоцентрическая лингвистика и лингвистическая антропология : коллективная монография / под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкиной, Е. В. Ключевой. — М. : ФЛИНТА, 2023. — 336 с.
2. Общая и русская лингвоаксиология : коллектив авторов. — М. : Издательство ИЯз РАН, 2022. — 390 с.
3. Berserk // wcostream.tv. — URL: <https://www.wcostream.tv/anime/berserk> (date of access: 06.05.2025).

УДК 81.4+81.9

К. С. Кот, О. В. Леон

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРЕВОДА НЕФОРМАЛЬНОЙ МОЛОДЕЖНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ КИНОТЕКСТЕ

Введение. Передача художественной информации, ранее связанная с печатным текстом, сегодня все чаще реализуется в кинематографической форме. Кинотексты становятся объектом внимания различных наук, включая лингвистику.

В современном глобализованном мире кинематограф играет важную роль в межкультурной коммуникации, являясь одним из главных источников знакомства с иноязычными культурами, что выводит киноперевод на лидирующие позиции по востребованности, несмотря на отсутствие единой технологии киноперевода [1]. Особое внимание привлекает перевод неформальной молодежной коммуникации, отражающей актуальные языковые тенденции и культурные реалии. Лингвокультурная адаптация такого перевода требует не только языковых навыков, но и глубокого понимания культурного контекста. Речь киноперсонажа выступает важнейшим маркером социальной характеристики героя и стилизуется под бытовой разговор в естественной среде [2]. В молодежных фильмах и сериалах ключевой чертой общения становится сленг, который из-за своей динамичности, колоритности и лингвокультурной обусловленности традиционно вызывает трудности при переводе [3]. Актуальность исследования обусловлена растущей популярностью зарубежных фильмов и сериалов среди молодежи, а также необходимостью разработки эффективных стратегий перевода, способных сохранить аутентичность молодежной речи и точно передать эмоциональную составляющую оригинального произведения.

Цель данного исследования состоит в выявлении стратегий лингвокультурной адаптации перевода неформальной молодежной коммуникации в современном англоязычном кинотексте, дублируемом на русский язык.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужило лингвистическое и экстралингвистическое содержание 12 серий первого сезона телесериала «Сплетница» (2021) [4] общей продолжительностью 720 минут. В работе использовались метод сплошной выборки, сравнительно-сопоставительный анализ оригинальных и переведённых кинотекстов, компонентный анализ лексических единиц и контекстуальный анализ.

Основная часть. Анализ 55 случаев употребления молодежного сленга в 12 сериях первого сезона сериала «Сплетница» (2021) позволил выявить ряд ключевых функций, которые сленг выполняет в неформальной коммуникации персонажей.

Прежде всего, наиболее часто встречается коммуникативная функция (35 % случаев). Сленг здесь служит средством передачи информации и установления контакта между участниками диалога, способствуя созданию живой и естественной речи. Так, в одном из эпизодов звучит фраза:

*And if it wasn't for Headmistress Burton, who gave JC a **heads-up**, we wouldn't have even known.*

Переводчик передает *heads-up* как «предупредила», сохраняя доверительный характер общения, но снижая градус неформальности стиля (глагол *предупредить* стилистически нейтрален). Данный пример демонстрирует, как сленг обеспечивает оперативность и эмоциональную окраску коммуникации.

Второй по частоте является номинативная функция (21 %), при которой сленг выступает в роли средства создания альтернативных, экспрессивных наименований привычных явлений. Например, выражение “*She worked you*” переводится как «Она тебя сделала», где глагол *worked* заменяет более сложное описание манипуляции, делая высказывание кратким и выразительным. Такая номинация способствует экономии речевых средств и усилению эмоционального воздействия.

Третья по значимости — эмоционально-экспрессивная функция (18 %), с помощью которой персонажи выражают свои чувства и эмоциональное состояние. В одном из диалогов звучит:

Look at them, they're on a high!

Перевод «Посмотри, они на вершине» передает приподнятое настроение и восторг, что усиливает эмоциональную насыщенность сцены и способствует более глубокому восприятию героев.

Четвертая — оценочная функция (10 %), где сленг используется для выражения субъективной оценки и отношения к собеседнику или ситуации. Например, фраза “*You're a badass*” переводится как «Ты крутая», что подчеркивает положительные качества персонажа и формирует его социальный образ.

Помимо перечисленных, в материале выявлены и менее распространённые функции сленга. Такие как: конспиративная функция (6 %), функция экономии времени (6 %), идентификационная функция (2 %) и манипулятивная функция (2 %).

В ходе исследования были выявлены основные стратегии лингвокультурной адаптации, используемые при передаче неформальной молодежной лексики с английского языка на русский. Наиболее часто применяемой оказалась стратегия эквивалентной замены, на которую приходится 46 % всех случаев. Данный подход позволяет подобрать равноценные по смыслу и экспрессивности русскоязычные аналоги, что особенно важно для передачи яркости и эмоциональной насыщенности оригинального высказывания.

Так, в реплике “*Now that I'm back, I'm gonna feature your finstas, surface those subtweets, and crack your caches*” переводчик использует эквивалентные по стилистике жаргонизмы: “Я вернулась и раскрою фальшивые инстачи, влезу в ваши саб-твиттеры и взломаю кэш”. Здесь адаптация англоязычных сленговых терминов позволяет сохранить не только смысл, но и культурную маркированность оригинала. Во фразе “*Oh, these are gorge*” сленговое сокращение *gorge* передаётся как «шикарные», что отражает эмоциональную окраску и степень восхищения.

Эквивалентная замена обеспечивает не только передачу коммуникативной функции высказывания, но и адаптацию культурно-специфических реалий, делая перевод максимально релевантным для целевой аудитории. Однако не всегда возможно подобрать точный сленговый аналог, и в таких случаях переводчики прибегают к стратегии нейтрализации. Доля этой стратегии составляет 33 % от всех примеров. Нейтрализация предполагает замену сленгового выражения на более нейтральное или стандартное слово, зачастую с утратой стилистической окраски. Например, в реплике “*Pro tip: best to use your name*” переводчик выбирает вариант «Совет: ставь свое имя, чтобы тебя нашли», что делает высказывание универсальным, но лишает его профессионального контекста. В других случаях, как в “*I got this DM, from someone who...*” — «Я получила сообщение от той...», специфический интернет-сленг заменяется на привычное выражение, что сохраняет смысл, но снижает эмоциональную насыщенность.

Отдельные примеры демонстрируют полное опущение сленговых элементов. Так, в реплике “*Just the usual girls and boys complaining that he's gone from breadcrumbing to outright ghosting*” переводчик ограничивается фразой «Мальчики и девочки жаловались, что он перестал отвечать в мессенджерах», опуская термины *breadcrumbing* и *ghosting*, что приводит к потере культурного контекста и специфики цифрового общения.

Третьей по частоте стратегией стала деэкспрессивизация (21 %), предполагающая намеренное снижение эмоциональной интенсивности или стилистической маркированности оригинала. Например, в реплике “*Okay, then why cause her the stress and embarrassment of your f*ck-up?*” переводчик использует более мягкий вариант «твой прокол», смягчая грубость исходного выражения. Использование данной стратегии обусловлено разницей в степени табуированности экспрессивной лексики в англо- и русскоязычной лингвокультурах.

Заключение. В ходе исследования были выявлены ключевые функции молодежного сленга в сериале «Сплетница» (2021), среди которых доминируют коммуникативная, номинативная, эмоционально-экспрессивная и оценочная. Сленг выступает не только средством передачи информации, но и инструментом выражения чувств, формирования социальной идентичности и оценки персонажей. Анализ переводческих стратегий показал, что наиболее эффективной является эквивалентная замена, позволяющая сохранить экспрессивность и культурную специфику оригинала. Вместе с тем, использование нейтрализации и деэкспрессивизации иногда приводит к снижению эмоциональной насыщенности и аутентичности диалогов. Таким образом, поставленная цель исследования — выявление стратегий лингвокультурной адаптации неформальной молодежной коммуникации в англоязычном кинотексте — была достигнута, что подтверждает значимость комплексного подхода к переводу сленга для сохранения естественности и выразительности киноперсонажей.

Список цитируемых источников

1. Ковальчук, А. Д. Передача экспрессивности молодежного сленга в кинодиалоге как проблема киноперевода / А. Д. Ковальчук // Языковая личность и перевод : материалы VII Междунар. науч.-образоват. форума молодых переводчиков им. Д. О. Половцева, Минск, 10—11 нояб. 2022 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. В. Воробьева (гл. ред.) [и др.]. — Минск : БГУ, 2023. — С. 157—159. — URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/297240/1/157-159.pdf> (дата обращения: 20.11.2024).

2. Ковальчук, А. Д. Стратегии передачи сленговых выражений в речи киноперсонажей как проблема киноперевода / А. Д. Ковальчук // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20—21 окт. 2022 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В. В. Сергеева (гл. ред.) [и др.]. — Минск : БГУ, 2022. — С. 204—209. — URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/293186/1/204-209.pdf> (дата обращения: 20.11.2024).
3. Прошанов, А. Е. Анализ перевода сленга в кино в жанре молодежной драмы. Оценка частотности используемых приемов перевода / А. Е. Прошанов // Молодой ученый. — 2023. — № 39 (486). — С. 213—217. — URL: <https://moluch.ru/archive/486/106212/> (дата обращения: 20.11.2024).
4. Gossip Girl // SFlix. — URL: <https://sflix.to/tv/free-gossip-girl-hd-39192> (date of access: 06.05.2025).

УДК 81

Н. А. Котельников, Т. В. Морозкина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», Ульяновск, Российская Федерация

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОД КАК СПОСОБ ОТОБРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ

Введение. Лингвокультурные коды, как основные гносеологические единицы межкультурной коммуникации, представляют собой совокупность языковых и культурных элементов, которые отражают уникальные особенности и менталитет определенной нации. Ценность культурных кодов в современной лингвистике бесценна, прежде всего в силу того обстоятельства, что охватывает различные аспекты лингвистики: социолингвистика, этнолингвистика, компаративистика, контактная лингвистика. Особый статус в качестве объекта исследования имеют коды в семиотике, так как культурные символы, отражающие традиции и обычаи, вместе с тем формируют идентичность народа. Они служат не только средством общения, но и важным инструментом передачи культурных ценностей и исторического опыта от поколения к поколению посредством языка.

Значение языка и культуры в формировании национального характера невозможно переоценить. Язык является не только средством коммуникации, но и зеркалом, отражающим уникальные черты ментальности народа. Он фиксирует в себе культурные традиции, исторические события и социальные нормы, которые в совокупности создают образ нации. Культура, в свою очередь, наполняет язык смыслом, обогащая его новыми значениями и контекстами, что способствует формированию коллективной идентичности.

Таким образом, можно сказать, что язык является фактом культуры, так как, во-первых, он является ее неотъемлемой частью, которую человечество наследует от своих предков; во-вторых, язык — это основной инструмент, с помощью которого человек познает культуру; и в-третьих, это важнейшее из всех культурных явлений. С. Г. Тер-Минасова говорит: «Язык — зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [1, с. 36].

Исследовательская интенция данной статьи направлена на изучение лингвокультурных кодов в контексте взаимодействия белорусского и русского языка, а также на определение лингвокультурных особенностей посредством сравнительного анализа. В корпусе аналитического речевого материала представлены следующие коды: архитектурные, гастрономические, антропоцентрические, растительные как основные маркеры национального характера и ментальности двух славянских народов. Следует отметить, что изучение кодов построено на типологии культурных кодов, определенных в работе «Коды лингвокультуры» В. А. Масловой и В. М. Пименовой [2, с. 21]. В качестве информативного материала представлены пословицы и поговорки в активе белорусского и русского языка, являясь важными элементами языка, индикаторами культурных ценностей и мировосприятия.

Основная часть. Код является способом отражения культуры. В контексте культурологии и лингвистики, код представляет собой определённую систему, систему конкретных знаков и символов. Именно через эти символы и знаки и передаются культурные смыслы. Именно с помощью кода представляется возможность интерпретировать и понять культурные феномены, что в свою очередь позволяет выделять специфические, тонкие нюансы той или иной культуры. Коды позволяют структурировать культурное пространство, что делает его доступным для понимания.

Ю. М. Лотман, как один из основоположников семиотики культуры, рассматривал культуру как «вторичную моделирующую систему», в которой язык является основным кодом, через который передаются все остальные культурные смыслы. Также Ю. М. Лотман подчёркивал, что «культура это — механизм, создающий информацию» [3], а коды, как раз, играют ключевую роль в этом процессе, ведь они обеспечивают сохранение и передачу культурных знаний.

С точки зрения философии Р. Барт обращал внимание на то, что коды это — неотъемлемая часть мифов и массовой культуры. Р. Барт утверждал, что код — это «пространство цитации», диапазон, в котором располагаются всевозможные культурные «голоса» [4] и именно посредством декодирования становится

возможным понимание окружающей действительности. Ученый также утверждал, что коды могут быть как явными, так и скрытыми, влияя на восприятие адресата при ознакомлении с культурными текстами.

Таким образом, коды не только выступают, несомненно, важным инструментом в понимании и изучении культуры, но и позволяют выявлять и анализировать её особенности.

Как было сказано, культурные коды это — системы символов и знаков, которые отражают и формируют идентичность общества. Перейдем к анализу лингвокультурных кодов в составе белорусских и русских пословиц и поговорок (таблица 1).

Пословицы и поговорки являются уникальным культурным наследием, в котором отражены мировосприятие народа, его ценности и традиции. Они служат примером того, как именно различные культурные коды проявляются в языке и мышлении. В данном разделе мы рассмотрим, как антропоцентрический, архитектурный, гастрономический, растительный, вещественный и зоологический коды находят свое отражение в пословицах и поговорках русского и белорусского языков.

В русском фольклоре дом традиционно воспринимается как символ семейного очага, защиты и стабильности. Образ крепкого, надёжного жилища часто ассоциируется с устойчивостью и порядочностью человека. Русские пословицы подчеркивают важность прочности и добротности дома не только в буквальном, но и в переносном смысле — как основы жизни и характера.

Например, «Каков хозяин — таков и дом» [2].

«Дом как полная чаша» [2].

В этих выражениях дом выступает как центр жизни, символ благополучия и семейного единства. Однако, также встречаются и поговорки, в которых дом служит метафорой для человеческих качеств и социальных отношений.

«В дом, где сменяются, приходит счастье» [2].

В белорусской культуре архитектурный код часто связан напрямую с хозяином:

«Як гаспадар ёсць у хаце, дык усё будзе добра дбаці» — «Если в доме есть хозяин, быть добру в доме» [2]. Белорусский архитектурный код в языке тесно переплетен с идеями гостеприимства и семейных ценностей, что подчеркивает важность человеческих отношений внутри дома.

Несмотря на общую символическую роль дома как центра жизни и семьи, архитектурный код в обоих языках имеет свои особенности. В русском языке акцент делается на прочности, величии и внешнем благополучии жилища, что отражает историческую роль дома как крепости и социальной опоры. В белорусском языке приоритет отдается внутреннему содержанию — теплому гостеприимству, хозяевам дома, что связано с традиционным крестьянским образом жизни и близостью к природе. Таким образом, архитектурный код в пословицах и поговорках обоих народов служит важным носителем культурных ценностей и помогает понять, как через образы жилища выражаются представления о мире, семье и обществе.

Т а б л и ц а 1 — Лингвокультурные коды в пословицах и поговорках (на материале белорусского и русского языка)

Лингвокультурные коды	Пословицы и поговорки (на материале белорусского языка)	Пословицы и поговорки (на материале русского языка)	Индекс частотности употребления в межкультурном обиходном дискурсе (%)
Антропоцентрический	«Обае рабое» «Як палка» «Постаць назграбная»	«Одного поля ягода» «Два сапога пара» «Из одного теста сделаны»	45
Архитектурный	«Як гаспадар ёсць у хаце, дык усё будзе добра дбаці» «Добра на Доне, ды лепей у сваім доме» «Гаспадар ад хаты на шаг, хата ад яго на два»	«Каков хозяин — таков и дом». «Дом как полная чаша». «Всякий дом хозяином держится»	20
Бытовой	«Не ўсё тое золата, што блішчыць». «Лепш адна рэч у руках, чым дзве ў небе». «Хата — не палац, а парадак у ёй — залог дабрабыту»	«Всякой вещи — своё место». «Рубашка изнашивается, а доброе дело не забудется». «Своя рубашка ближе к телу».	18
Гастрономический	«Без хлеба мужык сыты не будзе, без капусты боршч не живе». «Калі бульба ёсць, то мужыку не пост». «Хто бульбы не з'еў, то галодны чалавек»	«Хлеб — всему голова». «Хочешь есть калачи, не сиди на печи». «Щи да каша — пища наша»	30
Зоологический	«Бедны, як царкоўная крыса» «Бедны, як Дзямян» «Богатый, як Бог»	«Богатый как земля» «Бедный как церковная крыса» «Богатый как слон»	22
Растительный	«Якое дрэва, такі і плод». «Не садзі дрэва, калі не хочаш пад ім сядзець». «Без дрэў не будзе і лесу»	«Дерево водой живёт, дерево и воду бережёт». «Растенье — земли украшенье». «Где цветок, там и медок»	15

Заключение. В данной статье исследованы лингвокультурные коды, которые представляют собой уникальные элементы, отражающие национально-культурную специфику белорусского и русского народов. На основании проведенного теоретического обзора и результатов анализа речевого материала становится очевидным взаимосвязь и взаимообусловленность языка и культуры в формировании коллективной идентичности и передаче культурных ценностей от поколения к поколению с актуализацией и культурной аутентичностью в современных условиях. Сопоставительный анализ наиболее часто используемых культурных кодов — антропоцентрического, архитектурного, гастрономического, растительного, вещественного и зоологического — позволил глубже понять, как они проявляются в языке и мышлении народов и вместе с тем очерчивает антропоцентрический профиль обиходного межкультурного дискурса.

Особое внимание было уделено пословицам и поговоркам, которые служат ярким примером того, как культурные коды находят своё отражение в повседневной жизни. Мы проанализировали архитектурный код в русском и белорусском языках, выявив их отличия и сходства. В русском языке дом ассоциируется с прочностью и социальной стабильностью, тогда как в белорусском языке акцент делается на простоте, теплоте и гостеприимстве. Таким образом, лингвокультурные коды не только обогащают язык, но и служат важным инструментом для понимания культурной идентичности народов. Они помогают осознать, как исторические, социальные и культурные контексты формируют восприятие мира, а также как язык становится средством передачи этих ценностей. В современных условиях интенсивных межкультурных контактов становятся всё более актуальными понимание, сохранение культурного фонда и самое главное — уважение лингвокультурных коммуникативных партнеров в целях поддержания культурной самобытности и разнообразия и построения успешной модели межкультурного взаимодействия.

Список цитируемых источников

1. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — М. : СЛОВО/SLOVO, 2000. — 624 с.
2. Маслова, В. А. Коды лингвокультуры : учеб. пособие / В. А. Маслова, М. В. Пименова. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2016. — 180 с.
3. Чернышева, А. В. Понятие культуры в структурно-семиотической концепции Ю. М. Лотмана / А. В. Чернышева // Манускрипт. — 2011. — № 5. — С. 186.
4. Барт, Р. Мифологии ; пер. с фр. С. Зенкина. — М. : Академический проект, 2008. — 351 с.

УДК 821

И. С. Криштоп, У. В. Сущеня

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СЛОВО КАК ИНСТРУМЕНТ ИСТОРИИ В РОМАНАХ ДЭНА БРАУНА

Введение. В эпоху постмодернизма, характеризующуюся деконструкцией метанарративов и релятивизацией истины, проблема лингвистического конструирования истории приобретает особую актуальность. Романы Дэна Брауна (Dan Brown, 1964—), ставшие феноменом массовой культуры, представляют собой яркий пример того, как исторические события подвергаются интерпретации и переосмыслению посредством языка. В этих произведениях особую роль играют прецедентные имена, функционирующие как маркеры культурной памяти и одновременно как инструменты для перекодировки исторических фактов-событий.

Данное исследование нацелено на выявление способов конструирования исторических событий в бестселлерах Дэна Брауна: «Ангелы и демоны», «Код да Винчи» и «Утраченный символ». Анализ проводится в рамках постмодернистского дискурса, акцентирующего внимание на роли аллюзий в создании альтернативных исторических версий.

Основная часть. Теоретические основы изучения категории события в художественном тексте заложены в работах М. Хайдеггера, который одним из первых поставил задачу осмыслить категорию «со-бытие» [1]. Событие — бытие совместно с другими (бытие-в-мире). Важный момент в понятии «событие» — это индивидуальность события, «сопричастность» индивидуума его бытию, его «событие». Событие, происходя лишь однажды, становится частью бытия индивидуума [2].

Событие в романах Д. Брауна выступает не как объективная реальность, а как текстообразующая категория, конструируемая посредством нарративных стратегий и языковых приемов. Разнообразие видов событий — от реальных исторических эпизодов до вымышленных конспирологических схем — оказывает существенное влияние на формирование идеологической позиции автора и восприятие истории читателем.

В монографии Ю. Райнеке «Исторический роман постмодернизма (Австрия, Великобритания, Германия, Россия)» отмечается смещение интереса современных авторов исторических романов от «значительных событий прошлого» и «великих людей» к «малым историям» [3, с. 102]. Более того, В. В. Новиков уточняет, что принцип историзма подразумевает «сохранение достоверности при изображении явлений и лиц прошлого с использованием документов и определением границ вымысла, его характера, с воссозданием колорита эпохи, языка, обычаев» [4, с. 275]. В романах Дэна Брауна прослеживается иной подход

к историческому роману: писатель не отказывается от крупных исторических событий, но подвергает их радикальному переосмыслению, акцентируя внимание на «тайных» и «скрытых» аспектах прошлого. Достаточно вольное обращение с документальными свидетельствами и историческими фактами позволяет автору создавать гибридную реальность, где вымысел переплетается с исторической правдой.

Например, в романе «Ангелы и демоны» Д. Браун акцентирует внимание на многовековом противостоянии науки и религии, используя образ иллюминатов как символическое воплощение научного прогресса, противостоящего догматам католической церкви. Репрезентация исторических событий строится на активном использовании аллюзий, общее количество которых достигает 120 единиц. Упоминаются Галилей, Коперник, Бернини и другие ключевые фигуры науки и искусства эпохи Возрождения. Они позволяют автору создать атмосферу интеллектуальной интриги и подчеркнуть значимость научных открытий в истории человечества. Смысл аллюзий заключается в актуализации конфликта между разумом и верой, представляя его как непрекращающуюся борьбу за истину.

В романе «Код да Винчи» Д. Браун предлагает собственную интерпретацию истории христианства, основанную на гипотезе о существовании потомков Иисуса Христа и Марии Магдалины. Репрезентация исторических событий в произведении отличается повышенной концентрацией на конспирологических теориях и деконструкции общепринятых религиозных догм. Важную роль в создании альтернативной исторической версии играют 130 аллюзий. «Тайная вечеря» Леонардо да Винчи, орден тамплиеров и другие значимые исторические феномены служат для подкрепления гипотезы о существовании тайного знания, которое скрывается от широкой публики. Смысл аллюзий заключается в провоцировании читателя на критическое переосмысление религиозных и исторических догматов, а также в создании ощущения альтернативной, «скрытой» истории.

Роман «Утраченный символ» представляет собой попытку переосмыслить роль масонства в становлении американской государственности. Д. Браун активно включает в художественный мир архитектурные символы Вашингтона, факты истории американской революции и масонскую символику. Всего использовано 99 аллюзий. Их смысл заключается в создании альтернативной версии истории США, в которой масонство предстает как тайная сила, оказывающая влияние на политические и культурные процессы. Репрезентация исторических событий в романе характеризуется спекулятивным характером и тенденцией к преувеличению роли масонских организаций в формировании американской идентичности.

Заключение. Сравнительный анализ способов конструирования исторических событий в романах Дэна Брауна позволяет сделать вывод о том, что автор активно использует аллюзии, прецедентные имена и конспирологические теории для создания альтернативных исторических версий, отличающихся провокационным характером и направленных на массовую аудиторию. Каждый из рассматриваемых романов предлагает свою специфическую интерпретацию истории, однако общей чертой является стремление к деконструкции общепринятых исторических нарративов и созданию ощущения тайны и заговора. Использование аллюзий в романах Брауна не только придает им видимость исторической достоверности, но и провоцирует читателя на активный процесс интерпретации и поиск истины.

Список цитируемых источников

1. Поздняков, М. В. О событии М. Хайдеггера / М. В. Поздняков // Вопросы философии. — 1999. — № 7. — С. 140—157.
2. Событие (в философии) // Science Wikiacom. — URL: [http://m.science.wikiacom/wiki/событие\(в философии\)](http://m.science.wikiacom/wiki/событие(в_философии)) (дата обращения: 21.10.2024).
3. Судленкова, О. А. Стрела времени: историзм современной британской прозы / О. А. Судленкова // Материалы юбил. науч. конф. преподавателей и аспирантов, посвящ. 50-летию ун-та, Минск, 23—24 апр. 1998 г. : в 3 ч. / Мин. гос. лингв. ун-т ; Н. П. Баранова [и др.]. — Минск, 1999. — Ч. 3. — С. 101—103.
4. Новиков, В. В. Художественная правда и диалектика творчества / В. В. Новиков. — М. : Художественная литература, 1988. — 496 с.

УДК 81-11

О. В. Кулешова, И. А. Бартошевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БРИТАНСКИХ ГАСТРОНОМИЧЕСКИХ ЭРГОНИМОВ

Введение. Питание является неотъемлемой частью жизни каждого человека. С древних времен еда объединяла людей: за общим столом заключались союзы, формировались обычаи. Сегодня гастрономия остается важным элементом идентичности, отражая историю, географию и даже ценности общества. Например, британская кухня эволюционировала от незамысловатых блюд крестьянского быта до многогранного сочетания традиций разных народов. Её формирование неразрывно связано с географическими

условиями, историей завоеваний и трансформацией общественной жизни. Культура или некоторый опыт той или иной страны может отражаться и в названиях различных заведений и предприятий. Так, например, название кафе *Afternoon Tea at The Ritz* подчеркивает связь с традицией пятичасового чаепития в Британии. Или, например, *The Queen's Arms* укрепляет идею монархии как неотъемлемой части британской идентичности. Из этого следует, что питание выполняет не только биологическую функцию, но также может служить мостом между культурами разных стран, их традиций. Объектом исследования являются наименования 507 заведений питания, расположенных на территории Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, а предметом — их семантические особенности.

Основная часть. Значительное количество исследований посвящено семантике собственных имён. При этом, современные теории в ономастике во многом унаследовали идеи английского логика XIX века, Джона Милля [1]. В отечественном языкознании под понятием «семантика» подразумевается смысловая, значимая сторона какой-либо единицы языка или речи. В «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахманова определяет семантику как «значение слова, оборота или грамматической формы» [2]. Классификация по семантике имеет ряд сложностей. Во-первых, некоторые названия имеют нестандартную структуру. Во-вторых, встречаются названия, в которых совмещаются понятия из разных семантических групп. В данных случаях в качестве ключевого понятия, определяющего семантическую группу, выступало главное слово в словосочетании. Анализ значений отобранных британских гастрономических эргонимов позволил выявить следующие семантические группы:

- **имя личное**, включает, как правило, обозначение владельца или шеф-повара заведения (например, *Frog by Adam Handling, A. Wong, Gordon Ramsay*);
- **еда**, содержит прямые указания на продукты питания, блюда или ингредиенты (например, *Noodle House, Spaghetti Arms, Perilla*);
- **посуда/мебель**, объединяет названия, связанные с кухонной утварью, столовыми приборами или предметами мебели (например, *Kiln* (печь), *Kiln Soho, Billycan* (котелок), *The Table*);
- **географические названия**, включает лингвострановедческий компонент, указания на конкретные местности (например, *Santorini, Real Beijing Food House, Café Cecilia, The Devonshire Soho, Pasture Birmingham, Aulis London*);
- **род деятельности**, включает профессиональные обозначения или указания на сферу занятий (например, *The Spanish Butcher, The Botanist, Harvester*);
- **традиционные названия**, содержит исторически сложившиеся, устоявшиеся наименования. (например, *The Ivy, The Tavern, The Stores*);
- **мифология/символы**, включает отсылки к мифологическим сюжетам, персонажам или символам (например, *Firebird, Rose and Crown, Red Dragon*);
- **абстрактные понятия**, содержит неосознанные идеи, концепции или философские категории (например, *The Wilderness, Rules, Graze, Parallel, The New Curiosity*);
- **способ приготовления**, включает предметы, с помощью которых готовятся блюда в заведении (например, *Mangal 2, Safar Bistro Grill, The Wolff Grill*);
- **конструкции/сооружения**, объединяет названия, связанные со зданиями, архитектурными элементами или инженерными сооружениями (например, *Trullo* ('каменный дом'), *Caravel* ('судно'), *Speedboat Bar, Endo at the Rotunda* ('круглое здание'));
- **окружающая среда**, включает отсылки к природным объектам, явлениям или ландшафтам (например, *The Parakeet* ('попугай'), *Mountain* ('гора'), *The Coconut Tree* ('кокосовое дерево'), *Sky Bar & Restaurant, The Lemon Tree* ('лимонное дерево'), *The White Eagle* ('белый орел'));
- **атмосфера**, объединяет названия, передающие определенную эмоциональную обстановку или настроение. Такие названия создают эмоциональный якорь, формируя ожидания от посещения (например, *The Cosy Corner Hamilton, Home 20, Cosy Club*);
- **этнические маркеры** (например, *Mambow, Akoko, Etles, Chishuru, Chuku's*);
- **семейная роль**, включает наименования, апеллирующие к семейным отношениям или родственным связям (например, *Oma* ('бабушка'), *Bibi* ('бабушка'), *Zia Nina* ('тетя Нина'));
- **части тела**, включает названия, которые так или иначе связаны с анатомией человека (*The Cloth Ear, Pit Belly Restaurant*);
- **предметы**, содержит названия, основанные на бытовых объектах или вещах, не относящихся напрямую к кухонной утвари (*The Lantern, Timberyard, The Pocket*);
- **состояние**, объединяет наименования, отражающие физическое или эмоциональное состояние, связанное с питанием (*Drouthy's* ('жаждущий'), *The Hungry Gannet*);
- **приемы пищи**, включает названия, непосредственно обозначающие процесс употребления еды или конкретный прием пищи (*Dine*);
- **прочее**, относятся названия, которые невозможно включить в какую-либо группу по причине уникальности и специфичности слов и выражений (например, *Dorallt, Akub* и др.)

Три ключевые категории — географическое названия (15,6 %), еда (15,4 %) и личные имена (12,8 %) — составляют ядро выборки.

Заключение. Проведенный анализ 507 названий заведений питания Великобритании позволил выявить ключевые закономерности в их семантике, отражающие культурные, лингвистические и маркетинговые особенности. Исследование показало, что большинство гастрономических эргонимов содержит указание на географическое положение самого заведения или указание на страну, кухня которой предлагается в заведении. И, наконец, группа, которая объединяет названия, образованные от атропонимов — имен людей. Такой распределение свидетельствует о важности локальной идентичности и персонификации в британской гастрономической культуре. Распределение по группам демонстрирует преобладание определенных категорий, что указывает на типичные стратегии нейминга в британской гастрономической сфере.

Список цитируемых источников

1. Миль, Дж. Система логики / Дж. Миль. — Санкт-Петербург : [б.и.], 1865. — 480 с.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — М. : Советская энциклопедия, 1966. — 630 с.

УДК 811.111

Ж. Б. Манкевич, К. С. Зданович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЭТИМОЛОГИЯ И СИМВОЛИЗМ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ “RAINBOW” И «РАДУГА»

Введение. Лингвистическая теория относительности утверждает, что структура языка влияет на познание его носителей, потенциально формируя их восприятие реальности и ценностей. Эта связь между языком и мыслительными процессами предполагает, что языковые особенности могут направлять внимание на определенные аспекты мира, игнорируя другие, тем самым влияя на память и мышление [1]. Вместе с тем нельзя утверждать, что носители разных языков видят предметы и качества объективной реальности, например, цвета по-разному. Скорее они просто дают им иные имена. Изучение особенностей номинации цветового аспекта картины мира носителями английского языка и ассоциаций, базирующихся на метафорическом переносе, представляет интерес не только для лингвистики, но и для теории познания в целом. В качестве предмета нашего научного интереса выступили цвета радужного спектра в картине мира англоязычного сленга.

Основная часть. Прежде чем приступить к рассмотрению символики цветов радужного спектра в английском языке в целом и в сленге, в частности, необходимо обратиться к этимологии слова “rainbow” и рассмотреть специфику его полисемии в современном английском языке. Следует отметить, что этимология слова “rainbow” в английском языке, как и лексической единицы (ЛЕ) «радуга» в русском языке, не совсем ясна. Существует несколько версий происхождения данных ЛЕ. Распространено мнение, что слово “rainbow” происходит от древнеанглийского “renboga” — “regn” означает «дождь», а “boga” “rainbow” — «лук». Лук, как известно, имеет изогнутую форму, в некоторой степени напоминающую поклон — в протогерманском “bugan”, а в современном английском — “bow” [2]. На сегодняшний день имеем: “rain” + “bow”, т.е. «дождь» + «дуга», точнее — дуга, образующаяся после дождя.

Исследователи русского языка выдвигают больше версий происхождения ЛЕ «радуга», и все они достаточно убедительны. Многие указывают на связь с древнегерманским корнем “renboga”, хотя, на наш взгляд, это толкование больше подходит для английской “rainbow”. Если опираться на старославянские тексты, то «радуга» упоминается как «радъуга», т.е. состоит из двух частей: «радъ» — радость, веселье и «уга» — изгиб, дуга. Стоит отметить, что появление в небе разноцветной арки всегда приносило людям радость [3]. Существует также мнение, ЛЕ «радуга» пришла к нам из украинского «райдуга» и состоит из двух слов: «рай» + «дуга», т.е. дуга, по которой можно подняться в рай. Однако есть и несколько противоположное мнение: радуга — это вовсе не дорога в рай, а наоборот — знак божественного обещания никогда больше не уничтожать землю посредством потопа. Данная версия происхождения ЛЕ «радуга» совпадает с одной из версий этимологии “rainbow”.

Если обратиться к библейским истокам, то “rainbow” — знак завета, который Бог заключил с Ноем, когда тот вышел из ковчега. Речь шла о том, что воды больше не будут затоплять землю и губить все живое. Бог взял радугу (Бытие 9:13), которая до сих пор была всего лишь прекрасным объектом, сияющим на небесах, когда солнечные лучи падали на падающий дождь, и освятил ее как знак своей любви и свидетельство своего обещания. Радуга является символом Божьей верности и милосердия [4].

В составе слова «радуга» можно усмотреть корень «ра»: Ра — Бог солнца в Древнем Египте; Ра — свет, Бог, солнце, высоко, горячо, Сияние Истины Всевышнего в древнем языке русов-ариев [5]. У многих народов от слова Ра произошли имена верховных божеств. Радуга также находится на небе. В таком случае неудивительно, что в ее имени есть корень «ра» и созвучен он с солнцем, без которого не может появиться рассматриваемый нами природный феномен. Данное толкование можно гипотетически отнести и к английской ЛЕ “rainbow” — “ra” + “in” + “bow” = солнце в арке — картина природы, проносащая радость. Рассмотрение происхождения слова “rainbow” под таким углом также видится весьма убедительным.

У некоторых африканских племен есть поверье, что там, где радуга соприкасается с землей, зарыты сокровища. Символ этого поверья находит свое отражение во многих языках, в том числе и в английском, например, *“pot of gold at the end of the rainbow”* — горшочек с золотом на конце радуги; конечная цель, награда, достижение и т. д. в конце сложного или трудного процесса [3].

Интересно, что радуга как часть объективной реальности дана нам в неизменном виде. Но во видят ее носители английского и русского языков по-разному. Количество цветов совпадает, а вот их качество — нет: вместо голубого используется просто синий, более яркий цвет этого спектра англичане называют индиго. А вместо *purple* используется *violet*. Соответственно и мнемические фразы для запоминания цветов радуги не совпадают: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан» vs *“Richard of York Gave Battle in Vain”*.

В современном английском языке ЛЕ *“rainbow”* достаточно многозначна. Словом *rainbows* называют людей которые слишком чувствительны и политкорректны; они легко обижаются и прилагают усилия по контролю поведения и речи других людей; часто ассоциируются с представителями ЛГБТ. *Rainbows* считают, что любая дискриминация неприемлема; они подвергают цензуре даже себя. Это люди, у которых, как правило, отсутствует чувство юмора; они и бойкотируют всех, кто не соответствует их мировоззрению [6].

Заключение. Рассмотрев этимологические версии слова *“rainbow”* в английском языке и «радуга» в русском, можно прийти к заключению, что их объединяет символы солнца и света, вызывающие радость у людей. Данное умозаключение согласуется с теорией моногенеза — происхождения всех языков мира от одного праязыка. Однако, в славянской культуре радуга все-таки символизирует нечто светлое и радостное, а в английском языке встречаются такие выражения: *“I hope you step on a pile of rainbows and break your neck”*, *“You are so full of crap, rainbows shoot out of your mouth”*, *“Your opinion is about as useful as a rainbow in a drought”*. В англоязычном социуме коннотация явно более отрицательного характера.

Список цитируемых источников

1. The Sapir-Whorf hypothesis: how language influences how we express ourselves. — URL: <https://www.verywellmind.com/the-sapir-whorf-hypothesis-7565585> (date of access: 12.04.2025).
2. Радужная этимология: откуда взялось слово “rainbow” и названия цветов в английском языке? — URL: <https://dzen.ru/a/ZnBMhEArFBhY-gpj> (дата обращения: 10.04.2025).
3. Этимология слова «радуга»: происхождение, значения и теории. — URL: <https://www.techinsider.ru/editorial/1669181-pochemu-raduga-nazyvaetsya-radugoi/> (дата обращения: 01.04.2025).
4. Rainbow meaning in English, значение слова. Smith’s Bible English Dictionary. — URL: <https://slovar-vocab.com/english/smiths-bible-vocab/rainbow-6083122.html> (date of access: 12.04.2025).
5. Бирюков, А. Н. Загадочный слог «ра» / А. Н. Бирюков. — URL: <https://proza.ru/2020/08/24/292> (дата обращения: 01.04.2025).
6. Rainbows: Slang meaning and examples. — URL: <https://www.fastslang.com/rainbows> (date of access: 11.04.2025).

УДК 811.111

Ж. Б. Манкевич, А. В. Литовник

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЯ П. Б. ШЕЛЛИ “LOVE’S PHILOSOPHY”

Введение. Слово, произносимое и воспринимаемое человеком, кроме привычного денотативного значения, способно фасилицировать подсознательную эмоциональную реакцию, т. е. оно имеет фоносемантическое значение. Данное значение вызывает особый интерес у современных лингвистов и психологов, которые опираются на работы таких исследователей, С. В. Воронин — признанный основатель фоносемантики как научной дисциплины и автор теории фонотипов [1]; Л. П. Прокофьева, разработавшая методику определения звукоцветовых ассоциаций на материале английского и русского языков [2]; а также С. С. Шляхова, предложившая лингвофоносферную модель, объединяющую акустические, семиотические и когнитивные компоненты поэтического текста [3]. Материалы их исследований легли в основу разработки методики фоносемантического картирования поэтических текстов.

Основная часть. Фоносемантический анализ стихотворения П. Б. Шелли *“Love’s Philosophy”* [4] представляет собой значительный интерес для понимания того, как звуковая организация поэтического текста способствует передаче его содержания и усилению художественного воздействия. Результаты комплексного анализа фонетических особенностей стихотворения, выявление ключевых слов с точки зрения звуковой структуры, рассмотрение их смыслового аспекта и ассоциативного потенциала важны для воссоздания структуры и содержания фоносемантического значения.

Фоносемантическое исследование стихотворения П. Б. Шелли *“Love’s Philosophy”* направлено на изучение темы любви и позитивных эмоций, а также их воздействия на внутренний мир и самовосприятие человека, что также находит своё выражение и в звуковой организации текста. Прежде всего, выделяется

аллитерация на назальный согласный [m], образующий фоническую сеть в ключевых лексемах: *mingle, mix, meet, mountains, moonbeams, me*. Этот звук, требующий смыкания губ, фонетически имитирует акт соединения, слияния, что семантически соотносится с основной темой стихотворения — стремлением к единению в любви. Вторым значимым элементом в звуковой организации текста является аллитерация на сибиллянты [s] и [z], заметная в таких словах, как *see, sister, sweet, sun, clasp, kiss, disdained, sea*. Использование этих шипящих звуков формирует эффект лёгкого шепота, придающего высказыванию оттенки интимности и мягкости, тем самым усиливая романтическое настроение стихотворения. Существенную роль играет аллитерация на [h], особенно заметная в выражении *high heaven*, где повторение придыхательного звука создает эффект возвышенности и придает особую экспрессивность образу.

Ассонансная структура сонета также характеризуется высокой степенью организованности. В ней отчётливо прослеживается ассонанс с участием краткого гласного [ɪ], встречающегося в лексемах *mingle, river, rivers, with, in, is, sister, spirit, kiss, if*. Этот гласный формирует впечатление лёгкости и стремительности, что соотносится с образами текучей воды и ветра, присутствующими в стихотворении. Особое внимание заслуживает ассонанс на долгий гласный [i:], представленный в словах *meet, sweet, see, moonbeams, sea, me*. Он вносит в общую звуковую картину стихотворения элементы мелодичности и гармонии, поскольку его звучание отличается высокой тональностью и продолжительностью. Не менее значим ассонанс с дифтонгом [aɪ], реализующийся в словах *divine, I, thine, high, sunlight*. Этот звук придаёт поэтическому высказыванию оттенок возвышенности и усиливает эмоциональную выразительность обращений лирического субъекта.

Стихотворение “Love’s Philosophy” имеет четкую ритмическую структуру, основанную на трохеическом метре с отклонениями в некоторых строках. Трохеический ритм (ударный-безударный) создает ощущение танцевальности, плавности, что подчеркивает тему гармонии и соединения.

В тексте стихотворения можно выделить следующие ключевые слова: *mingle / mix, heaven, divine law, kiss / clasp, spirit, sister-flower / brother, sunlight / moonbeams*. Каждое слово вносит в текст свой уникальный оттенок смысла, отражая идеи любви, единства и гармонии. Слово *mingle / mix* обозначает как физический процесс соединения, так и метафору близости и интимности, символизируя гармонию и единство. *Heaven* в свою очередь несёт значение возвышенности и божественности, ассоциируясь с чистотой, совершенством и вечностью. *Divine law* в контексте стихотворения выступает как символ высшего порядка и неизбежности, при этом оно подчёркивает идею естественного и морального закона, связывающего все элементы мироздания. Физическая близость выражается через слова *kiss / clasp*, которые символизируют нежность и страсть, а также интимность и чувственность, подчеркивая стремление лирического героя к единению. *Spirit* раскрывает сущность любви как объединяющей силы, символизируя внутреннюю энергию и вечность. Образы *sister-flower / brother* подчёркивают родственные связи в природе и метафору единства всех элементов мира, ассоциируясь с гармонией, поддержкой и взаимозависимостью. *Sunlight / moonbeams* символизируют постоянство и цикличность любви, выражая идею её вечности и всепоглощающего света, который остаётся неизменным в разные моменты времени. Эти ключевые слова, объединяясь в единое целое, формируют не только образ гармонии природы, но и философскую концепцию о взаимосвязанности и непрерывности жизни и любви в мире.

Заключение. Таким образом, фоносемантический анализ стихотворения П. Б. Шелли “Love’s Philosophy” выявляет глубокую взаимосвязь между звуковой организацией текста и его философским содержанием. Аллитерации, ассонансы и другие фонетические приёмы становятся важнейшими средствами выражения основополагающих идей произведения, в частности, идеи вселенского единства, связи всех сущностей и вечности любви. Звуковые доминанты стихотворения не только подчеркивают эти концепты, но и способствуют созданию контрастных семантических полей, которые усиливают драматургию текста. Фоносемантическая структура стихотворения служит важным инструментом для выражения центральных идей автора, акцентируя внимание на философских концептах вселенского единства, любви и неизбежности природных процессов. Звуковая организация текста помогает глубже понять его смысловое содержание и усиливает эмоциональное воздействие, создавая богатую и многослойную текстуру произведения.

Список цитируемых источников

1. Воронин, С. В. Основы фоносемантики / С. В. Воронин ; предисл. О. И. Бродович. — Изд. 2-е, стер. — М. : ЛЕНАНД, 2006. — 248 с.
2. Прокофьева, Л. П. Звуко-цветовая ассоциативность в языковом сознании и художественном тексте: универсальный, национальный, индивидуальный аспекты : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Прокофьева Лариса Петровна ; СГМУ. — Саратов, 2009. — 443 л.
3. Шляхова, С. С. Тень смысла в звуке. Введение в русскую фоносемантику : учеб. пособие / С. С. Шляхова. — Пермь : ПГПУ, 2003. — 217 с.
4. Love’s Philosophy // Poetry Foundation. — URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems/50262/loves-philosophy> (date of access: 25.04.2025).

Ю. А. Мещанчук, А. П. Мясоед
 Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
 Барановичи, Республика Беларусь

КАТЕГОРИЯ ПЕРЕХОДНОСТИ ГЛАГОЛОВ НЕМЕЦКОГО, РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ

Введение. Управление глагола представляет собой полифункциональный феномен, охватывающий как морфологические, так и синтаксические аспекты языка. В рамках языкознания данный аспект рассматривается как комплексная категория, играющая ключевую роль в структуре предложений. Исследование глагольного управления в контексте сравнительно-типологического анализа языковых систем предоставляет возможность выявить как общие закономерности, так и специфические черты, присущие различным языкам. Это, в свою очередь, подчеркивает значимость и актуальность данного исследования для более глубокого понимания грамматических механизмов, лежащих в основе языковой организации.

Основная часть. Глагольное управление и переходность глаголов — это важные аспекты их характеристики, употребления и значения. Другими словами, речь идет о том, какие дополнения принимает глагол в предложении и как они устроены. Л. В. Щерба подчеркивал: «...Следует предостеречь от общераспространённого предвзвещения, будто управление слов определяется грамматикой: на самом деле оно чаще всего оказывается принадлежностью каждого отдельного слова, а потому является фактом словаря» [1].

Глагольное управление — это такая подчинительная связь, при которой зависящее от глагола имя стоит в форме косвенного падежа и при этом создаются отношения объектные или восполняющие (либо отношения комплексные — объектно-восполняющие или объектно-определятельные). Управление глагола может быть беспредложным или предложным, одиночным или двойным, невариативным или вариантным [1].

В глагольном управлении принято разграничивать управление сильное и слабое.

К сильному глагольному управлению относятся все те связи, в которых осуществляются отношения восполняющие, объектные и комплексные объектно-обстоятельственно-восполняющие: *стать рабочим, поступить в ученики, нарваться на неприятность, забежать за ограду*.

К слабому глагольному управлению относятся все те связи, при которых объектные отношения сочетаются с отношениями определятельными (обстоятельственными): *работать топором* (чем? и как?), *раздразниться отказом* (чем? и почему?), *приехать за вещами* (за чем? и зачем?). Сильное и слабое управление могут быть с достаточной степенью определенности разграничены в одиночных связях [2].

Переходность — грамматическая категория глагола, отражающая способность глагола присоединять прямое дополнение. То есть, переходность указывает, может ли глагол управлять беспредложными существительными, обозначающими объект действия (предмет, человека, животное и т. д.). Переходность глагола может зависеть от контекста и дополнений, которые используются в предложении. Также важно учитывать семантические особенности глаголов, которые могут влиять на их переходность [3].

Переходные глаголы требуют наличия объекта или дополнения в предложении, чтобы полноценно выразить свое значение. Непереходные глаголы — глаголы, обозначающие действие, которое не переходит на прямой объект и не нуждаются в таком объекте. Как правило, с существительными в винительном падеже такие глаголы не сочетаются [3]. Например: *eine Ausstellung besuchen; ein Buch lesen; посетить выставку, читать книгу; наведать выставку, читать книгу* (прямое дополнение); *an der Tür stehen, unter vier Augen sprechen; расти на глазах, стоять возле двери; бычь на вачах, стаяць каля дзвярэй* (непрямое дополнение).

Целью данного исследования было сопоставление особенностей управления глаголов в немецком, русском и белорусском языках. Материалом для практического исследования глагольного управления послужили глаголы немецкого, русского и белорусского языков, отобранные на основе словарей.

Сопоставительный анализ показал, что глагольное управление в немецком, русском и белорусском языках имеет свои особенности, связанные с переходностью глаголов.

Проанализировав семантику дополнений, мы выяснили, что валентность глагола определяет его способность сочетаться с определенным количеством зависимых компонентов. Переходность непосредственно связана с данным компонентом, так как определяет особенность глагола сочетаться с прямым дополнением.

Определив значение, мы опираемся на то, что переходные глаголы обозначают действия, направленные на объект (прямое дополнение), который изменяется или перемещается в пространстве. Непереходные глаголы обозначают действия, не направленные на объект.

Во всех трех языках переходные глаголы требуют прямого дополнения, т. е., дополнения в винительном падеже без предлога. Например: *die Enkelin besuchte ihre kranke Großmutter* (wen? Akk); *внучка навестила бабушку (кого?)*; *яны мелі поспех (што?)* / *яны не атрымалі дапамогі (каго, што?)*.

Анализ показал наличие в трех языках конкурирующих форм переходности/непереходности, связанной с префиксами глагола. Например: *beschreiben etwas* Akk. / *schreiben über* Akk.; оплатить что + вин. п. / платить за что + вин. п.; аглядаць што+він. скл. / глядзець на што + він. скл.

Еще одним отличием можно назвать то, что в предложении с отрицанием в немецком языке глагол остается переходным, а в русском и белорусском — меняет управление с винительного на родительный падеж. Например: *wir bekamen Ihre Einladung. (Akk.) / Wir bekamen Ihre Einladung nicht. (Akk.); Мы получили ваше приглашение (В. п.) / Мы не получили вашего приглашения (Р. п.); Мы атрымалі ваша запрашэнне. (В. скл.) / Мы не атрымалі вашага запрашэння. (Р. скл.)*.

Заключение. Таким образом, глагольное управление как морфолого-синтаксическая репрезентация валентности глаголов позволяет понять, как глагол связан с определенным количеством дополнений и какие управляемые слова исключены или включены в операцию глагола в предложении. Сравнительный анализ управления глаголов в различных языках поможет избежать возможных ошибок в процессе изучения иностранных языков.

Список цитируемых источников

1. Глагольное управление. — URL: https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/30902/1/diplomnaa_rabota_Lu_Ujsu.pdf (дата обращения: 28.04.2025).
2. Управление. — URL: <https://les.academic.ru/1212/%D0%A3%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (дата обращения: 24.04.2025).
3. Переходность глаголов. — URL: <https://obrazovaka.ru/ruskiy-yazyk/perehodnye-i-neperehodnye-glagoły> (дата обращения: 17.04.2025).

УДК 81`42

Д. С. Милевская, Т. В. Нагорная
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ДИСКУРС-АНАЛИЗ ТОК-ШОУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЭМПАТИИ

Введение. В силу своей многозначной природы и многоаспектных свойств понятие «дискурс» выступает сегодня одним из наиболее дискуссионных в лингвистической науке. Вследствие того, что рассматриваемое явление трактуется с различных точек зрения, его определение остается спорным и неоднозначным, а «само понятие “дискурс” стало шире понятия “язык”» [1, с. 189].

Основная часть. Дискурс масс-медиа является разновидностью статусно-ориентированного дискурса, который понимается как «специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума. Ядром институционального дискурса является общение базовой пары участников коммуникации» [1, с. 195]. Особенность масс-медийного дискурса заключается в том, что на этапе создания сообщения реципиент как бы отсутствует, поскольку связь между участниками коммуникации носит имплицитный характер [2].

Дискурс-анализ — перспективный инструмент изучения социальных проблем, которые выражены в процессах коммуникации и социального взаимодействия. Дискурс играет важную роль в идеологическом оформлении этих проблем, а также в их представлении [3, с. 7].

Так как дискурс-анализ является трудоемким методом, прежде всего, надо понимать, что любая речь характеризуется общими свойствами. Началом исследования может быть установление повторяющихся регулярных «симптомов» дискурса: общих слов, словосочетаний, грамматических конструкций. Затем начинается пристальное чтение текста, после которого формулируются основные вопросы: кто, кому, с какой целью, в рамках каких правил в тексте осуществляются какие-либо действия. Далее характеризуется ситуация: выявляются позиции коммуникаторов, коммуникативные механизмы и структуры изучаемого материала, а также контекст [4].

В качестве примера рассмотрим один из выпусков шоу Опры Уинфри (The Oprah Winfrey Show). Выпуск называется “Are You Listening to Your Life?”. Дата выпуска — 22 сентября 2013 года. Описание выпуска: Шерил Ричардсон, Тайлер Перри и Эйлин Фишер обсуждают, как прислушивание к своему внутреннему голосу может помочь вам раскрыть свою страсть и обрести истинное счастье.

В рассматриваемом дискурсе ток-шоу нами был выделен ряд синтаксических конструкций словосочетаний:

1. Вспомогательный глагол + Основной глагол/Причастие/Инфинитив: *do feel, do not go, have been turned, want to cost*.
2. Глагол + Наречие/Прилагательное: *rise again, go low, was homeless, is BIG*.
3. Глагол + Предлог + Существительное/Местоимение: *live in a car, start with me*.
4. Глагол + Союз/Союзное слово: *feel that, think that*.
5. Глагол + Существительное/Местоимение: *thank you, wrote a book, live passions, you decide, it turned, I live*.
6. Местоимение + Существительное: *your parents, your story*.
7. Наречие + Существительное с предлогом/Наречие: *still in contact, so low*.
8. Предлог + Существительное: *with shows, in contact, on the street, on stage*.
9. Прилагательное + Союз + Местоимение: *less than years*.

10. Прилагательное + Существительное: *pivotal moment, soldout shows, successful playwright, powerful thing, good mommy*.

11. Причастие + Предлог + Существительное: *living in car, singing on stage*.

12. Существительное + Наречие: *years ago*.

13. Существительное + Приложение: *book "Life Makeovers"*.

Необходимо отметить, что в нашем исследовании мы пытаемся не только выявить лексические и грамматические особенности речи Опры Уинфри, но также на основе выявленных языковых особенностей выделить конкретные психологические приемы, позволяющие сделать ее речь яркой и харизматичной, благодаря чему ее шоу было чрезвычайно популярным среди американской зрительной аудитории. Нами были выявлены следующие смысловые группы ее эмпатической реакции:

1) выражения, передающие *эмпатию или оценку* ("the most powerful thing on Earth", "the turning point for me");
2) выражения, передающие *согласие или подтверждение* ("live my passions", "thank you for your story");
3) выражения, передающие *эмоциональную оценку или чувства* ("just like I knew you would", "so turned on to that");

4) выражения, передающие *эмоциональную поддержку или сопереживание* ("don't do it, don't do it", "no, thank you");

5) выражения, передающие *поддержку, интерес* ("that is the most powerful thing on Earth", "this is about to be over").

Теперь разберем языковое выражение эмпатии по синтаксическим структурам:

1. Вопросительные предложения: "What was the pivotal moment?", "How much does that cost?".

2. Повторяющие конструкции: "yeah", "mhm", "aha", "Don't do it, don't do it!", "This is the big one, this is BIG".

3. Фразы для выражения эмоций и реакции: "wow", "yeah", "that was the turning point for me", "Thank you for your story!".

4. Выражения поддержки, эмпатии и внимания: "mhm", "aha", "Come on, come on!".

5. Вспомогательные и уточняющие конструкции: "and a lot of you have been so turned on to that", "you talk about listening to Life's lessons".

6. Шутки и легкое юмористическое выражение: "How much do you want it to cost?", "Cheryl wrote the book "Life Makeovers" and a lot of you have been so turned on to that", "If you were the prom queen you probably do have something".

Ведущая использует разнообразные речевые стратегии: вопросы, утверждения, повторения, междометия. В диалоге чередуются монологи ведущей и ответы гостей, часто с элементами эмпатии. Внутри диалога присутствуют перебивания, реакции, что создает живой и эмоциональный дискурс. Темы представлены через личные истории, что способствует созданию атмосферы доверия.

Заключение. Дискурс ток-шоу, как разновидность медиадискурса, активно использует языковые средства для создания эмоциональной связи с аудиторией и гостями. Синтаксические структуры играют важную роль в выяснении деталей и создании эмоционального отклика. Преобладание вопросительных, повторяющихся и эмоциональных конструкций в речи ведущей указывает на целенаправленное использование языковых стратегий для стимулирования открытости и взаимного понимания. Таким образом, анализ языковых особенностей дискурса в ток-шоу подтверждает, что эмпатия выражается через комплексное взаимодействие различных синтаксических структур, направленных на установление глубокого эмоционального контакта и создание поддерживающей атмосферы.

Список цитируемых источников

1. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
2. Акопян, А. Г. К проблеме коммуникативной специфики медийного дискурса / А. Г. Акопян // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2014. — № 7-1.
3. Dijk, T. van. Introduction: The role of discourse analysis in society / T. van Dijk // Handbook of discourse analysis. — L. etc., 1985. — Vol. 4. — P. 1—8.
4. Контент-анализ и дискурс-анализ // Академия наставников. — URL: <https://analytics.lektorium.tv/etu/kontent-i-diskurs> (дата обращения: 05.04.2025).

УДК 811.111'42

А. С. Пракопчик, И. А. Бартошевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СТЕПДАП-КОМЕДИИ

Введение. Изучение феномена юмора привлекает внимание исследователей не только из-за сложности его точного определения, но и благодаря тому, что восприятие смешного у каждого человека индивидуально. Психологические исследования показывают, что чувство юмора — это многогранное качество, включающее в себя целый комплекс когнитивных, эмоциональных и поведенческих характеристик [1].

В последние годы наблюдается заметный рост интереса к стендап-комедии как к особому виду юмористического дискурса. Этот жанр становится объектом внимания как зарубежных, так и отечественных исследователей (Н. Ю. Горлышкина и К. Б. Свойкина, Н. Р. Зарипова, Е. В. Манжелевская, I. Filani, F. Scarpetta, A. Spagnoli, R. Zoglin и др.). Несмотря на популярность этого жанра, в научной и практической среде до сих пор нет единого определения стендапа. Приведём примеры определений термина «стендап-комедия»: “Stand-up comedy is a comedy that generally is delivered by a solo performer speaking directly to the audience in some semblance of a spontaneous manner” [2]. (Стендап-комедия — это комедия, которая обычно ставится сольным исполнителем, обращающимся непосредственно к аудитории в некоем подобии спонтанной манеры.) “Stand-up comedy is a form of aesthetic performance that elicits laughter and also brings succour and mirth to its audience” [3]. (Стендап-комедия — это форма эстетического представления, которая вызывает смех, а также приносит поддержку и веселье зрителям.)

Основная часть. Целью нашего исследования является анализ структурных особенностей текстов англоязычной стендап-комедии. Методом сплошной выборки из открытых источников сети Интернет нами отобрано 93 текста англоязычной стендап-комедии.

Проведённый анализ структуры текстов стендап-комедии позволил выявить следующие компоненты:

- сетап (вступительная часть, создающая ожидания);
- панчлайн (неожиданная концовка, вызывающая смех);
- колбек (от англ. callback);
- актерская игра (англ. acts-out).

Рассмотрим подробнее каждый из компонентов.

Сетап представляет собой начальную часть шутки, которая создает основу и формирует определенные ожидания у слушателя. Без сетапа шутка не может существовать. В качестве примера приведём следующий: “I have so many great men in my life, and they are successful, charismatic...” (Brandi Denise Stand-Up: Dating on TaskRabbit, Supportive Gal Pals | The Tonight Show) Таким образом, выступающий формирует у слушателя определённые ожидания, которые затем разворачиваются и обыгрываются в панчлайне.

Панчлайн понимается как кульминация, короткая и эффектная часть, вызывающая конфликт восприятия, разрушающая ожидания и провоцирующая смех. Для примера укажем продолжение шутки “... and they are stuck in the friend zone, because they should be taller...” (Brandi Denise Stand-Up: Dating on TaskRabbit, Supportive Gal Pals).

Колбек и актерская игра являются элементами стендап-комедии, к которым прибегают не все комики, но которые также используются. *Колбек* представляет собой элемент выступления, когда один и тот же панчлайн повторяется через некоторое время, но с новым сетапом. Для этого панчлайн должен быть коротким и запоминающимся, чтобы аудитория могла вспомнить его даже спустя длительное время — иногда даже в разных шоу. В качестве примера можем выделить выступление “Rachel Feinstein Stand-Up: Being Married to a Firefighter, Having a Liberal Mom | The Tonight Show”, где комик сначала использует панчлайн: *Even his nickname for me is, like, off. ... He calls me Big Guy. ... No woman wants to be called Big Guy. That's what you call “a union trucker”,* позже и колбек: *He goes, “Yeah. They frickin’ loved it!” ... He's like, “I dunno, Big Guy. They thought it was solid”.* В данном примере колбеком является повторение прозвища “Big Guy”, Каждый раз, когда комик возвращается к “Big Guy”, это вызывает новый смех, потому что зритель уже знаком с контекстом.

Актерская игра в стендапе включает использование актерских техник, таких как говорение голосом другого человека, имитация чужой мимики, жестов и поведения. Как правило, изменение голоса во время выступления широко поощряется реакцией зала. В выступлении “Todd Barry Stand-Up: New York Apartments, Pet Cats” использовалась актерская игра для более наглядного представления зрителем ситуации:

The guy's like, “So it's just you in the apartment?”

Yeah, just me and my cat.

Oh, so it's not just you in the apartment? There's also something this big living there?

Yeah, she's the size of my toaster.

Количественные результаты проведённого структурного анализа представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Особенности структурных компонентов текстов англоязычных стендап выступлений

Структурные компоненты	Текст британской стендап-комедии	Текст американской стендап-комедии
Сетап	31	62
Панчлайн	31	62
Колбек	13	41
Актерская игра	23	56
Всего	31	62
	93	

Заключение. Сетап и панчлайн являются обязательным элементом шутки, поэтому данные элементы присутствуют в 100 % выбранных англоязычных текстов. Актерская игра является более редким явлением. В британских стендап выступлениях содержание актерской игры составляет около 73 %, тогда как в американской комедии это явление более распространенное — актерская игра используется в 90 % текстов. Самым редким структурным компонентом англоязычной стендап-комедии является колбек. В американском стендапе он используется в 66 % текстов, тогда как в британской комедии 42 %. Таким образом, разнообразие структурных компонентов стендап-комедии позволяет артисту гибко использовать устный юмор для взаимодействия с публикой.

Список цитируемых источников

1. Терещенко, В. В. Особенности восприятия юмора личностью в норме и патологии / В. В. Терещенко // Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (к 100-летию С. Я. Рубинштейн). — М.: ГОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», 2011. — С. 146—149.
2. Stand-up comedy // Britannica. — URL: <https://www.britannica.com/art/stand-up-comedy> (date of access: 07.05.2025).
3. Adekunle, I. J. Stand-up comedy as contemporary live theatre / I. J. Adekunle // Journal of Humanistic and Social Studies. — 2020. — Vol. 11, № 2/22. — P. 9—18.

УДК 378.02:811.111

К. Д. Прокопеня, А. А. Савко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЯЗЫКОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БРИТАНСКОГО МЕДИЙНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Введение. В современном мире, где глобальные экологические вызовы становятся все более актуальными, важность их осмысления и обсуждения в медийном пространстве трудно переоценить. Средства массовой информации играют ключевую роль в формировании общественного восприятия экологических проблем, задавая тон дискуссиям, определяя приоритеты и влияя на поведение аудитории. Медийный дискурс позволяет акцентировать внимание общества на конкретных проблемах, в том числе экологических, в связи с этим уместно выделить медийный экологический дискурс, выступающий мощным инструментом формирования общественного мнения и экологического сознания. Данный тип дискурса представляет собой сравнительно новое явление, возникшее в результате развития экологической журналистики. Его основная задача — информировать и мотивировать аудиторию к защите окружающей среды [1].

А. А. Календр определяет медийный дискурс как «многомерное преобразование информации с целью ее широкого тиражирования» [2]. Е. С. Абрамова трактует массмедиа как «коммуникативно-когнитивный феномен, востребованный обществом с целью обеспечения процесса своего «собирания», самопознания и формирования общественного мнения, то есть оценочного суждения о действительности» [3, с. 18]. Целью нашего исследования является выявление языковых характеристик британского медийного экологического дискурса. Эмпирическим материалом явились тексты экологической направленности, представленные Британской экологической организацией «Друзья Земли» [4]; общее количество примеров языкового материала составило 200 единиц.

Основная часть. Мы выделили лексические и синтаксические средства, характеризующие экологический дискурс. К лексическим средствам отнесем:

1. **Специальную лексику**, организованную в соответствии с областью применения; были выбраны 4 характерные дискурсу группы:

– **экологические термины**, такие как *climate breakdown* ‘разрушение климата’, *climate movement* ‘климатическое движение’, *environmental devastation* ‘экологическая катастрофа’, *carbon emissions* ‘углеродные выбросы’;

– **энергетические термины**: *fossil fuels* ‘ископаемое топливо’, *the extraction and burning of fossil fuels* ‘добыча и сжигание ископаемого топлива’, *undeveloped oil and gas fields* ‘неразработанные нефтяные и газовые месторождения’;

– **экономические и финансовые термины**: *financial support* ‘финансовая поддержка’, *monetary contributions* ‘денежные/монетарные взносы’, *UK energy security* ‘энергетическая безопасность Великобритании’;

– **социальные и медицинские термины**: *social collapse* ‘социальный коллапс/разрушение’, *respiratory and pulmonary health impacts* ‘респираторные и пульмонологические последствия’.

2. **Общепотребительную лексику.**

Наиболее часто в текстах статей встречаются комбинации **существительных и прилагательных**, цель которых — эмоциональное воздействие на читателя. В качестве примеров: *unlawful* ‘незаконный’, *psychotic* ‘психотический’, *tireless work* ‘неустанная работа’, *significant and necessary social change*

‘значительные и необходимые социальные изменения’, *uncomfortable reality* ‘неприятная реальность’, *disruption* ‘срыв’, *substantial track record* ‘значительный послужной список’, *fight* ‘борьба’.

Особенно хотелось бы отметить употребление слова *hopium*, которое представляет собой комбинацию слов *hope* ‘надежда’ и *opium* ‘опиум’, и в интернет-сленге обозначает слепую веру или оптимизм. Его использование отражено в следующем примере: *This is not the same as blind faith in the power of government or in the potential of magical technologies, otherwise known as ‘hopium’* [4] ‘Это не то же самое, что слепая вера в силу правительства или в потенциал волшебных технологий, иначе известных как «хопиум»’ (*здесь и далее перевод наш — К.П.*).

Вторую по частотности группу занимают **глаголы**, указывающие на активные действия, например *demand* ‘требовать’, *declare* ‘объявить’, *join* ‘присоединиться’, *locked in* ‘быть взаперти’, *developing* ‘развивающийся’, *arrested* ‘арестованный’, *build resilience* ‘формировать устойчивость’, *bombarded* ‘обстрелянный’.

3. Лексические стилистические средства, широко используемые в выборке:

– **эпитеты**, *historic win* ‘историческая победа’, *rapidly accelerating carousel of climate chaos* ‘стремительно раскручивающаяся карусель климатического хаоса’, *headline grabbing actions* ‘громкие действия, притягивающие внимание заголовков’;

– **метафоры**: *watershed moment* ‘переломный момент’, *detonate a carbon bomb* ‘взорвать углеродную бомбу’, *planet-wrecking plans* ‘планы, обрекающие планету на гибель’;

– **ирония**. Большинство статей написаны в провокационном стиле, где через иронию выражаются сомнения, недоверие и негативное отношение к деятельности компаний и правительств: *so-called ‘deal’* ‘так называемая «сделка»’ — здесь кавычки подразумевают, что на самом деле это не сделка, а что-то совсем иное — например, пустая договорённость, фикция или обман; *weeks of blah, blah, blah* ‘недели болтовни’ — саркастическое выражение, где *blah, blah, blah* — звукоподражание бессмысленной, надоедливой болтовне.

Среди **синтаксических средств** отметим:

1. **Простые предложения**, которые используются для акцентирования ключевых тезисов: *This is a historic victory for common sense* [4] ‘Это историческая победа здравого смысла’.

2. **Сложные предложения** служат для демонстрации взаимосвязей между экологическими, экономическими и социальными факторами. *If oil and gas were produced at these sites it would be sold on the international markets, to enrich foreign corporations* [4] ‘Если бы нефть и газ добывались на этих месторождениях, они продавались бы на международных рынках, обогащая иностранные корпорации’.

3. **Побудительные конструкции**. Императивные формы глаголов направлены на трансформацию пассивного чтения в активное участие. *You can help make this happen by coming to a talk and signing up for action* [4] ‘Вы можете помочь этому, посещая лекции и присоединяясь к акциям’.

4. **Инверсия** для смыслового акцента. Изменение стандартного порядка слов подчёркивает ключевые элементы сообщения: *“Not for one minute must the government forget...”* ‘Ни на минуту правительство не должно забывать...’, *“Never before have bills burned so hot”* ‘Никогда ранее счета не жгли так сильно’, последний пример также представляет собой метафору.

5. **Риторические вопросы** как инструмент рефлексии: *Will we let the ultra-wealthy profit off this crisis?* ‘Позволим ли мы сверхбогатым наживаться на этом кризисе?’, *“What has conflict got to do with the climate?”* ‘Какое отношение конфликты имеют к климату?’. Риторический приём служит мостиком к анализу ресурсных войн и миграционных кризисов.

Заключение. Таким образом, анализ языковых особенностей британского экологического дискурса в медийном пространстве показывает использование лексических средств, которые включают в себя как специальную экологическую лексику, так и общеупотребительную лексику; лексические стилистические средства. Анализ синтаксиса выявил такие синтаксические средства, как простые и сложные предложения, побудительные конструкции, риторические вопросы, инверсию. Выявленные языковые средства воздействуют на эмоциональное восприятие аудитории и играют ключевую роль в побуждении общества к активной защите окружающей среды и природных ресурсов.

Список цитируемых источников

1. Куличенко, Ю. Н. Способы выражения оценки в медийном экологическом дискурсе / Ю. Н. Куличенко, Е. А. Курченкова. — Санкт-Петербург : Медиалингвистика, 2023. — Т. 10. — № 2. — С. 166—178.
2. Календр, А. А. Медийный дискурс как преобразование информации / А. А. Календр // МНКО. — 2016. — № 5 (60). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediyny-diskurs-kak-preobrazovanie-informatsii> (дата обращения: 21.12.2024).
3. Абрамова, Е. С. Массмедийный дискурс: сущность и особенности / Е. С. Абрамова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2014. — № 12 (42) : в 3-х ч. — Ч. I. — С. 17—19.
4. Friends of the Earth, UK. — URL: <https://friendsoftheearth.uk/latest/publications> (date of access: 15.01.2025).

М. О. Разводовская, И. Г. Копытич
 Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
 Барановичи, Республика Беларусь

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В РОМАНАХ «УЛИСС» И «ПОМИНКИ ПО ФИННЕГАНУ» ДЖЕЙМСА ДЖОЙСА

Введение. Романы Джеймса Джойса, такие как «Улисс» и «Поминки по Финнегану», представляют собой уникальный феномен в мировой литературе, открывающий новые горизонты для исследования постмодернистского стиля. Экспериментальный идиостиль автора, отказ от конвенциональных повествовательных форм, гипертрофированное использование стилистических приемов и радикальное языковое новаторство превращают его тексты в лабораторию словотворчества. Цветовые лексемы у Джойса — не просто дескрипторы, а структурные элементы, формирующие многомерные семиотические связи. Их изучение раскрывает механизмы, через которые автор трансформирует язык в «живую материю», способную передавать не только визуальные, но и культурные, исторические и психологические коды.

Основная часть. Несмотря на обширные исследования творчества Джойса, системный анализ цветовой палитры его текстов остается частичным. Большинство работ фокусируются на символике цветов, их семантической насыщенности образами, роли цветономинаций как аллюзий.

Вопрос символического наполнения цветоцветовой среды романа поднимает Е. Г. Фоменко в исследовании лингвотипологических свойств «Поминок по Финнегану», выявляя антиномию хроматического и ахроматического видения, где базовые цвета (*white, black, red, gold*) функционируют как семиотические маркеры ключевых тем: грехопадения, гендерного противостояния и цикличности истории [1]. Через инокодовые цветообозначения (слова-саквояжи, омофоны, гибриды вроде *plaguepurple*) Джойс связывает визуальное восприятие с культурными кодами Ирландии (зелёный как национальный символ, оранжевый как отсылка к протестантскому наследию). Фоменко подчёркивает, что цветовые переходы (*white → red, black → gold*) отражают динамику пробуждающегося сознания персонажей, а полилингвистические эксперименты (*treubleu, auburn*) создают «лингвистический универсум», где цвет становится мостом между локальным топосом и универсальным опытом [1].

В изучение смысловой наполненности цветового словаря «Улисса» в зарубежной лингвистике значительный вклад вносит работа Дианы Хамбардзумян «*Colour as a Socio-Cultural Multi-Layered Sign in the "Nausicaa" Episode*» [2]. Используя метод интерпретации символических значений цвета, автор заключает, что *blue* в контексте одежды Герти Макдауэлл символизирует не только невинность, но и ирландский национализм через отсылки к Деве Марии [2].

В настоящем исследовании мы ставим перед собой задачу описать грамматические особенности цвета в произведениях Дж. Джойса, отражающих сложную структуру гениальных модернистских романов XX века. В качестве материала использовались тексты романов «Улисс» [3], а также русскоязычная интерпретация С. С. Хоружего для уточняющих переводов и комментариев [4], и «Поминки по Финнегану» [5], для полноценного понимания которого использовались комментарии Джона Гордона [6].

В результате анализа 1193 цветообозначений в произведении «Улисс», было определено, что основными способами словообразования являются:

1. **Гибридизация, или словосложение**, представляют около 61 % всех новообразований. Джойс соединяет два или более слова для создания насыщенных образов: *snotgreen, oakpale, smokeblue, whitebedded, lemonyellow, blackthumbed, tallwhitehatted* и т. д.

2. **Морфемное слияние**, например *bluest* (суффикс *-est* для выражения превосходной степени), *reddened* (переход в глагол при использовании суффиксов *-en* и *-ed*), *yellowed, whiteness*.

Стоит отметить, что наиболее часто используются цветономинации в их «чистом» виде, что, в свою очередь, не характерно для «Поминок», где из анализа 872 цветономинаций были выявлены следующие формы словообразования:

1. **Гибридизация, или словосложение**, как в примерах *plaguepurple, orangeflavoured, bloodorange*, где происходит слияние цвета с объектом/явлением (чума + фиолетовый, оранжевый + аромат); также *whitehorse, greengoaters, redritualhoods, evergrey, rubrickredd, eyegonblack*.

2. **Транслингвистическая контаминация**, где цветообозначения получаются путем складывания корней из разных языков, например: *treubleu* (фр. *trèfle* 'клевер' + *bleu* 'синий'), *blancovide* (фр. *blanc* 'белый'), *violaceous* (лат. *viola* 'фиалка' + англ. суффикс *-aceous*, обозначающий свойство), *gruebleen* (фр. *grue* — 'журавль' + *bleu* + *green*).

3. **Деформация**, например *yillow, yellow, yallow* — здесь через повтор *yellow* с деформированной гласной усиливается иронический эффект.

4. **Морфемное слияние**, как в случае *yellowatty*, где диминутивный суффикс *-atty* придает уменьшительно-ироничный оттенок. Другие пример: *greenish, whitening, greene, yellowed* и далее.

При этом наиболее частотными являются гибридные и контаминированные цветообозначения — 54 % и 17 % из рассмотренных вхождений соответственно. Анализ выявил эволюцию авторского подхода: если в «Улиссе» цветообозначения преимущественно служат визуализации реалий (например, *whitebedded* для описания постели), то в «Поминках» они приобретают автономную семиотическую функцию, формируя «радугу смыслов» [7]. Это подтверждается доминированием гибридных и контаминированных форм, которые не только денотируют объекты, но и кодируют историко-культурные антиномии.

Для дальнейшего анализа обратимся к классификации «имен цвета», предложенной Р. М. Фрумкиной:

1. Образование имени цвета на основе принципа регулярной полисемии («похожий на X цветом»): лимонный, серебряный.

2. Образование имени цвета на основе субстантивного словосочетания («X цвета Y», где X — характеризующий объект, Y — цвет приписываемого объекта, а — прилагательное, которое может и отсутствовать): цвета неспелого лимона, цвета пасмурного неба.

3. Образование имени цвета посредством оттеночных, фактурных модификаторов: серо-зеленый, светло-розовый [8, с. 40].

На её основе нами были разработаны категории цветоименований, содержащих корневую морфему *colour*, или представленные фразами с данной лексической единицей, на основе материала романа «Улисс». Всего было выбрано и проанализировано 49 примеров, в которые входят:

1. **Составные прилагательные**, включающие корневую морфему *colour*, часто с суффиксом *-ed* — 16 вхождений: *rubycoloured*, *winecoloured*, *shellcocoacoloured*, *multicoloured*, *particoloured*, *sadcoloured*, *dunduckety mudcoloured*, *mulberrycoloured*, *bloodcoloured*.

2. **Конструкции “colour of”** — 6 вхождений: “*the lovely colour of her face*”, “*colour of Molly’s new garters*”, “*in colour whereof they waxed hot*”, “*all colours of different sorts of the same sand*”, “*discoloured ends of cigarettes*”, “*colour of brown turf*”.

3. **Конструкции “of colour”** — 2 вхождения: “*some special kind of blue colour*”, “*its gradation of colours*”.

4. **Конструкции “X colour(s)”**, где X — источник цветообозначения, — 8 вхождений: “*Zingari colours*”, “*rainbow colours*”, “*fifty different colours*”, “*all colours*”, “*teabrown artcolours*”, “*His Satanic Majesty’s racing colours*”, “*Gaudy colour*”, “*art colours*”.

5. **Конструкции “coloured X”**, где X — объект цветообозначения, — 10 вхождений: “*[artistic] coloured photographs*”, “*coloured chalks*”, “*big coloured ball*”, “*coloured ribbons*”, “*coloured emblems*”, “*coloured like a girl*”.

6. **Процесс**, передаваемый лексемой *colouring* — 2 вхождения: “*colouring faintly the thick rich milk*”, “*a lot of money he spent colouring it*”.

7. **Прочие случаи** — 3 вхождения: “*the colours were done something lovely*”, “*diffusing and diminishing discolouration*”, “*pleasant diffusion of gradual discolouration*”.

Аналогичная классификация по материалам романа «Поминки по Финнегану» представлена 26 случаями употребления:

1. **Составные прилагательные** с корневой морфемой *colour*, часто с суффиксом *-ed* — 10 вхождений: *timecoloured*, *tricoloured*, *sevencoloured*, *treecoloured*, *successivecoloured*.

2. **Конструкции «X colour(s)»**, где X — характеристика цвета — 6 вхождений: *funny colour*, *local colour*, *oarsclub colours*, *climbing colour*.

3. **Конструкции «coloured X»**, где X — объект описания — всего 3 вхождения: *coloured ribbons*, *successivecoloured serebanmaids*.

4. **Идиоматические выражения** и игры с цветом — 3 вхождения: “*he was off colour*” «нездоровый вид», “*to laughter in your true colours*” «истинная сущность», *selfcolours* «авторские цвета».

5. **Процессы**, связанные с изменением цвета — 2 вхождения: “*I coloured beneath my fan*”, “*trousers changing colour*”.

6. **Прочие случаи** — 2 вхождения: *terricolous* (лат. *terra* + *color* — «земной цвет»), *agricolous* (гибрид *agriculture* + *color*).

Сопоставление структур цветоименований в романах «Улисс» и «Поминки по Финнегану» демонстрирует эволюцию авторского подхода от относительно конвенционального словообразования к радикальному эксперименту. В «Улиссе» доминируют составные прилагательные с морфемой *colour* (33 % случаев) и прямые описательные конструкции (“*colour of*”, “*coloured X*”), что отражает установку на визуализацию реалий. В «Поминках» акцент смещается: при сохранении гибридизации (38 % случаев) возрастает роль идиоматических игр (*off colour*, *true colours*) и псевдонаучных гибридов (*terricolous*), где цвет теряет прямую референциальность, становясь инструментом семиотической деконструкции.

Сокращение доли традиционных конструкций и появление категорий, связанных с динамикой изменения цвета и транслингвистическими заимствованиями, подтверждает трансформацию цветоименований в автономные семиотические единицы. Это отражает общую тенденцию позднего Джойса к замене описательной функции цвета его метаязыковой ролью, где лексема превращается в узел пересечения культурных, исторических и лингвистических кодов.

Заключение. Таким образом, анализ 2065 цветообозначений из романов «Улисс» и «Поминки по Финнегану» не только говорит о радикализации экспериментаторства в позднем творчестве автора, но и вносит

вклад в теорию литературного языка, демонстрируя, как цвет участвует в формировании транскультурного нарратива. Работа заполняет лауну в изучении цветовой палитры как структурного элемента, связывающего лингвистические инновации с философскими концептами, и открывает новые перспективы для анализа взаимовлияния языка, культуры и сознания в литературе XX века.

Список цитируемых источников

1. Фоменко, Е. Г. Лингвотипологические свойства «Поминок по Финнегану» Джеймса Джойса / Е. Г. Фоменко // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2007. — № 46. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvotipologicheskie-svoystva-pominok-po-finneganu-dzheyma-dzhoysa> (дата обращения: 28.10.2024).
2. Hambardzumyan, D. Colour as a SocioCultural MultiLayered Sign in the 'Nausicaa' Episode in J. Joyce's Ulysses and Its Translation into Armenian / D. Hambardzumyan // Annali di Ca' Foscari. Serie orientale. — 2003. — № 59. — P. 137—154. — URL: https://www.researchgate.net/publication/373499412_Colour_as_a_Socio-Cultural_Multi-Layered_Sign_in_the_'Nausicaa'_Episode_in_J_Joyce's_Ulysses_and_Its_Translation_into_Armenian (date of access: 24.10.2024).
3. Joyce, J. Ulysses / J. Joyce // The Project Gutenberg eBook. — URL: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/4300/pg4300-images.html> (date of access: 04.01.2024).
4. Джойс, Дж. Улисс: шедевр мировой литературы в одном томе / Дж. Джойс ; пер. с англ. С. С. Хоружего. — М. : Эксмо, 2020. — 896 с.
5. Joyce, J. Finnegans Wake / J. Joyce // Rosen Lake. — URL: <http://www.rosenlake.net/fw/Finnegans-Wake-Faber-Faber-1975.pdf> (date of access: 04.11.2024).
6. Book I // John Gordon's Finnegans Wake Blog. — URL: <https://johngordonfinnegan.weebly.com/book-i> (date of access: 02.11.2024).
7. O'Sullivan, J. C. Joyce's Use of Colors: Finnegans Wake and the Earlier Works / J. C. O'Sullivan. — Ann Arbor : UMI Research Pr, 1987. — 206 p.
8. Фрумкина, Р. М. Цвет, смысл, сходство: аспекты психолингвистического анализа / Р. М. Фрумкина. — М. : Наука, 1984. — 175 с.

УДК 811.351

М. М. Садченко, Ж. Б. Манкевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ УСЛОВНОГО ОТРИЦАНИЯ В РОМАНЕ ЭМИЛИ БРОНТЕ “WUTHERING HEIGHTS”

Введение. В системе лингвистических категорий отрицание занимает особое место, выступая универсальным механизмом трансформации смысла высказывания. Отрицание, как и утверждение, выступают как неотъемлемое свойство суждения и собственно суждение, в котором отрицается или утверждается наличие какого-либо признака у предмета или субъекта [1 с. 5; 2 с. 4].

Особый интерес представляет эволюция отрицания в сложных коммуникативных контекстах, где оно приобретает форму **условного отрицания** — гибридной конструкции, сочетающей условные предложения с отрицательными маркерами. Данный феномен играет ключевую роль в романе Э. Бронте “Wuthering Heights” [3], где он служит для выражения сожаления и модальных оттенков.

Основная часть. В английском языке условное отрицание реализуется через сочетание условных придаточных предложений с отрицательными маркерами *not*, *no*, *never*. Условное отрицание позволяет выражать гипотетические ситуации, контрфактические утверждения и различные модальные оттенки, создавая сложные семантические структуры, где условие и отрицание взаимодействуют, формируя многоуровневое значение высказывания.

Основными маркерами условного отрицания в английском языке выступают условные союзы в сочетании с отрицанием (*if not*, *unless*), модальные глаголы с отрицанием (*would not*, *could not*, *might not*, *shouldn't*) [4], сложные формы (*wouldn't have*, *couldn't have*).

В нашем исследовании было выделено четыре группы условного вида отрицания (которые, что важно отметить, могут пересекаться, так как нередко можно заметить слияние двух типов в одном предложении или смысловом отрывке) на базе проанализированного материала:

1. Явные условные конструкции с *if*. Так, в примере “*If I had been, I would have set my signet on the biter*” условная конструкция используется говорящим для отрицания своего присутствия в прошлой ситуации с целью подчеркивания альтернативного развития событий, которое не реализовалось.

“*If I can only get this off, I wish they may shovel in the earth over us both!*” Условие *If I can only get this off* предваряет фатальное пожелание, демонстрирует одержимость.

Контрфактическое условие, например, в предложении “*If we had been mad enough to order that proceeding, we had not time*” объясняет отрицание возможности (*we had not time*), выполняя функцию подчеркивания хаотичности ситуации через гипотетический сценарий.

В следующем примере мы наблюдаем два сценария выражения условного отрицания: “*If he had remained among the larches all night, he would have heard nothing of the stir at the Grange; unless, perhaps, he might catch the gallop of the messenger going to Gimmerton. If he had come nearer, he would probably be aware, from the lights flitting to and fro, and the opening and shutting of the outer doors, that all was not right within.*”

Конструкция *“If he had remained... he would have heard nothing”* подразумевает, что персонаж не остался среди лиственниц и, следовательно, не был осведомлён о событиях в Грейндж. Однако исключение *“unless... he might catch the gallop”* вводит гипотетическую возможность частичного знания даже в этом случае (и относится ко второму случаю употребления условного отрицания). Вторая часть *“If he had come nearer... he would probably be aware”* усиливает отрицание неведения: приближение позволило бы понять, что *“all was not right”*, но персонаж не сделал этого.

2. Конструкции с *“unless”*. Например, в предложении: *“Unless I had received a distinct impression of her passionless features, that strange feeling would hardly have been removed”* отрицание зависит от условия *“unless I had received”*.

В примере *“Catherine, unless we are to have cold tea, please to come to the table,”* условное отрицание выражено через конструкцию *“unless we are to have cold tea”*, функционируя как вежливое, но императивное указание, подчёркивающее социальные ожидания. Семантически *“unless”* здесь маркирует негативное последствие (холодный чай) как стимул для действия, что характерно для директивных высказываний в бытовых диалогах.

“I beg you will, unless you are tired of being received here, and wish Linton to draw the bolts against you!” Конструкция *“unless you are tired”* вводит гипотетическое условие, при котором просьба может быть отклонена. Угроза *“Linton to draw the bolts”* усиливает прагматику высказывания: *“unless”* здесь не только ограничивает действие, но и создаёт дихотомию между сотрудничеством и конфронтацией.

“Look there!” he said. “Unless you be a fiend, help her first — then you shall speak to me!” Условие отрицает возможность диалога, если собеседник не окажет помощь. *“Unless”* здесь служит риторическим приёмом, связывая моральный выбор с конкретным действием, что характерно для эмоционально заряженных диалогов в готической прозе.

Заключение. Условное отрицание в романе *“Wuthering Heights”* выполняет несколько важных функций. Во-первых, оно помогает персонажам выражать сложные гипотетические сценарии и контрфактические рассуждения, что критически важно в повествовании, наполненном сожалением, упущенными возможностями и размышлениями о том, что могло бы быть. Во-вторых, данный тип отрицания позволяет персонажам устанавливать границы и правила поведения, часто раскрывая их моральные или эмоциональные ограничения. В-третьих, оно создаёт драматическое напряжение, подчёркивая разрыв между реальностью и возможностью. В рассмотренных примерах условное отрицание часто раскрывает психологическое состояние персонажей — их страхи, надежды и оправдания действий, совершенных или несовершенных, что способствует созданию готической атмосферы романа и установлению сложных социальных и эмоциональных взаимоотношений между персонажами.

Список цитируемых источников

1. Бродский, И. Н. Философские и логические аспекты проблемы отрицательных высказываний : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.07 / Бродский Иосиф Нусимович. — Л., 1974. — 40 с.
2. Медведева, Л. В. Отрицание в английском языке в XIV—XVII вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Медведева Лариса Васильевна ; МГЛУ. — Москва, 1992. — 19 с.
3. Brontë, E. Wuthering Heights / E. Brontë. — URL: <https://www.gutenberg.org/files/768/768-h/768-h.htm> (date of access: 12.12.2024).
4. Rostworowski, W. Conditionals and specific links — an experimental study / W. Rostworowski, N. Pietrulewicz, M. Bedkowski // Synthese. — 2021. — URL: <https://scispace.com/pdf/conditionals-and-specific-links-an-experimental-study-3id2hmsoxq.pdf> (date of access: 12.02.2025).

УДК 81.42

К. А. Селивоник, И. А. Бартошевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО ТЕКСТА КАК СТРУКТУРНОГО КОМПОНЕНТА АНГЛОЯЗЫЧНОГО АУТЕНТИЧНОГО КОМИКСА

Введение. В лингвистике существуют различные подходы к определению понятия «комикс». У. Айснера рассматривает комикс как сиквенциональное искусство или искусство последовательности [1, с. 16]. По мнению Г. Джона Пратта комикс выступает «последовательностью изображений, которая содержит нарратив» [2, с. 107]. Анализ различных определений понятия «комикс» позволяет прийти к выводу, что главной характеристикой комикса является нарратив.

Основная часть. Целью исследования выступает анализ грамматических особенностей авторского текста как структурного компонента англоязычных аутентичных комиксов. Материалами исследования послужили 254 комикса, отобранные методом сплошной выборки из открытых источников [3].

Комикс состоит из различных структурных компонентов, таких как панель, гаттер, бабблы, авторский текст и ономатопея. Каждый композиционный элемент несет в себе определенную мысль. Авторский текст чаще всего используется для описания сеттинга. События сюжета, как правило, локализованы, т. е. происходят в определенном месте и в определенное время. Место и время действия комикса формируют сеттинг. Для него автор выбирает соответствующие детали, которые бы соответствовали всей сцене в целом. В некоторых историях обстановка едва заметна, в других она играет очень важную роль [4, с. 15]. Наиболее распространенные грамматические структуры для детализации сеттинга на морфологическом уровне включают:

– имя существительное.

Наиболее употребительными являются: имена собственные и имена нарицательные (конкретные и абстрактные существительные). Имена собственные дают комиксам уникальную идентичность, что позволяет читателю погрузиться в мир комикса и делает его более реальным и осязаемым, и служат для описания географических названий: города, горы, парки и т. д. В качестве примера приведем следующее: *WITCH-IN-TRAINING AND THE NEWEST STUDENT AT THE HOUSE OF HARKNESS*. (Приключения “House of Harkness Infinity Comic”, Прити Чхиббер, 2024). *Mammoth spring park in the Ozarks*. (Супергерой, “Eternal Warrior: Resurgence”, Фред Ван Ленте, 2024). *RAVENCROFT. 1909*. (Криминал, “Sabretooth: The Dead Don’t Talk”, Фрэнк Тьери, 2024). Конкретные существительные используются для характеристики объектов окружающей среды. *The ancient forest was filled with gnarled trees and thick undergrowth*. (Супергерой, “Eternal Warrior: Resurgence”, Фред Ван Ленте, 2024). Абстрактные существительные – для создания атмосферы и передачи эмоционального состояния места или персонажей, живущих в нём. Например: *Dust motes danced in the light filtering through the broken window*. (Приключения, “Minnie & Daisy: Spy Power”, Валентина Камерини, Риккардо Пеше, 2024).

– имя прилагательное.

Чаще всего используются в положительной форме и являются качественными и относительными. Прилагательные применяются для описания внешнего вида объектов, зданий, природы, делая их более реалистичными и запоминающимися. Примерами выступают: *THE DARK, EMPTY WAREHOUSE. THE CRUMBLING, ANCIENT CASTLE*. (Драма, Yupiter’s Legacy: Finale, Марк Миллар, 2024).

– глагол.

Наиболее частотным является употребление глаголов в следующих видовременных формах: Present Simple, Past Simple. Глаголы, употребленные в настоящем времени, помогают почувствовать себя частью происходящего, будто события разворачиваются сейчас. Примеры: *THE GIGANTIC HULK OF A DERELICT SHIP LOOMS UP AHEAD OF JASON*. (Научная фантастика, “Moontrap”, Три Вуонг, 1989). Прошедшее время удобно для рассказа о прошлом персонажей, мотивациях и событиях, которые могли повлиять на их нынешние действия. *The old mansion seemed to sag under the weight of time...* (Боевик, “Wyrgms”, Джей Блэк, Орсон Скотт Кард, 2007).

– имя числительное.

Они помогают указать на конкретный исторический период и определяют порядок событий. Например, *Los Angeles. Three weeks later*. (Боевик, “Giant-Size Wacky Races”, Иван Коэн, 2025). *ARIZONA. 1987*. (Боевик, “Fantastic Four”, Райан Норт, 2022). *KUALA LUMPUR: 8 DAYS AFTER THE BADOON INVASION OF EARTH*. (Боевик, “100th Anniversary Special: Avengers”, Джэймс Стокоу, 2014).

– наречие.

Чаще всего используются для описания небольшого временного промежутка между событиями и детализации времени. Как пример, можно привести: *Later than night... A short time later...* (Приключения, “Killer Kobra: The Hunt Begins”, Джо Браша, 2025). *LATER IN THE AFTERNOON...* (Боевик, “Wyrgms”, Джей Блэк, Орсон Скотт Кард, 2007).

Рассмотрим грамматические структуры на синтаксическом уровне.

По структуре преобладают простые предложения, которые представлены односоставными и двусоставными предложениями.

– односоставное предложение.

В комиксах часто ограниченное пространство для текста, поэтому односоставные предложения позволяют передать максимум информации в сжатой форме и часто акцентируют внимание на важных элементах сеттинга. Проиллюстрируем это следующим: *RAVENCROFT. 1909*. (Криминал, “Sabretooth: The Dead Don’t Talk”, Фрэнк Тьери, 2024). *EMMA SONNET’S APARTMENT*. (Боевик, “10th Muse”, Марв Фулфман, 2002). *Rain*. (Ужасы, “Invincible”, Роберт Киркман, 2003);

– двусоставное предложение.

Такие предложения используются для рассказа о событиях, которые привели к текущему состоянию сеттинга или происходят в нём. Примеры: *Two months later, the phone rang*. (Антология, “Hellraiser: Anthology”, Серафим Коул, 2017). *The alley was dark*. (Фэнтези, “Grimm Fairy Tales: Alice in Zombieland”, Алек Уорли, 2025). *Five years ago the colonel discovered the romero stone at the heart of the fountain of youth*. (Фэнтези, “Chrono-Cat There And Back Again”, Стю Пэрринс, 2025).

Заключение. Анализ на грамматическом уровне демонстрирует разнообразие грамматических структур, используемых авторами комиксов для описания сеттинга. Выбор конкретных грамматических

структур на морфологическом и синтаксическом уровнях определяется целью автора — будь то краткое указание места и времени или детальное описание обстановки. Широкое использование различных грамматических конструкций способствует созданию ярких и запоминающихся образов, формирующих уникальную атмосферу комикса и помогающих читателю погрузиться в мир истории.

Список цитируемых источников

1. Eisner, W. Theory of Comics and Sequential Art / W. Eisner. — Florida : Poorhouse Press, 1985. — 164 p.
2. Ripple, G. Handbook of Intermediality: Literature — Image — Sound — Music / G. Ripple. — Berlin : De Gruyter Mouton, 2015. — 691 p.
3. ReadComicOnline.to. — URL: <https://readcomiconline.li/> (date of access: 05.05.2025).
4. Борисова, Л. В. Интерпретация текста (проза) / Л. В. Борисова. — 2-е изд. — Минск : Вышэйшая школа, 1999. — 173 с.

УДК 81-23

А. В. Тананушко, И. А. Бартошевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ В БРИТАНСКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРЕ

Введение. Социальная реклама, в отличие от коммерческой, направлена на изменение общественного мнения, формирование новых социальных норм и привлечение внимания к важным социальным вопросам. Лексика соотносится с языком и выбором слов, используемых для передачи информации, и играет ключевую роль в социальной рекламе.

Основная часть. На основании анализа лексических особенностей англоязычной социальной рекламы выявили, что доминируют фразы, в которых используются слова со значением “saving”, “staying”, “ending” и “stopping”. Это может быть связано с тем, что одна из идей социальной рекламы — это донести, что большинство социальных проблем могут быть решены с помощью человека. Например: *Stay home and stay safe; Stay smart. Stay safe. Stay open; Staying safe together; Keep a safe following distance; Stop, look, listen, live the safety hedgehogs.*

Частое употребление слов и выражений, направленных на мобилизацию и активизацию общественного мнения, таких как “together”, “help”. Главная цель данной рекламы — побудить к действию. Например: *Staying safe together; Together, ending world hunger is possible in our lifetime; We’re in this together; You can help put an end to slavery... Again; Help us keep the sea natural; Help us keep the sea clean; If you on the side please help those who aren’t; Let’s end hunger; Let’s say stop to terrorism.*

Согласно толковому словарю С. И. Ожегова, “encourage” («побудить») значит склонить к какому-нибудь действию [1, с. 248], а словарь профессионального образования определяет побуждение как прием убеждения, который заключается в стимулировании людей к активной деятельности в какой либо сфере [2, с. 538]. В «Новом словаре методических терминов и понятий» побуждение представляется как психологическая операция, которая реализуется в процессе формулировки заданий, вопросов, команд и замечаний [3, с. 448]. Основная задача побуждения — провоцирование немедленной реакции на рекламу.

Частое использование вопросительных слов с целью превлечения внимания и вовлечение в действие. Например: *How bad can the covid-19 pandemic get in?; How long can you live?; What do you know about anxiety?; What we see when you smoke?; What is cyber bullying?; What do you want to leave behind?*

Социальная реклама старается вызвать сильные чувства у аудитории. Например, слово “life” часто встречается в социальной рекламе. Оно способно создать определенное настроение и вызвать эмпатию у зрителей. Например: *Poverty should not be a life sentence; One second can change your life; Life without aids; Stop burning our life; Liking isn’t helping. Be a volunteer. Change a life.*

Одной из основных особенностей социальной рекламы является акцент на общественные ценности и проблемы. Реклама может обращаться к таким темам, как защита окружающей среды, борьба с бедностью и голодом, борьба за равенство и борьба с насилием. Это отражается в лексике, используемой в текстах социальной рекламы. Например, часто используются слова “rights”, “support”. Например: *Support disability rights; Disability rights are human rights; The different approaches to disabilities and the future of disability rights.*

Также важно отметить, что социальная реклама обращается к широкой аудитории, и поэтому ее лексика универсальная, простая и понятная для различных социальных групп. Например: *Share the love!; Save the children; Ways to give; Ecology; End animal testing; Lend a hand — care for the land; Let me be; Stop smoking!; Don’t make up and drive; Let’s end hunger; Depression has many faces; Save paper — save the planet; Save our oceans; Not only your home; Smoking kills.*

Одной из ключевых лексических особенностей социальной рекламы в белорусской культуре является использование лексики, которая призвана вызвать сильные чувства у аудитории и побудить к действию.

Например, слова, такие как «жизнь», «будущее», часто присутствуют в таких слоганах, что создает не только эмоциональную, но и моральную нагрузку. Эти термины вызывают у зрителей чувство ответственности и вовлеченности. Приведем примеры: *Думай о будущем. Будущем ребенку; Пощади будущего ребенка!; Наркотики лишают тебя будущего; Не опустошай свою жизнь. Всего одна доза марихуаны подавляет память на месяц; Наполняй жизнь яркими эмоциями без наркотиков.*

В социальной рекламе часто используется слово «выбор», формирующее идею личной ответственности и значимости принимаемых решений. Оно подчеркивает активность человека в процессе, который непосредственно влияет на его жизнь. Оно не просто обозначает действие, но и символизирует важность выбора в контексте жизненных ценностей. Например: *Мысли позитивно, выбирай спорт. Употребление наркотиков приводит к депрессии; Мама и папа! Выбирайте жизнь. Выбирайте любовь. Выбирайте меня; Вакцинация или реанимация? Выбор за тобой!; Вакцинируйся от COVID-19! Выбери жизнь!; Пройдя вакцинацию — я выбираю быть здоровым!*

Слово «Беларусь» выступает как олицетворение национальной идентичности и единства народа. Оно создает контекст для патриотических чувств и воспоминаний о героическом прошлом, связывает понятия языка, культуры и традиций, что имеет большое значение для понимания своей принадлежности к стране. Например: *Освобождение Беларуси. Вечная слава героям; Я (люблю) Беларусь; Мы беларусы!; Сmaak беларускай мовы.*

Немаловажным является использование лексики, которая привлекает внимание людей с помощью описания негативных последствий. Такие слова, как «убийство», «пытка», «смерть» наводят на мысль о серьезности проблем, подчеркивая их опасность и неотложность решения. Это позволяет без лишних слов донести до аудитории важность темы и настоятельную необходимость перемен. Например: *Вдыхая — убиваешь себя, выдыхая — других; Курение убивает!; Алкоголь убивает; Наркотики убивают.*

Современные медийные тексты социальной рекламы всё чаще кодируются средствами различных знаковых систем: вербальных и визуальных. В результате создаются «семантические и функциональные единства», оказывающие комплексное воздействие на адресата. Воздействие создается с помощью использования такой лексики, как «мама», «папа». Автор социальной рекламы обращается к взрослой аудитории от лица ребенка. Например: *Папа, не пей. Мы ждем тебя дома трезвым; Мама и папа! Выбирайте жизнь. Выбирайте любовь. Выбирайте меня; А мама любит не меня.*

Также акцент делается на использовании сильных, ассоциативных образов, которые могут затронуть личные чувства каждого. Рекламные тексты «Каждая взятка отбирает у нас будущее» или «Общество без коррупции — это наша мечта» подчеркивают не только негативные последствия коррупции для отдельных людей, но и для всего общества в целом. Это создает атмосферу безысходности и желание изменить ситуацию.

Важно также отметить, что в социальной рекламе с помощью слов «молчать» и «сказать» часто используются призывы к действию, которые создают ощущение необходимости немедленных перемен. Например, фразы вроде «Скажи нет взяткам!» или «Твое молчание поддерживает коррупцию» заставляют зрителей задуматься о своей роли и ответственности в происходящем. Такие слоганы эффективно провоцируют на размышления о личной позиции в отношении коррупции, побуждая каждого осознать, что его голос имеет значение.

Заключение. Таким образом, лексические особенности текстов социальной рекламы в англоязычной, русскоязычной и белорусскоязычной средах отражают культурные, социологические и психологические аспекты общества, к которому они принадлежат. Каждое из этих направлений имеет свой уникальный лексикон, который может изменяться в зависимости от целевой аудитории, целей рекламы и исторического контекста.

Список цитируемых источников

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : ИТИ Технологии, 2006. — 944 с.
2. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. — М. : НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.

УДК 811

Е. В. Филипович, И. А. Бартошевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕМОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Введение. В современном образовательном процессе традиционно используется широкий спектр различных средств контроля сформированности навыков [1, с. 132]. Несмотря на их количество, разнообразие и наличие проверенных методов и технологий, обеспечивающих эффективную организацию образовательного процесса, периодически возникает необходимость расширения и усовершенствования

набора дидактических инструментов. В настоящее время такая необходимость обусловлена необходимостью учитывать изменившиеся предпочтения современных обучающихся в выборе источников и способов восприятия информации [2, с. 65]. В этой связи одним из перспективных направлений может стать объединение игр и интернет-мемов в перечень дидактических средств, используемых на уроках иностранного языка.

Основная часть. Игра представляет собой особый вид деятельности, нацеленной на достижение удовольствия и развитие различных когнитивных и коммуникативных навыков. Игра используется как мощный инструмент, способствующий активизации учебной мотивации, снижению тревожности и улучшению навыков работы в команде. Игра может быть как развлекательной, так и дидактической, включая в себя элементы соревновательности и целенаправленности образовательного процесса. Более того, игры обладают потенциалом для контроля речевых навыков.

Для контроля сформированности слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков, речевых лексических и грамматических навыков была создана система онлайн и офлайн игр. Данные игры были созданы для III ступени общего среднего образования (10 класс) по теме “Great People”, которая охватывает III учебную четверть.

Система игр на основе мемов для контроля речевых навыков представлена на рисунке 1.

Онлайн-игры предлагают интерактивные возможности, включая использование популярных образовательных приложений и веб-платформ. Для создания онлайн игр были использованы следующие образовательные платформы: “Wordwall”, “LearningApps” и “Educaplay”. Рассмотрим каждую платформу подробнее.

Образовательная платформа “Wordwall” представляет собой универсальный инструмент создания интерактивных и печатных образовательных материалов. Среди её преимуществ можно выделить простоту использования, доступность и наличие бесплатного тарифа, позволяющего создавать до пяти учебных ресурсов. Платформа поддерживает русскоязычный интерфейс, что облегчает её освоение и использование. Разработанные интерактивные упражнения совместимы с любым устройством, имеющим подключение к интернету, включая компьютеры, планшеты, смартфоны и интерактивные доски. Печатные версии заданий предоставляются в формате, удобном для распечатывания, что позволяет применять их в офлайн-режиме как отдельные учебные пособия.

“Wordwall” предлагает множество режимов для создания интерактивных заданий: *flipping tiles* позволяет пользователям переворачивать плитки, чтобы раскрыть скрытую информацию; *match up* предлагает соединять соответствующие элементы; *flash cards* помогают запоминать информацию с помощью карточек; *speaking cards* ориентированы на развитие устной речи; *open the box* — это игра, в которой пользователи открывают коробки, чтобы найти правильные ответы; *anagram* предлагает составлять правильное слово из перемешанных букв; *spin the wheel* использует вращающееся колесо для случайного выбора элемента; *unjumble* помогает восстановить правильный порядок слов или букв; *matching pairs* — это режим поиска пар, где необходимо соединять соответствующие элементы. Эти возможности делают обучение увлекательным и интерактивным, помогая учащимся лучше усваивать материал.

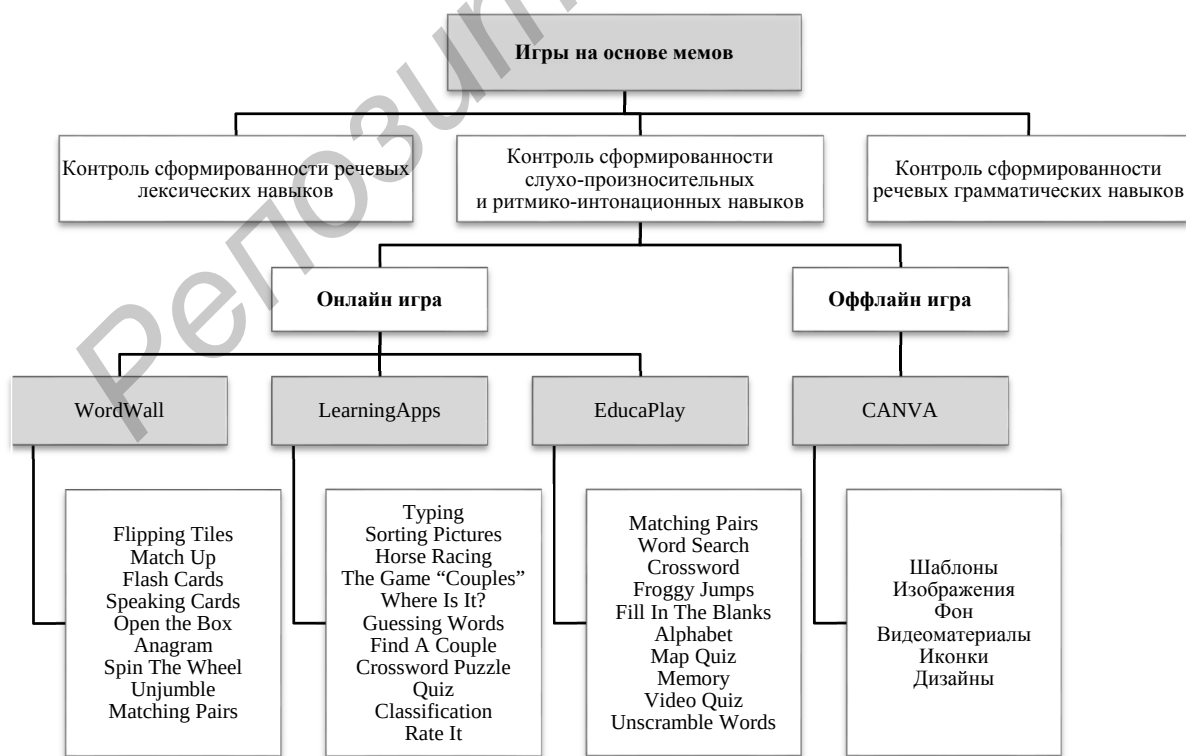


Рисунок 1 — Система игр на основе мемов для контроля речевых навыков

Онлайн-площадка “*LearningApps*” — бесплатный онлайн-сервис, позволяющий создавать собственные задания, редактировать уже опубликованные и выполнять чужие. С его помощью можно организовать учебный процесс в виде интерактивных модулей. Они полезны как для обычного, так и для самостоятельного обучения. К тому же, сервис *LearningApps*: поддерживает не только русский язык, но также 20 языков на выбор; создание более 20 типов игровых упражнений и онлайн-игр; наличие шаблонов, которые облегчают процесс разработки заданий, и возможность использовать материалы других пользователей как образцы, что делает интерфейс еще проще и понятнее.

“*LearningApps*” предлагает множество режимов для создания интерактивных заданий: *typing* помогает развивать навыки набора текста; *sorting pictures* позволяет сортировать изображения по заданным критериям; *horse racing* превращает обучение в увлекательную гонку; *the game “Couples”* предлагает пользователям находить соответствующие пары; *Where is it?* помогает развивать навыки ориентации и поиска объектов; *guessing words* тренирует способность угадывать слова по подсказкам; *find a couple* предлагает искать пары среди представленных элементов; *crossword puzzle* позволяет создавать и решать кроссворды; *quiz* помогает проверять знания в формате викторины; *classification* предлагает классифицировать объекты по заданным категориям; *rate it* позволяет оценивать элементы по определённым критериям.

Образовательная онлайн-платформа “*Educaplay*” предназначена для создания интерактивных заданий. Платформа предоставляет пользователям возможности сохранения и редактирования разработанных заданий, генерации ссылок и кодов для их интеграции на других ресурсах, а также вывода материалов в печатный формат для офлайн-использования. Процесс создания каждого задания подробно объясняется через сопровождающие видеoinструкции, которые пошагово демонстрируют алгоритм действий. Интерфейс платформы отличается яркостью и удобством, а также включает инструменты для анализа и отслеживания прогресса выполнения заданий.

“*Educaplay*” предлагает множество режимов для создания интерактивных заданий: *matching pairs* помогает пользователям находить соответствующие пары элементов; *word search* предлагает искать слова среди набора букв; *crossword* позволяет создавать и решать кроссворды, используя подсказки; *froggy jumps* превращает обучение в увлекательную игру, где персонаж прыгает по правильным ответам; *fill in the blanks* помогает заполнять пропущенные слова в предложениях; *alphabet* тренирует знание алфавита и последовательность букв; *map quiz* предлагает задания на знание географических объектов; *memory* развивает память, позволяя пользователям находить совпадающие карточки; *video quiz* сочетает видеофрагменты с вопросами для проверки знаний; *unscramble words* помогает восстанавливать правильный порядок букв в словах.

Офлайн-игры, такие как настольные или карточные игры, обеспечивают групповое взаимодействие и живую коммуникацию между обучающимися. Для создания офлайн игр был использован онлайн-сервис “*Canva*”. Рассмотрим данный сервис подробнее.

“*Canva*” представляет собой онлайн-сервис для создания элементов графического дизайна, начиная с иллюстраций для соцсетей и заканчивая макетами для полиграфии. “*Canva*” обладает множеством преимуществ, которые делают её популярным инструментом для создания дизайна. “*Canva*” предоставляет огромный выбор бесплатных шаблонов, изображений, видеоматериалов, иконок и других элементов, что открывает широкие возможности для творчества. Платформа позволяет создавать дизайны для самых разных целей, будь то презентации, посты в социальных сетях или рекламные материалы. Итоговые проекты можно сохранять в различных форматах, что обеспечивает удобство работы с ними. Кроме того, “*Canva*” доступна как через браузер, так и через приложения для компьютеров и мобильных устройств, что делает её универсальным инструментом для дизайнеров.

Заключение. В заключении анализа было выявлено, что использование мемов в сочетании с игровыми технологиями формирует новую парадигму контроля сформированности навыков на уроках английского языка, направленную на активное вовлечение обучающихся, повышение их мотивации и развитие творческого мышления. Эти методы помогают создать обучающую среду, соответствующую современным образовательным тенденциям.

Список цитируемых источников

1. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. — М. : Русский язык, 1977. — 214 с.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. — М. : Просвещение, 2002. — 239 с.

УДК 811.111'38

А. В. Шпакова, Т. С. Пятакова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СТРУКТУРНЫЕ ФУНКЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ АЛЛЮЗИЙ В РОМАНЕ КАДЗУО ИСИГУРО «БЕЗУТЕШНЫЕ»

Введение. Роман Кадзуо Исигуро «Безутешные» представляет собой уникальное художественное произведение, в котором нарративная структура организована в соответствии с принципами музыкальной композиции. Различные музыкальные техники: полифония, контрапункт, fuga, алеаторика — становятся

не просто метафорами, но структурообразующими элементами текста, создающими многомерное художественное пространство романа. Такая организация позволяет автору выразить состояние «безутешности» — ключевую эмоциональную доминанту произведения — через сложную архитектуру повествования.

Основная часть. Полифония в литературе, введенная в литературоведческий дискурс М. Бахтиным из музыкального, характеризуется как «разнообразие одновременных точек зрения и голосов» [1]. В отличие от монологического текста, полифонический роман представляет «множественность независимых и неслиянных голосов и сознаний, подлинную полифонию полноценных голосов» [1].

В «Безутешных» полифония проявляется на нескольких уровнях. Во-первых, через множественность равноправных голосов персонажей. Каждый персонаж не просто высказывается — он представляет собой отдельное сознание со своей логикой и мировоззрением. Например, в сцене диалога Бродского и мисс Коллинз мы видим две независимые линии воспоминаний, которые, переплетаясь, создают полифонический эффект:

“Do you remember? Every Sunday morning, after we’d had our coffee together at the Praga, we used to go to that bookstore. So many old books, so cramped and dusty whichever way you turned. You remember? You used to get so impatient. But we used to go anyway, every Sunday, after our coffee at the Praga.” Miss Collins remained silent for a few seconds. ... “The tadpole man,” she said [2]. Как мы видим, в данном отрывке несмотря на общность ситуации, персонажи по-своему интерпретируют её, за счёт чего и создается эффект множества.

Во-вторых, полифония проявляется через нарративную особенность, в которой главный герой, Райдер, обладает своеобразной «всеведущностью» [3], позволяющей ему проникать в сознание других персонажей. Это создает эффект «множественности сознаний», усиливая полифоническую структуру текста.

Контрапункт — термин, описывающий «одновременное сочетание двух или более самостоятельных мелодических голосов» [4], в литературе фигурирующий как «противопоставление нескольких сюжетных линий» [4]. В романе «Безутешные» контрапункт реализуется через несколько ключевых приемов:

1. **Противопоставление временных пластов.** Параллельное развитие идентичности Райдера как знаменитого пианиста, прибывшего в город для дачи концерта, сына, стремящегося угодить родителям, и отца и мужа создает контрапунктный эффект противопоставления разных социальных ролей героя.

2. **Контраст публичного и частного.** Монолог Хоффмана о комнатах отеля в 10-й главе первой части противопоставляется внутренним переживаниям Райдера. Приведем краткий отрывок: *“Oh no, Mr Hoffman,” I said, interrupting. “The present room is fine.” “But I’ve been thinking about it on and off all day since meeting you, sir. It seems to me you’d be more temperamentally suited to another room I have in mind. ... I’m quite sure you’ll like it better”* [2]. Эти две линии — комфорт Райдера и беспокойство Хоффмана — развиваются не только параллельно, но и повторяются неоднократно в рамках одного диалога, в итоге не достигая гармоничного разрешения.

3. **Противопоставление ожидания и реальности.** Например, история Бродского и его собаки контрапунктно противопоставляется ожиданиям городской элиты. На торжественном ужине один из выступающих говорит о собаке как о символе городских ценностей, в то время как сам Бродский заявляет: *“You think that dog was so important to me? He’s dead and that’s it. I want a woman. It gets lonely sometimes. I want a woman”* [2].

Фуга представляет собой «произведение контрапунктической структуры, которое преимущественно основано на одной теме, называемой субъектом» [5]. Имеет три основных раздела: экспозицию, средний (модулирующий) раздел и заключительный раздел. Пример фуги можно встретить в каждой главе произведения, однако мы обратимся к ранее упомянутому эпизоду торжественного ужина и его структуре:

1. **Экспозиция:** Представление основной темы — смерти собаки Бродского — и первая реакция участников вечера на это событие: *“When such a fine, noble companion passes away, there is little, so little others can say that does not seem empty and shallow”* [2].

2. **Средний (модулирующий) раздел:** Развитие темы через различные вариации — предложения увековечить память собаки через статую, переименование улицы и т. д. Каждое новое «вступление» персонажа представляет собой новую «модуляцию» основной темы.

3. **Заключительный раздел:** возвращение к основной теме в изменённом контексте через выступление самого Бродского, который полностью меняет восприятие ситуации.

Далее переходим к элементу **алеаторики** — техники, основанной на принципе случайности, когда автор делает произвольные выборы в отношении стиля, содержания и персонажей [6]. Наиболее явно алеаторика проявляется в организации пространства и времени романа. Исследователи отмечают: «Коридоры, проходы и комнаты часто искажены в “Безутешных”» [7]. Например, такая особенность проявляется в ситуации, когда Райдер неожиданно понимает, что находится в атриуме отеля, хотя до этого полагал, что присутствует на ужине в частном доме: *“...It suddenly dawned on me that we were in the atrium of the hotel. I had not recognised it...”* [2]. Такие моменты «узнавания» происходят внезапно, без предварительной подготовки, создавая эффект алеаторической случайности. Похожая ситуация происходит и со временем — в романе быстро наступают вечера, символизирующие темноту, в которой находится главный герой, не осознающий происходящего вокруг в полной мере.

Заключение. Анализ структурных функций музыкальных аллюзий в романе Кадзуо Исигуро «Безутешные» показывает, как музыкальные принципы организации текста формируют уникальную художественную ткань произведения. Полифония, контрапункт, fuga и алеаторика функционируют не просто как

стилистические приемы, но как структурообразующие элементы, создающие многомерное нарративное пространство. Музыкальная архитектура романа отражает его основную эмоциональную доминанту — состояние безутешности, невозможности разрешения внутренних конфликтов.

Таким образом, музыкальные аллюзии в романе Ишигуро выполняют не только структурную, но и смыслообразующую функцию, создавая сложное художественное целое, в котором форма и содержание находятся в неразрывном единстве. Это позволяет говорить о «Безутешных» как о уникальном эксперименте в области интермедийной литературы, где музыкальные принципы композиции становятся основой для создания нового типа романного повествования.

Список цитируемых источников

1. Бахтин, М. М. Полифонический роман Достоевского и его освещение в критической литературе / М. М. Бахтин // Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979. — URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/bah/tin/pro/ble/my/poe/tic/dos/toe/vsk/1.htm> (дата обращения: 27.03.2025).
2. Ishiguro, K. The Unconsoled / K. Ishiguro. — URL: <http://123.200.31.10:8080/jspui/bitstream/123456789/725/1/Kazuo%20Ishiguro%20The%20Unconsoled%20Vintage.pdf> (date of access: 16.10.2024).
3. Crushed Cadences and Vented Rests // The American Scholar. — URL: <https://theamericanscholar.org/crushed-cadences-and-vented-rests/> (date of access: 20.03.2025).
4. Контрапункт // Академик. — URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/160647> (дата обращения: 27.03.2025).
5. How to write a fugue // Composer Focus. — URL: <https://composerfocus.com/how-to-write-a-fugue/> (date of access: 28.03.2025).
6. Aleatory // Poem analysis. — URL: <https://poemanalysis.com/definition/aleatory/> (date of access: 28.03.2025).
7. Maloney, G. Distortions of the artist in space and time / G. Maloney // Fantastic Metropolis. — URL: <https://fantasticmetropolis.com/i/ishiguro-distortions> (date of access: 16.02.2025).

УДК 81.38

М. В. Юхневич, А. А. Савко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СУБЪЕКТИВИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «БОЛЬ» В АМЕРИКАНСКОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

Введение. В настоящее время медицинская тематика пронизывает практически все сферы современной действительности. В связи с этим наблюдается рост интереса к исследованию концептов, связанных со здоровьем/нездоровьем человека, в особенности с «болевыми» состояниями. Международная ассоциация по изучению боли (The International Association for the Study of Pain) определяет боль как «неприятное сенсорное и эмоциональное переживание, связанное с фактическим или потенциальным повреждением тканей или описываемое в терминах такого повреждения» [1]. Боль, как концепт, имеет многогранное значение и может быть выражена разнообразными способами в зависимости от контекста. Под концептом мы понимаем ментальную единицу, которая обобщает и систематизирует знания об объекте, явлении или событии. В отличие от простых слов, концепты содержат не только лексические значения, но и ассоциации, культурно-исторический контекст, эмоциональные и оценочные характеристики, представляя собой концептосферу языка. В медицинском дискурсе использование лексических выражений для описания боли может влиять на диагностический процесс, выбор лечения и взаимодействие между врачами и пациентами.

Основная часть. В качестве эмпирического объекта мы выделили 100 лексических единиц, выражающих боль на примере американского кинематографа, в частности таких американских сериалов, как «Хороший доктор» (“The Good Doctor”), «Анатомия страсти» (“Grey’s Anatomy”), «Доктор Хаус» (“House, M.D.”), выпущенных с 2004 года и вполне достоверно отражающих состояние медицины в США, различные аспекты медицинской деятельности, базирующиеся на взаимоотношениях врачей и пациентов. Описание боли непрофессионалами является затруднительным для понимания медицинским работником, так как нередко в таких случаях используется большая доля субъективного сравнения боли с, порой, не относящимися к данному понятию явлениями. Например, пациент испытывает боль как режущую, острую, сравнивая её с ножом в следующем примере, что представляет собой сравнение: “It’s like a knife in my side” [2]. В другом примере о невыносимо обжигающей боли пациент говорит: “I’m burning!”, что является метафорой [3]. Или как в примере, где больной ощущает острые болезненные импульсы в шее и описывает боль как убийцу: “My neck is killing me”, что также является метафорой [2]. Другой пример более абстрактного обозначения приближающейся боли/обморока представлен в сравнении пациентом приближающейся потери сознания с падающими небесами: “Oh... The sky is falling...”, что является метафорическим сравнением [3], или “It feels as if the floor is tilting beneath my feet” [4]. Испытывая сильную головную боль, пациент сравнивает её со взрывом в следующем примере: “My head is gonna explode...”, что также является метафорой [2].

Отметим, что из-за крайне напряжённой обстановки во время первичного осмотра, особенно если пациенты сильно ранены, точная и понятная передача болевых ощущений с помощью слов затруднительна. Как в примере, где пациент на первичном осмотре на месте происшествия описывает боль в шее, как нечто сдавливающее, но уже в больнице уточняет, что испытывает затруднение дыхания, вызванное панической атакой: *“It feels like something is squeezing my neck!!!”, “I could not breath, Doc... because of panic attack...”* [2]. В примере, *“It hurts as if demon is controlling my body”* [3], пациент соотносит своё ощущение сильной боли с демонической силой, которая взяла контроль над его телом. Далее, в процессе диалога с данным пациентом врач использует эмоционально окрашенную фразу, *“Oh, yeah, it’s gonna hurt like hell, man”*, указывающую на то, что доктор, выбирая общение с больным «на одном языке», отвечает ему также метафорой и показывает свой высокий профессионализм в сфере медицинской коммуникации. Более того, использование альтернативного описания боли помогает разрядить обстановку первичного осмотра пациента и наладить с ним необходимый контакт.

Заключение. Подводя итог, следует отметить, что субъективное лексическое выражение концепта «Боль» в американском медицинском дискурсе является многообразным и стилистически окрашенным. Пациенты активно используют метафору для передачи сложной и часто личной природы болевых ощущений. Применение стилистических средств позволяет преодолевать коммуникационный «разрыв» между пациентами и медперсоналом, а также более полно оценить влияние боли на жизнь людей.

Список цитируемых источников

1. Raja, S. N. The revised International Association for the Study of Pain definition of pain: concepts, challenges, and compromises / S. N. Raja, D. B. Carr, M. Cohen [et al.] // PAIN. Series: International Association for the Study of Pain. — 2020. — Vol. 161, № 9. — P. 1976—1982. — DOI: 10.1097/j.pain.0000000000001939
2. «Хороший доктор» сериал 2017 г. (“The Good Doctor”): 1—7 сезон [Видеофильм] // Kinogo. — URL: <https://kinogo.online/serialy/35474-horoshij-doktor.html> (дата обращения 05.04.2025).
3. «Анатомия страсти» сериал 2005 г. (“Grey’s Anatomy”): 1—7 сезон [Видеофильм] // HD Kino. — URL: <https://onlinevkino.com/6594-anatomiya-strasti.html> (дата обращения 05.04.2025).
4. «Доктор Хаус» сериал 2004 г. (“House, M.D.”): 1—7 сезон [Видеофильм] // Kinogo. — URL: <https://kinogo.ec/7721-doktor-haus-s1.html> (дата обращения 05.04.2025).

УДК 81-119

Д. А. Юч, Т. В. Нагорная

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

КОНЦЕПТ «ВЫБОР» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Введение. В статье рассматривается лексическая структура и семантическое наполнение концепта «выбор» в английском языке. Выбор играет важную роль в человеческой жизни, влияя на наши действия, ценности и самоопределение. В философской и психологической литературе тема выбора является предметом глубокого анализа и обсуждения.

Процесс выбора является сложным и развивающимся со временем. Выбор — это всегда многогранный процесс, и каждое решение оказывает влияние на человеческую жизнь. Любой выбор, сделанный каждый день, приводит к определенным результатам. Человек всегда ориентирован на будущее в своих выборах и стремится к личностному и профессиональному развитию. Выбор обладает огромной силой, которая движет человека к большему и лучшему в жизни. Поэтому изучение философских и психологических аспектов выбора, его особенностей и влияния на жизнь человека всегда остается актуальным вопросом.

Выбор — это разрешение неопределенности в деятельности человека в условиях множественности альтернатив. Концепт «выбор» является одним из важнейших компонентов языковой картины мира человека и характеризуется биологическими, психологическими и социокультурными измерениями. Концепт «выбор» характерен для многих стран и культур, то есть он универсален. Это явление также характерно для английского языка и культуры, и оно имеет яркое отображение в языке [1, с. 285].

Основная часть. В качестве термина, обозначающего концепт «выбор» в английском языке, было выбрано слово *“choice”* из-за его общего значения и отсутствия стилистических оттенков. Это главное слово, отражающее изучаемый концепт.

Концепт имеет полевую структуру, в которую входит:

- ядро:
 - 1) центральная ядерная зона;
 - 2) околожерная зона;
- периферия:
 - 1) ближняя периферия;
 - 2) дальняя периферия [2, с. 60].

Модель ядерной зоны в лингвистике представляет собой структуру концепта, где ядро отражает фундаментальные черты национального сознания. Периферийные зоны включают лексемы, связанные с индивидуальным восприятием концепта.

Центральная ядерная зона содержит наиболее существенные и значимые аспекты концепта, определяющие его основную семантику. Околоядерная зона охватывает менее значимые, но все же важные аспекты, такие как индивидуальные предпочтения, социальные и культурные факторы, которые влияют на интерпретацию концепта. Ближняя периферия непосредственно связана с концептом, в то время как дальняя периферия включает аспекты, имеющие косвенное отношение к нему.

Анализируя синонимические ряды и лексические единицы в таких словарях, как «Онлайн-словарь тезауруса», “Power Thesaurus”, “The Oxford Thesaurus — An A—Z Dictionary of Synonyms” и “Thesaurus”, мы выявляем множество синонимов к слову “choice”: option, select, pick, alternative, selection, prime, superior, election, prize, preference, best [3]; chosen, elite, decision, first-rate [4]; range, assortment, voting, variety [5]; distinction, finding, judgement, opportunity, vote, preferred [6]. При анализе использовались количественный метод и метод концепт анализа.

Для анализа структуры данного концепта мы обращаемся к словарям синонимов английского языка, а также проводим частотный анализ синонимов слова “choice” с помощью “OED Text Visualizer” [7]. Данный инструмент “OED Text Visualiser” предоставляет возможность визуализации и анализа текстовой информации из Oxford English Dictionary. Он способен генерировать разнообразные типы данных, включая статистические данные, отображающие частоту использования определенных слов или выражений в различных контекстах. Нами с помощью этого инструмента была выявлена частотность использования концепта “choice” и его репрезентантов на 1 000 000 (1 млн) словоупотреблений в сплошной выборке текстов современного письменного английского языка.

Понятие «выбор» в английском языке соотносится с глаголом “to choose”. Таким образом, слова “choice” и “to choose” выступают основными в лексико-семантическом поле «выбор».

Околоядерная зона концепта «выбор» находится между центром и ближней периферией и включает лексику “decision” (200 употреблений) — выбор, который вы делаете, обдумывая несколько вариантов.

В ближнюю периферию концепта «выбор» входят слова, которые прямо характеризуют ядерную лексику, но отличаются по смыслу от слов из околоядерной зоны, например: “opportunity” (130 употреблений) — случай или ситуация, которые дают возможность сделать что-то; “range” (130 употреблений) — набор схожих вещей.

Дальняя периферия включает менее употребляемые единицы, которые являются неполными синонимами ядерного компонента, такие как “variety”, “option”, “judgement”, “election”, “selection”, “distinction”, “prefer”, “finding”, “alternative”, “preference”, “vote”, “superior”, “elite”, “prime”, “pick”, “assortment”, “prize”, “first rate”, “select”, “best”, “voting”.

Заключение. Исходя из проведенного анализа, в околоядерной зоне и зоне ближней периферии находятся лексические единицы, такие как “decision”, “opportunity” и “range”, которые также играют важную роль в понимании концепта выбора. Это говорит о том, что эти лексемы, несмотря на свою меньшую частотность по сравнению с “choice”, все же активно используются в контекстах, подчеркивая различные аспекты выбора, такие как получение возможностей, принятие решений и наличие разнообразия.

Лексемы, входящие в более удаленные зоны концепта выбора, насчитывают менее 100 употреблений. Это может свидетельствовать о том, что данные слова реже используются в разговорах о выборах или имеют более специфические значения, которые не охватывают широкий спектр ситуаций. Тем не менее, каждая из этих единиц вносит свою лепту в понимание концепта выбора и может быть актуальна в определенных контекстах.

Таким образом, концепт выбора в английском языке демонстрирует сложность и многогранность, отражая как повседневные практики, так и более абстрактные представления о процессе выбора. Статья будет полезна для лингвистов, исследователей в области семантики и тех, кто интересуется особенностями английского языка.

Список цитируемых источников

1. Вежбицкая, А. К. Язык. Культура. Познание / А. К. Вежбицкая. — Минск : Русские словари, 1996. — 416 с.
2. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие для студ. высш.учеб.заведений / В. А. Маслова. — М. : Академия, 2004. — 197 с.
3. Онлайн-словарь тезауруса. — URL: <https://thesaurus.plus> (date of access: 16.04.2025).
4. Power thesaurus. — URL: <https://ru.powerthesaurus.org> (date of access: 16.04.2025).
5. The free dictionary. — URL: <https://www.freethesaurus.co> (date of access: 16.04.2025).
6. Thesaurus. — URL: <https://www.thesaurus.com> (date of access: 16.04.2025).
7. OED Text Visualizer. — URL: <https://oed-text-visualizer.oxfordlanguages.com> (date of access: 16.04.2025).

M. R. Balitsevich, I. V. Medvedeva, L. A. Smolko
State Educational Institution "Gymnasium № 5 Baranavichy",
Baranavichy, the Republic of Belarus

PRINCIPLES OF NAMING YOUTH LEISURE ACTIVITIES (ON THE EXAMPLE OF LOCAL ESTABLISHMENTS OF BARANAVICHY CITY)

Introduction. In today's scientific world, naming is an important subject for study. In this context, there is particular urgency in preserving local cultural identity against the backdrop of globalization through the names of youth gathering places. The information about the most visited places of Baranavichy is in demand among foreign visitors of the Republic of Belarus, who enjoy visa-free access to the country. This information is essential for understanding the city's linguistic portrait and forming the complete city's image of various aspects.

The subject of the research is ergonyms denoting the names of youth leisure activity places. *The object of the research* is the linguistic and functional features of these names. *The aim of the research* is to identify local linguopragmatic features of the ergonomic designation of youth leisure activity places (YLAP). *The objectives of the research* are to form the theoretical basis for analyzing local ergonyms denoting venues for youth leisure activities; to extract lexical and semantic characteristics of ergonyms that may influence the attractiveness of places; to study and classify youth preferences for visiting YLAP in the city of Baranavichy and the obtained ergonyms denoting them; to apply the obtained linguistic data as an information component of the interactive map of youth leisure venues in Baranavichy.

Main part. The term 'naming' comes from the English word 'to name' — to give a name. Nowadays, naming is understood as a practice-oriented process aimed at giving a bright, memorable and attractive name to a certain object. Successful naming should be unique, convenient, easy to remember, colorful, modern and reflective of the brand idea, associated with positive semantic connotations. Ergonyms are the basis for successful naming, as they help create an easy-to-understand, attractive, and appealing name. Ergonymy is the science that studies the history of the development of ergonyms, which denote "the proper name of a commercial company or any organized group of individuals for business purposes" as well as the principles and methods of their formation.

In the 21st century, ergonymy is a constantly changing and evolving discipline. Socio-economic transformations in Belarus have led to the emergence of a large number of commercial enterprises with unique names, resulting in a growing diversity of ergonyms in terms of semantics and structure, which has attracted increased interest from researchers.

The material of the research includes local ergonyms denoting the names of places where young people in Baranavichy spend their leisure time, as well as the results of the questionnaire survey. The respondents included 34 students of the 4th and 5th years from the Linguistic Faculty of Baranavichy State University and 103 students of grades 9, 10, 11 of the State Educational Institution "Gymnasium № 5 Baranavichy". A questionnaire was proposed to respond the question "Please, name the locations in our city where it is convenient for you to spend your free time?" Analyzing the responses, it was concluded that all youth leisure activity venues could be divided into 4 categories: catering, sports establishments, cultural and social activity organizations.

According to the study, young people prefer gastronomic establishments (more than 56 %) because they create a comfortable atmosphere that promotes communication and interaction among the youth. The next most popular YLAP are sports and cultural facilities (about 20 %).

An important problem remains the lack of information about volunteer initiatives, which also affects the involvement of young people in such forms of leisure (about 4 %). Furthermore, each year the wave of volunteer energy in our city is rising as an active life position and sociability help young people find their volunteer activities and contribute to society. For the further research 69 most popular venues were selected, among which 39 refer to gastronomic establishments, 14 to sports facilities, 13 to cultural facilities and 3 to volunteer initiatives.

According to the research data, students of Baranavichy State University primarily prefer cafes, bars and pubs (*Drova Gastropub*, *Etevi*, *Sharlott*, *Hotfix*), and students of gymnasium visit fast food establishments (*KFC*, *ETOPIZZA*, *Lodochka*). It was established that the most frequently used lexical-semantic features of ergonyms related to gastronomic establishments are culinary names, the names which are not directly related to the profile of the institution, flora and fauna connections and toponyms.

The most commonly used lexical-semantic features of ergonyms related to cultural establishments are the names not directly related to the profile of the institution, generic nomination, flora and fauna connections and association. Having analyzed 69 ergonyms, taking into account their popularity and lexical-semantic features, we have created our own classification of naming places of youth leisure activities. This classification involves the following categories:

1) according to the design style: based on synecdoche: *Drova Gastropub*, *Lounge Bar "Ygli"*; transliteration: *Publika*, *WATA*; graphic eclecticism: *Hotfix Coffee*, *ReForma*, *FitFox*, *El Club*, *B-ZONE*; capitalization: *DABro*, *ReForma*; compositional compatibility: *Smile Coffee*, *Coffee Saund*.

2) by reflecting the phenomena of reality: anthroponyms: *Chekhov*, *Carlyon*, *Atlant*, *Nestserka*; toponyms: *Amsterdam*, *Verona*, *Province*, *La Pjazza*, *Dubovo*; flora and fauna connections: *Osminozhka*, *Crocus*, *Capybara*, *Paparats-kvetka*, *Murziki*, *Vorobei*, *Dodopizza*, *Begemot*; associations: *Pizza Italiana*, *VolaT*, *Rai*, *Vulcan*, *K-2*, *DABro*, *BezGranits*; culinary names: *Slivki*, *Et evi*, *Burger M*, *ETOPIZZA*, *Charlott*, *Vanilla*; type of activity: *Zavari*.

The following names are difficult to classify: they are not directly related to the profile of the institution: *Lodochka, Bochka, Aftograph, Bonsai, Veranda, Svita, Safit, Pyatnitsa, Locomotive, Zvezda, Parallel, Domino's*; speech cues: *A gdeya?*; generic nominations (direct name): *Bruschatka, Ice Palace, Tennis court, Skate park, Billiards, Cinema-Room, Animal Park* [1; 2].

The classification of naming places of youth leisure activities demonstrates a variety of approaches.

Associativity.

Many names are based on cultural, geographical and culinary associations, for example *Pizza Italiana* or *Vulcan*. These names create an emotional connection with customers and contribute to a brand formation.

Uniqueness.

Eclecticism and non-standard approaches in naming (for example, *Hotfix Coffee* or *FitFox*) emphasize a desire to stand out from the competition. Unique names are often easier to remember

Matching the target audience.

The classification demonstrates attention to the interests and preferences of young people. Names like *Drova Gastropub* and *Lounge Bar YGLY* may refer to the informal culture or lifestyle of young people, making the places more attractive for the visitors. Transliteration as *WATA, Publika* may appeal to young people familiar with the English language and international trends.

Simplicity and memorability.

Names based on synecdoche or culinary terms (*Charlott, Burger M*) are easy to perceive and remember. The simplicity of these names contributes to their spread through word-of-mouth marketing — an important aspect in the youth environment.

Cultural and social contexts.

The use of anthroponyms and toponyms (*Chekhov, Amsterdam*) reflects the cultural preferences of young people and their aspirations to explore new places and ideas.

The classification of naming places of youth leisure activities highlights important naming principles that help attract a target audience. In the year marking the 80th anniversary of the liberation of Belarus in the Great Patriotic War, an initiative group from Gymnasium № 5 proposed to create a workout area on its territory. Considering our own classification of lexical — semantic features of ergonyms, we suggest the following names for this area:

- *CrossFit Harmony* (capitalization and graphic eclecticism combining different styles);
- *The Dynamics of Success* (synecdoche and graphic eclecticism — where ‘success’ stands for results of hard work);
- *Boundless Possibilities* (positional compatibility is a new meaning through a combination of words).

Conclusion. As a result of the research, we developed an interactive map dedicated to popular leisure places for youth in Baranavichy, based on the Google Maps platform. This map is part of an online resource called *Baranovichy: Inspiration for Youth*, which is an interactive platform designed to systematize information about available leisure options for young people. The main purpose of the site is to create a community where young people can share their impressions and discover exciting new places to relax and socialize. The interactive nature of the map allows users not only to find various places but also to engage with them.

Our working hypothesis is confirmed: lexical-semantic features of the names for youth leisure venues shape urban identity perceptions among young people, influencing their choices and preferences. We plan to use the obtained theoretical results and practical outcomes of this research to promote the development of the workout site on the territory of the State Educational Institution “Gymnasium № 5 Baranavichy” within the information space. to translate our interactive map into the Chinese language because the city of Baranavichy dynamically developing, more and more joint ventures are being built and many Chinese tourists are visiting our city.

References

1. Темникова, Е. И. Эргонимы-реплики в современном городском ономастике (оценка и функционирование по данным эксперимента) / Е. И. Темникова. — URL: https://vkr.urfu.ru/index.php/45_04_01/article/view/59388 (дата обращения: 16.02.2025).
2. Овсянникова, К. В. Особенности номинации общественного питания: на примере коммерческих названий г. Воронежа и г. Москвы : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Овсянникова Ксения Владимировна. — Воронеж, 2016. — 216 л.

UDC 81-25

I. V. Piniuta, A. S. Malinovskaya
Institution of Education “Baranavichy State University”,
Baranavichy, the Republic of Belarus

CONGRATULATIONS IN BELARUS AND THE UK

Introduction. Congratulations play an important role in interpersonal communication, reflecting cultural values and social norms. Analyzing the ways congratulations are expressed allows us to understand how different cultures celebrate achievements and important events in life. This cross-cultural study focuses on the act of congratulation, which encompasses various forms of recognition and appreciation for the successes or positive experiences of others.

Main part. Given the limited number of studies comparing this speech act in Belarus and the UK, this work is of particular importance for identifying the subtleties of congratulations in these two cultures. The purpose of the study is to explore how Belarusians and the British express congratulations, compare the results obtained and analyze cultural similarities and differences in their approaches to celebrating the achievements of other people.

According to Cambridge dictionary, congratulations are a plural noun used to express praise or joy for someone's achievement or good fortune. It embodies the act of acknowledging and celebrating another person's success or happiness [1].

Research objectives:

1. Investigate the preferred methods of congratulating individuals in various contexts.
2. Examine the frequency and impact of humor in congratulatory messages and its influence on the recipient's perception.
3. Explore the preferred styles of congratulations among different demographic groups.
4. Identify significance of congratulations for Belarusians and British people.
5. Find differences and similarities between two cultures.

There is a hypothesis that British people place significant cultural value on congratulations, viewing them as an important acknowledgment of personal achievements and milestones, and they prefer face-to-face interactions with a more formal style of communication, typically avoiding humor. In contrast, they may have mixed feelings about using social media for this purpose, as it can feel less personal. This contrasts with Belarusians, who may embrace a more casual approach to congratulatory messages, including humor and digital communication.

The subject of research is the ways of congratulating in Belarus and the UK. The purpose of the study is to identify the common features of two cultures and to identify their specific features. For the research the survey method was used.

We prepared a list of questions for the survey, which was done by means of Google Forms. The respondents included 8 people from Belarus and 8 people from the UK. The questions and obtained answers are presented in Table 1.

Table 1 — Congratulations in Belarus and the UK

Answers	Answers					
	Belarusians			The British		
	Number of respondents	Numder of answers	Percentage	Number of respondents	Number of answers	Percentage
1. How do you usually congratulate? (multiple response options)						
Personally/face to face	8	4	50 %	8	6	75 %
By e-mail		1	12,5 %		0	0 %
Postcard		0	0 %		0	0 %
In a message		6	75 %		2	25 %
By phone		4	50 %		2	25 %
Online		1	12,5 %		0	0 %
2. How often do you use the jokes in congratulations?						
Always	8	1	12,5 %	8	1	12,5 %
Often		4	50 %		3	37,5 %
Sometimes		3	37,5 %		3	37,5 %
Rarely		0	0 %		0	0 %
Never		0	0 %		1	12,5 %
3. Which style of congratulations is closer to you? (multiple response options)						
Formal	8	1	12,5 %	8	2	25 %
Informal		4	50 %		3	37,5 %
Humorous		5	62,5 %		3	37,5 %
Emotional		3	37,5 %		3	37,5 %
4. What is the significance of congratulations?						
It's very important, it's a show of care	8	7	87,5 %	8	4	50 %
Important, but not critical		0	0 %		4	50 %
Neutral, I don't attach much importance		1	12,5 %		0	0 %
It doesn't matter, I prefer not to congratulate		0	0 %		0	0 %
5. How do you feel about using social media to send congratulations?						
Very positive, it's convenient	8	6	75 %	8	1	12,5 %
Positive, but I prefer face-to-face meetings		2	25 %		6	75 %
Neutral, doesn't matter		0	0 %		1	12,5 %
Negative, I think it's inappropriate		0	0 %		0	0 %

Conclusion. Educational institutions can use the research materials for term papers and graduation works, as well as for in-depth study for people who are interested in intercultural communication. The hypothesis that the British prefer personal congratulations has been confirmed, while Belarusians prefer to send congratulations in messages. In other cases, the hypothesis was refuted.

References

1. Cambridge Dictionary. — URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (date of access: 24.04.2025).

UDC 81-25

I. V. Piniuta, A. A. Minina

Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy, the Republic of Belarus

APOLOGIES IN BELARUS AND THE TARGET CULTURE

Introduction. Apologies are an important part of interpersonal communication, reflecting cultural norms and values. Studying the ways of apologizing helps us to understand how social norms and values influence communication, reveal the mechanisms of relationship restoration, moreover, it can help avoid conflicts and improve cooperation. This cross-cultural research focuses on remedial apologies, which are reactions to offenses, such as violation of social norms or failure to fulfill personal expectations. This research is necessary because there are few studies which compare this speech act in Belarus and the UK. The purpose of this work is to investigate how Belarusian and British people express apologies, compare the results and analyze cultural similarities and differences.

Main part. According to Merriam Webster dictionary, apology is defined as “an admission of error or discourtesy accompanied by an expression of regret” [1]. The strategies people use for apologizing change substantially across cultures because countries have different social rules for being polite and interacting with others [2, p. 3677].

The subject of research is the ways of apologizing in Belarus and the UK. The objectives are to find out common features in the two cultures and to determine cultural peculiarities. The methods include literature review, the survey, and the analysis of the obtained data.

This study was undertaken in two countries. It was hypothesized that the British people apologize and use metaphor statements more often than the Belarusians.

In the first stage of the study, we prepared a list of questions for the survey. The respondents included 20 people from the UK and 20 people from Belarus, 60 % were females, and 40 % were males. The survey was done by means of Google Forms. The questions and obtained answers are presented in Table 1.

Table 1 — Apologizing in Belarus and Britain

Question (Answer option)	Answers					
	Belarusians			British		
	Number of respondents	Number of answers	Percentage	Number of respondents	Number of answers	Percentage
1. How important is to apologize in informal situations?						
Very important	20	6	30 %	20	11	55 %
Important, but not critical		14	70 %		9	45 %
Not very important		0	0 %		0	0 %
Not important at all		0	0 %		0	0 %
2. How do you prefer to apologize: face-to-face or on the internet?						
Face-to-face	20	12	60 %	20	8	40 %
On the internet		0	0 %		2	10 %
Both ways		8	40 %		10	50 %
3. What way of apologizing do you use most often?						
The words “Sorry” or “Excuse me”	20	14	70 %	20	10	50 %
Humorous expressions		1	5 %		3	15 %
A personal explanation of the situation		4	20 %		7	35 %
Giving a small gift		1	5 %		0	0 %
4. What do you usually do after apologizing?						
Wait for the other person’s reaction	20	8	40 %	20	12	60 %
Try to fix the situation		9	45 %		5	25 %
Immediately switch to another topic		1	5 %		1	5 %
I didn’t think about it		2	10 %		2	10 %

End of Table 1

Question (Answer option)	Answers					
	Belarusians			British		
	Number of respondents	Number of answers	Percentage	Number of respondents	Number of answers	Percentage
5. Which of the following ways of apologizing do you find most effective?						
Short ways	20	16	80 %	20	4	20 %
Ways with explanations		3	15 %		11	55 %
Using a physical gesture (hug, pat on the shoulder)		1	5 %		4	20 %
Written apology (message, letter)		0	0 %		1	5 %
6. Do you think about the possibility of offending a partner in conversation?						
Yes, I often think about it	20	3	15 %	20	9	45 %
I rarely think about it		1	5 %		4	20 %
No, I don't think about it.		12	60 %		1	5 %
Yes, but I try to discuss it with my partner		4	20 %		6	30 %

The goal of the second stage was to find similarities and differences in the ways people apologize in two countries. A comparative analysis of the approaches of Belarusians and Britons to apologies shows both common features and differences in their practices.

The common feature is using standardized phrases. In both cultures, the most common words for apology are “Sorry” and “Excuse me” / «Извини(те)», «Прости(те)». This indicates a similarity in the basic forms of communication and the need to admit mistakes.

Also, we revealed some differences.

1. The importance of apologies: the Belarusians consider apologies important but not critical, whereas more British emphasize their importance in informal situations. This may indicate peculiarities in their perception of social norms, expectations due to the value of privacy in British culture.

2. Communication modes to deliver an apology: the Belarusians prefer to apologize face to face, while the British are more open to use the Internet. This reflects preferable approaches to interpersonal contacts, and the role of technology.

3. Reaction to an apology: the majority of Belarusians seek to fix the situation after an apology (45 %), while the British (60 %) wait for the reaction from the other side. This may indicate differences in the desire to rebuild relationships in collectivistic and individualistic cultures.

The obtained empirical data on the use of metaphorical expressions of British and Belarusians in informal situations are presented in Table 2. Analyzing all the answers we found out that the British people use metaphorical expressions more often than the Belarusians. The usage of such expressions emphasize that British culture is traditionally rich in metaphors, and the use of figurative language is an important part of communication. This is evident in literature, everyday speech, and even in the media.

Table 2 — Examples of apologies

British answers	Belarusian answers
1. I'm really sorry. 2. I'm so sorry. 3. I want to do whatever it takes to make this right. 4. I am very sorry for what I did. 5. I hope you can forgive me. 6. It's human to make mistakes. 7. I'm sorry. 8. Sorry sincerely. 9. I'm sorry that I overstepped my bounds. 10. I regret my actions. 11. I'm sorry for offending you. 12. I'm sorry I didn't mean to do it. 13. I owe you an apology. 14. I stepped on your toes. 15. I'm sorry for the mix-up. 16. I didn't mean to cause a stir. 17. I'm sorry for inconvenience. 18. I was out of line	1. Извини, что обидел. 2. Извини, пожалуйста, я не хотела. 3. Прости, пожалуйста. 4. Извините за беспокойство. 5. Извините, что обидел Вас. 6. Простите, что побеспокоил Вас. 7. Простите за моё плохое поведение. 8. Извините, что причинил Вам вред. 9. Простите за мое плохое поведение. 10. Прости, что, не подумав, сказал это

Conclusion. The hypothesis that the British people apologize and use metaphor statements more often is true partially, because people in both cultures regard apologies as an important act of politeness. This project helps us understand British and Belarusian culture deeper. The obtained data may be used while teaching British culture in school and in tourism to prevent misunderstandings between people.

References

1. Merriam-Webster dictionary. — URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/apology> (date of access: 10.04.2025).
2. Kaloi, M. A. "I'm Sorry" vs. "My Bad": A Cross-Cultural Pragmatic Analysis of Apology Strategies in British and American English / M. A. Kaloi, N. Ali, Q. Abbas // The Critical Review of Social Sciences Studies. — 2025. — Vol. 3. — № 1. — P. 3674—3690. — URL: <http://thecrssl.com/index.php/Journal/article/view/425/473> (date of access: 10.04.2025).

UDC 81-25

I. V. Piniuta, Yu. A. Nikonova

Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN BELARUS AND THE DEVELOPED COUNTRIES

Introduction. The age of digitalization and globalization requires educational systems to use new technologies. Artificial intelligence (AI) is becoming an important tool in teaching, making it possible to improve the quality of education and make it more accessible. Artificial Intelligence is an area of study concerned with making computers copy intelligent human behaviour according to the Oxford dictionary [1].

Main part. There is a contradiction between the demands of students who represent generations Alpha and Z and the influence of traditional teaching methods which neglect the education value of AI. "Z Generation" is for those who were born between 1990 and 2010. The "Alpha Generation" belongs to the group born after 2010. Technology has been a part of the everyday lives of the Z generation and Alpha generation. Usage of gadgets have also dominated the lives of children which helped sharpen their brain and improve the medium of language skills and learning. Generation Z feels more comfortable interacting online with their peers rather than face to face. The technology has impacted the generation in such a way that the students no longer find information through the traditional methods rather require instant information through search engines. These generation students need technologically advanced teaching methods as they can access information quickly and multitask very well. Generation Alpha kids are highly dynamic and tech-savvy and thus it calls for the urgent need to change the conventional teaching methods with much faster and technologically oriented one [2].

The necessity of researching the indicated subject is determined by the fact to upgrade teaching strategies by means of incorporation of teaching experience abroad. The purpose of this research is to analyze and compare methods and approaches to the use of artificial intelligence in teaching foreign languages in Belarus and developed countries.

This study was conducted in several countries among foreign language teachers. The respondents of the survey included 20 teachers from developed countries and 20 teachers from Belarus. The survey was done by means of Internet technology. It was hypothesized that student-oriented approach is used more frequently in the developed countries. The research methods include literature analysis, a survey of Belarusian teachers and teachers from developed countries.

The present research was organized in two stages. The goal of the first stage was to make a list of questions for the survey. The questions and obtained answers are presented in Table 1.

Table 1 — The use of AI in foreign language classes in Belarus and developed countries

Question (Answer option)	Answers					
	Belarus			Developed countries		
	Number of respondents	Number of answers	Percentage	Number of respondents	Number of answers	Percentage
How often do you use AI in teaching?						
Often	20	7	35 %	20	10	50 %
Not often		8	40 %		9	45 %
Never		5	25 %		1	5 %
Does AI help you diversify teaching and learning?						
Completely replaces traditional methods	20	1	5 %	20	2	10 %
Complements traditional methods		14	70 %		17	85 %
I don't see the benefit		5	25 %		1	5 %
How do you assess the impact of AI on student motivation?						
Positive	20	5	25 %	20	11	55 %
Negative		3	15 %		0	0 %
Both		10	50 %		8	40 %
None		2	10 %		1	5 %
Do you think AI technologies will replace traditional teaching methods?						
Yes, completely	20	1	5 %	20	2	10 %
Partially		14	70 %		16	80 %
No, never		5	25 %		2	10 %

The goal of the second stage is to find similarities and differences in the use of AI in Belarus and developed countries. Based on the data on the use of AI in foreign language classes in Belarus and developed countries, we can conclude:

Similarities:

In both Belarus and developed countries, the majority of educators believe that AI complements traditional teaching methods rather than completely replacing them.

Differences:

1. Frequency of AI Use: There is a notable difference in how frequently AI is utilized in teaching. In developed countries, 50 % of educators use AI often, compared to only 35 % in Belarus.

2. Assessment of AI's Impact on Student Motivation: The perception of AI's impact on student motivation differs significantly. In developed countries, 55 % view the impact as positive, whereas only 25 % of Belarusian educators share this sentiment. Additionally, no educators in developed countries reported a negative impact, while 15 % in Belarus did.

3. Belief in AI's Future Role: There is a slightly higher belief among educators in developed countries that AI will partially replace traditional teaching methods (80 %) compared to those in Belarus (70 %). However, the percentage of educators who believe that AI will never replace traditional methods is higher in Belarus (25 %) than in developed countries (10 %).

The empirical data obtained on the use of AI-based applications, as well as the technical problems faced by teachers, are presented in Table 2.

After analyzing the data, we can note that in both Belarus and developed countries, ChatGPT is the most popular AI-based application. This indicates a higher reliance on ChatGPT among educators in developed countries. The percentage of educators who do not use any AI tools is higher in Belarus (12.5 %) compared to developed countries (5 %). This suggests that AI integration in Belarusian classes is less pervasive.

Both groups primarily use AI for designing exercises, but the percentage is slightly higher in developed countries than in Belarus.

Challenges Faced When Using AI: both groups report similar rates of technical problems, indicating that technical issues are a common challenge regardless of the region.

Table 2 — AI-based applications and the technical problems faced by teachers

Question (Answer option)	Answers			
	Belarus		Developed countries	
	Number of respondents	Percentage	Number of respondents	Percentage
What AI-based apps/chatbots do you use?				
ChatGPT	20	25 %	20	45 %
Deepseek		15 %		0 %
Twee		12,5 %		15 %
GigaChat		10 %		0 %
Gamma		5 %		0 %
Deepai. Org		2,5 %		0 %
Writetone. Com		2,5 %		0 %
Queen		2,5 %		0 %
Mijorney		2,5 %		0 %
Perplexity		2,5 %		0 %
Vevox		2,5 %		0 %
Quizziz		2,5 %		0 %
MagicSchool		2,5 %		5 %
Merlin		0 %		5 %
Gemini		0 %		5 %
Brisk Teaching		0 %		10 %
Consensus		0 %		5 %
Copilot		0 %		5 %
I don't use		12,5 %		5 %
What do you use AI for?				
To design exercises	20	34 %	20	40 %
To search for the information input		32 %		25 %
To make lesson plans		12 %		17 %
Presentations		4 %		15 %
To create images		4 %		0 %
I don't use		14 %		3 %
What difficulties did you face when using AI in teaching?				
Technical problems	20	25 %	20	25 %
Limited AI capabilities		25 %		20 %
Lack of training materials		10 %		15 %
Too many AI technologies		10 %		0 %
There were no problems		30 %		40 %

Conclusion. The research underscores the critical role of artificial intelligence (AI) in transforming educational practices, particularly in the context of foreign language teaching. In an era characterized by digitalization and globalization, it is evident that educational systems must adapt to meet the evolving needs of students from generations Alpha and Z, who demand more innovative and engaging learning experiences. This study has revealed both similarities and differences in the use of AI among foreign language educators in Belarus and developed countries. While there is a shared belief that AI serves as a complement to traditional teaching methods. Educators in developed countries demonstrate a higher frequency of AI usage (50 % compared to 35 % in Belarus) and a more favorable view of its influence on student engagement. In conclusion, educational stakeholders in Belarus should more fully embrace AI technologies by learning from successful strategies in developed countries. This shift can enhance teaching methods and student motivation, ensuring education remains relevant in the digital age. Future efforts should focus on professional development and addressing specific challenges within the Belarusian context.

References

1. Oxford dictionary. — URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (date of access: 13.04.2025).
2. Soly, N. Technological perspectives of education for generation Z and generation Alpha” / N. Soly, K. Benny, M. R. Thomas. — URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4416901 (date of access: 13.04.2025).

UDC 81-25

V. A. Pintusova, I. V. Piniuta

Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy, the Republic of Belarus

BELARUSIAN, BRITISH AND JAPANESE STUDENT SUBCULTURES

Introduction. Politeness is a fundamental aspect of human interaction that helps maintain harmonious relationships. In intercultural communication, especially in educational settings, understanding politeness conventions is crucial to foster positive interactions. With increasing globalization and student exchange programs between different countries and online communications, recognizing cultural differences in politeness is able to enhance cross-cultural understanding among students and educators, prevent conflicts arising from different interpretations of behaviour, strengthen the national identity by highlighting cultural uniqueness while promoting mutual respect.

This research is particularly relevant as the politeness norms of Belarusian, British and Japanese students in school settings have not been thoroughly compared in existing studies. Some aspects, such as how cultural values influence students' use of positive and negative politeness strategies, remain unclear.

The objectives of the study are: (1) to analyse the concept of politeness and reveal positive and negative politeness strategies; (2) to compare politeness strategies in Belarusian, British, and Japanese school environments; (3) to identify cultural differences in the ways students interact with peers and teachers. In this study, we used literature review, survey and content analysis as research methods.

Main part. The concept of positive face refers to the inherent desire of every speaker to have their needs recognized and valued by others during verbal interactions. Positive politeness, which is based on approach strategies, enhances the addressee's face by signaling the speaker's approval of the hearer's desires. As noted by Brown and Levinson, positive politeness serves as a corrective measure aimed at the addressee's positive face, reflecting their enduring wish for their wants to be regarded as worthy. This is underscored by the idea that “positive politeness is redress directed to the addressee's positive face, his perennial desire that his wants (or the actions/acquisitions/values resulting from them) should be thought of as desirable. The strategies of positive politeness involve three broad mechanisms: claiming common ground, conveying that the speaker and hearer are cooperators, and fulfilling the hearer's wants for some underlying goals like requests, questions, etc. [1]. Conversely, the theoretical concept of negative face pertains to the desire of every competent speaker to act without interference from others. Negative politeness, which is fundamentally avoidance-oriented, involves recognizing and respecting the addressee's negative face desires, ensuring that the speaker does not infringe upon the hearer's autonomy. Some of the ways we use negative politeness are: avoiding presumptions, by hedging, that is making your intention ambiguous; minimizing the imposition; showing deference; showing that you don't want to impinge on people; impersonalising yourself and your listener by avoiding any mention of either, etc. In other words, negative politeness is avoiding face-threatening behaviour (dogmatism, direct orders), expressing regret, apologizing for face-threatening behaviour (correction, contradiction, prohibitions), using hedges, etc. [2, p. 51].

In this study we hypothesized that: (a) Japanese students will use negative politeness strategies (formal appeals, indirect requests, avoiding direct refusals) more frequently; (b) British students will demonstrate a balance of positive and negative politeness by using formal constructions in formal situations and friendly formulas in informal ones; (c) Belarusians will apply both strategies, but with the predominance of positive politeness in communication with peers (direct requests, emotional reactions), preserving negative politeness in communication with teachers.

The study was done in a few stages. In the first stage, aimed to obtain the data about student subcultures, we analysed the opinions about Japanese students and school environment in five videos [3—7]. Based on the obtained data, we prepared a list of questions to survey British (15 responders) and Belarusian (15 responders) students. In the sets of responses, we included both strategies of positive and negative politeness. The survey was done via Google Forms using the following questions:

- 1) How do you respond when a teacher praises you in front of the class?
 - a) Smile and say "Thank you";
 - b) Look down and say "Not at all";
 - c) Say "I couldn't do it without everyone's help";
 - d) Avoid eye contact and stay silent.
- 2) How do you ask a classmate for help?
 - a) "Could you please help me with this?";
 - b) "You're so smart, can you help me out?";
 - c) "I'd really appreciate your help if you have time";
 - d) "You're amazing at this—could you show me how to do it?".
- 3) If you accidentally bump into someone in the hall, what do you do?
 - a) Say "Sorry" and move on;
 - b) Say "I'm so sorry, are you okay?";
 - c) Say "Excuse me, I didn't mean to bump into you";
 - d) Say "I'm really sorry — let me help you with your things".
- 4) If a classmate makes a mistake, how do you correct them?
 - a) Say, "I think you might have made a mistake here";
 - b) Say, "Don't worry, everyone makes mistakes!";
 - c) You're doing great, but I noticed a small mistake — let's fix it together!;
 - d) Avoid correcting them not to embarrass them.
- 5) How do you address your teachers?
 - a) By their title and last name (e.g., Mr. Smith);
 - b) By a respectful title like "Sir" or "Madam";
 - c) By a nickname if they allow it;
 - d) By name and patronymic.
- 6) If you're running late to class, how do you explain it to your teacher?
 - a) Say, "I'm so sorry for being late—it won't happen again";
 - b) Say, "I had a rough morning, but I'm here now!";
 - c) Go straight to the seat without saying anything;
 - d) Say, "I'm here now and ready to learn!".
- 7) If you're asked to do something you don't want to do, how do you respond?
 - a) Say, "I'm sorry, but I can't do that right now";
 - b) Say, "I'd love to help, but I'm really busy at the moment";
 - c) Say, "I'm not sure I'm the best person for this, but thanks for asking";
 - d) Say, "I wish I could, but I'm already swamped with work".
- 8) How do you ask a question in class if you don't understand something?
 - a) Raise your hand and say, "Could you please explain that again?";
 - b) Say, "I'm a bit confused — can you help me understand it?";
 - c) Wait until after class to ask the teacher privately;
 - d) Say, "I didn't get that — can you go over it one more time?".
- 9) How do you keep eye contact when speaking to a teacher?
 - a) Avoid direct eye contact to show deference;
 - b) Keep eye contact and smile to show friendliness;
 - c) Keep eye contact only when the teacher is speaking;
 - d) Keep eye contact to build a connection and show engagement.
- 10) How does politeness affect relationships in school?
 - a) It creates a positive and friendly atmosphere;
 - b) It avoids conflicts and misunderstandings;
 - c) It makes people feel included and valued;
 - d) It can sometimes feel fake or insincere.

In the second stage of research, we compared the obtained data. We found out that the Japanese students showed the most pronounced preference for negative politeness (70 %), which is fully consistent with cultural norms emphasizing the importance of social harmony and the cultural value of harmony ("wa"), respect for hierarchy and avoidance of confrontation. Their communicative strategies were characterized by frequent use of indirect language, ritualized apologies, avoidance of direct refusals and corrections.

Meanwhile, the British students showed a balanced use of both strategies: 57 % of negative politeness strategies and 42 % of positive politeness strategies. They reflected a combination of formality in formal situations, friendliness in informal communication, characteristic British understatement ("I might be wrong, but..."), ritualized forms of politeness (standardized phrases "please/thank you").

The Belarusian pupils used both strategies, but with a noticeable preponderance of positive politeness (58 % negative politeness strategies vs. 41 % positive politeness strategies). It was manifested in more direct and emotional communication with peers, maintaining elements of respect in communication with teachers, less ritualization compared to the Japanese and Britons.

Conclusion. The hypothesis was proved: the higher is the value of hierarchy (Japan > Belarus > Britain), the more often the strategies of negative politeness are used. The findings may be useful for the developing intercultural communication syllabi in school; designing learning materials; optimizing interaction in international school projects; preventing intercultural conflicts caused by different understandings of politeness.

References

1. *Fathi, S. Revisiting Brown and Levinson's Theory of Politeness* // S. Fathi. — European Journal of language and culture studies. — 2024. — Vol. 3. — № 5. — URL: <https://www.ej-lang.org/index.php/ejlang/article/view/137> (date of access: 12/05/2025).
2. *Пинюта, И. В. Английский язык. Межкультурное общение = English. Intercultural communication* : учеб. пособие / И. В. Пинюта. — Минск : РИВШ, 2017. — 204 с.
3. 12 лет в японской школе. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9n4p7eFhe9c> (дата обращения: 19.04.2025).
4. Вся правда о жизни японского школьника. — URL: https://www.youtube.com/watch?v=iC2AM_e0_J0 (дата обращения: 19.04.2025).
5. Жестокость японских школ. Ужасная реальность и темная сторона Японии. Все не так как в Аниме. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LQvd-IN3KAM> (дата обращения: 19.04.2025).
6. Школа в Японии: Аниме vs реальность. Вся правда о японских школьниках. Как нас обманывают в аниме. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=moos8bn0ttm> (дата обращения: 19.04.2025).
7. Школы в Японии. Первый раз в первый класс. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=yhA249bhq8E> (дата обращения: 19.04.2025).

UDC 37.016:811.111

V. I. Tkalenko, T. A. Rogozhinskaya

Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus

FEATURES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING SERVICES

Introduction. The need to use different language services in teaching foreign languages is explained by the need for diversity and flexibility of the teaching process itself. Each person has their own unique learning style, and the use of multiple platforms allows for individual needs of learners, promotes improvement of speaking and writing skills, and helps to familiarize with the peculiarities of the culture of the language being studied. It also develops motivation and interest in learning. We find services "Duolingo", "Memrise" and "HelloTalk" productive to be used in teaching foreign languages as they take into account all the above-mentioned features.

Main part. In order to determine the advantages and disadvantages of mentioned above foreign language learning services, we conducted a comparative analysis of these learning services according to the following parameters: teaching methods, available languages, course structure, lesson format, depth of study, adaptability, cost, community, additional functions.

"Duolingo" is a popular app that offers users a variety of lesson formats, including listening, writing practice, translations, speaking exercises and grammar tasks. This approach allows not only to master the language, but also to maintain interest in learning. The application supports a variety of languages, allowing users to choose the one they are interested in. The opportunity to use both on mobile devices and web platforms allows you to study anytime and anywhere. In addition, the application reminds users of the need to exercise every day, which helps to maintain the regularity of classes. However, "Duolingo" has its drawbacks. The study of grammar and speaking practice may not be thorough enough, and users may face difficulties in pronunciation that require additional practice. Some language courses may be less complete than others, which limits the possibilities of study. The application also offers memorizing certain phrases, which may hinder free expression of thoughts in the future. For experienced users who speak the language at a high level, the application may not provide new calls [1].

"Memrise" is an online platform and mobile application designed for learning foreign languages with cards that help you improve vocabulary. It is enough to choose a ready-made course and follow it, which makes the learning process accessible and comfortable. It is available in more than 20 languages, including English, Spanish, French and many others, allowing users to choose the language of their interest. The course structure is organized in levels that users pass as they progress. The depth of learning varies depending on the course, but the application focuses on the elementary level as well which is suitable for beginners. The Memrise community actively participates in the learning process, allowing users to share experiences, create their own courses and share resources. Additional features such as achievements and class reminders help to maintain motivation and regularity of learning. It should be noted that the number of languages available in "Memrise" is less than some other applications have. In addition, some features are only available in a paid version and the application may be limited to users with advanced level of knowledge. It is also worth considering that there are few exercises for listening and pronunciation [2].

"HelloTalk" is a unique service that allows you to find and communicate with native speakers, making the language learning process more engaging. It is available in more than 100 languages, including English, Spanish, Chinese and many others, which allows every user to find the language they want to learn. The course structure is not traditional; the application does not offer fixed lessons, but instead focuses on interaction with language speakers, which creates a flexible and dynamic educational environment. The format of the lessons includes text messages, voice memos and video calls, allowing users to choose a convenient way to communicate. The depth of study depends on the level of involvement of the user and the quality of communication with the partner. This allows you to adapt to individual needs and goals of language learning. The basic features of the application are free, but the Plus subscription provides additional features: no ads, translation and error correction. The HelloTalk community actively interacts, offering users the opportunity to share experiences, find new friends and learn from each other. Additional features, such as a built-in dictionary and the ability to translate messages, help users better understand the language and improve skills [3].

Conclusion. Each of the applications has its own unique features that may be more or less suitable depending on the user's goals. "Duolingo" is ideal for initial language learning because of its playability and accessibility. "Memrise" focuses on the vocabulary stock and convenient course structure, making it a good choice for memorizing new words and phrases. "HelloTalk", in its turn, offers lively communication with native speakers, which enriches the learning process and helps to develop speaking skills. Thus, the choice of an application depends on personal preferences and language learning goals. Also, this study does not claim to be the complete study of the problem and suggests further development of the issue in terms of practical application.

References

1. Duolingo app review: pros, cons, worth using. — URL: <https://pilot-school.ru/obzor-prilozheniya-duolingo-plyusy-minusy-stoit-li-polzovatsya> (date of access: 09.03.2025).
2. Memrise Review — learn foreign words with "memes". — URL: <https://langformula.ru/memrise> (date of access: 11.03.2025).
3. The HelloTalk app — we talk to foreigners and share moments of life! . — URL: <https://langformula.ru/hellotalk> (date of access: 13.03.2025).

ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПЕРЕВОДА (АНГЛИЙСКИЙ, НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫКИ)

УДК 004.838.2

О. А. Банкевич

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 10 г. Барановичи»,
Барановичи, Республика Беларусь

АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ТЕКСТ, СГЕНЕРИРОВАННЫЙ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ, КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Введение. Ещё в далёком 1957 году американский лингвист Ноам Хомский в своей книге «Синтаксические структуры» предложил идею преобразования предложения в дерево, которое показывает, в каких отношениях находятся слова в предложении. Это превратило лингвистику в одну из самых «точных» из гуманитарных наук [1]. Представление естественного языка в виде математических конструкций казалось прорывом, который впоследствии использовался разработчиками искусственного интеллекта для обучения имитации человеческой речи, а соответственно, и генерации текста.

Основная часть. В современном мире существует большое многообразие нейросетей, способных создавать различные типы текстов за считанные секунды. Но так ли всё легко на самом деле?

Так как искусственный интеллект — это машина, то для написания правильного и качественного текста необходимо следовать четкому алгоритму:

1. Чётко определить тему.
2. Сформулировать запрос, указывая конкретную информацию (объём, уровень языка или структуру текста, которую хотите получить).
3. Ввести запрос в нейросеть и дать ей время сгенерировать текст.

Если результат не удовлетворил, потребуется несколько попыток или уточнение запроса, чтобы получить желаемый результат.

Для чистоты эксперимента рассмотрим возможности 3-х нейросетей: американский ChatGPT, китайский DeepSeek и русский Шедеврум.

Для начала определим тему: животный и растительный мир Беларуси — Wildlife of Belarus.

Далее сформулируем запрос (prompt), в котором специально не будем указывать целевую аудиторию текста: Write a 150-word text on the topic “Wildlife of Belarus”, at a B1 language level.

В результате совместной работы «человек» — «машина» получены следующие тексты:

ChatGPT: Belarus is home to a diverse array of wildlife, with lush forests, wetlands, and meadows providing habitats for various species. The country's national parks and reserves play a crucial role in protecting this biodiversity. One of the most iconic animals in Belarus is the European bison, reintroduced to the Białowieża Forest after facing extinction. Other notable species include the lynx, wolf, and beaver. Birdwatchers will delight in spotting white storks, cranes, and various birds of prey soaring through the skies. The wildlife of Belarus faces threats from habitat destruction and pollution, highlighting the importance of conservation efforts. By preserving these natural habitats and protecting the wildlife within them, Belarus can continue to be a haven for diverse and magnificent species.

DeepSeek: Belarus is a country with rich nature and diverse wildlife. It has many forests, rivers, and wetlands, providing a home for different animals. The largest animal in Belarus is the European bison, which lives in the Belovezhskaya Pushcha National Park. This park is also a UNESCO World Heritage Site.

Other common animals include deer, wild boars, foxes, and wolves. Belarus is also a great place for birdwatching, especially in the Pripyat River area, where rare birds like black storks and eagles can be seen.

The country has many protected areas to save its wildlife. National parks and reserves help animals live safely. Belarusians care about nature and try to protect it for future generations.

Visitors can enjoy beautiful landscapes and observe wild animals in their natural habitats. Belarus is truly a wonderful place for nature lovers!

Шедеврум: The wildlife of Belarus is a rich and diverse ecosystem that includes many species of animals and plants. The country is home to over 300 species of birds, including the rare white stork and the golden eagle. In addition, there are over 60 species of mammals, including wild boars, foxes, wolves, and bears.

The Belarusian forests are home to many species of trees, including pine, oak, birch, and spruce. These forests also serve as habitat for many animals, including deer, elk, and wild boar.

One of the most important protected areas in Belarus is the Berezinsky Biosphere Reserve, which covers more than 200,000 («авторская» пунктуация сохранена).

Сравним полученные тексты. Для этого определим критерии в соответствии с отправленным запросом:

- Общая информация.
- Лексика.
- Грамматика.
- Структура и связность.

1. Общая информация:

Соблюдение объёма: в тексте 1 — 120 слов, в тексте 2 — 126 слов, в тексте 3 — 115 слов.

Соответствие уровню B1: текст 1 — выше (уровень B2), текст 2 — соответствует, текст 3 — соответствует (уровень B1).

Фактологическая ценность: в тексте 1 присутствует польское написание названия (the Białowieża Forest), что не соответствует нормам английского языка; информация в тексте 2 соответствует фактам; в тексте 3 количество видов птиц соответствует действительности, хотя даётся не точно (over 300, по факту из 325), а вот количество видов млекопитающих разнится: в тексте over 60, в реальности 76. Более того, в Беларуси беркут — довольно редкая птица (в соответствии с информацией из открытых источников найдена всего одна пара на Витебщине), поэтому нельзя сказать, что для беркутов как вида Беларусь является домом.

2. Лексика:

Сложная лексика: текст 1 — присутствует (diverse array, biodiversity, conservation efforts), текст 2 — соответствует уровню B1, текст 3 — соответствует уровню B1.

Частотность слов: в тексте 1 используется менее частотная лексика (diverse array, lush, biodiversity, reintroduced, extinction, notable species, prey, soaring), что затрудняет понимание текста, в тексте 2 — высокочастотная лексика, в тексте 3 — присутствуют слова средней и низкой частотности (golden eagle, mammals, spruce, reserve).

Ясность и доступность: в тексте 1 присутствуют сложные для понимания фразы, текст 2 легко читается, что говорит о высоком уровне доступности, в тексте 3 требуется знание отдельных терминов, поэтому могут возникнуть отдельные сложности при восприятии текста.

3. Грамматика:

Сложные предложения: в тексте 1 присутствуют как сложноподчинённые предложения, так и деепричастные обороты, в тексте 2 — простые и сложносочинённые предложения, в тексте 3 встречаются сложноподчинённые предложения и формальные конструкции.

Используемые времена и глагольные формы: во всех 3-х текстах в основном используется Present Simple, но в тексте 1 также встречаются герундии, деепричастия и обороты, а в тексте 3 — относительные конструкции.

Грамматическое соответствие уровню B1: текст 1 — не соответствует (уровень B2), текст 2 — соответствует, текст 3 — соответствует.

4. Структура и связность:

Логика структурных компонентов: тексты 1 и 2 логично структурированы, в тексте 3 логика присутствует, но текст не завершён.

Связки и переходы: в тексте 1 (One of the most iconic..., By...), 2 (... also..., Other...) и тексте 3 (In addition..., ... also..., One of the most...) присутствуют логические связки и переходы, но 3-й текст обрывается.

Таким образом, можно сделать вывод, что текст 2 — наиболее приближён к запросу пользователя: он информативен, легко читается, имеет понятную структуру, логичен, использует соответствующие уровню B1 языковые и грамматические средства, хотя количество слов в нём недостаточно.

Заключение. Изучив особенности сгенерированных искусственным интеллектом текстов, можно сделать вывод о том, что, несмотря на широкий спектр возможностей нейросетей, существует ряд негативных аспектов, на которые необходимо обратить внимание при использовании сгенерированных текстов в образовательных целях.

Исходя из результатов комплексного анализа, текст, сгенерированный китайской нейросетью DeepSeek, оказался наиболее соответствующим запросу. Но эксперимент на этом не окончился. Запрос и все 3 текста вместе с результатами анализа были загружены в оригинальный ChatGPT от компании OpenAI с просьбой сгенерировать идеальный текст по данному запросу. Результатом стало следующее:

Belarus has beautiful nature with many forests, rivers, and wetlands. These natural areas are home to many wild animals and birds. One of the most famous animals in Belarus is the European bison. It lives in Belovezhskaya Pushcha, a large national park and a UNESCO World Heritage Site.

Other animals include deer, foxes, wild boars, and wolves. Belarus also has many types of birds, such as cranes, owls, and the white stork, which is a symbol of the country. The Pripyat River area is a great place for birdwatching.

To protect nature and animals, Belarus has several national parks and nature reserves. These places help animals live safely and grow in their natural environment. People in Belarus care about nature and work to protect it for future generations.

Belarus is a perfect place for nature lovers who want to see wild animals, enjoy quiet landscapes, and learn more about local wildlife.

Как можно заметить, данный текст соответствует начальному запросу: теме (Wildlife of Belarus), языковому уровню (B1), количеству слов (151). Кроме того, текст структурирован и фактологически верен.

Но при более детальном лингвистическом анализе становится ясно, что без доработки человеком данный текст всё ещё далёк от совершенства (Other animals include..., тавтология, отсутствие логических переходов и т. д.). И, хотя у текстов, создаваемых искусственным интеллектом, есть свои положительные стороны, важно найти баланс между человеческим творчеством, критическим мышлением и этическими соображениями, чтобы искусственный интеллект служил инструментом, расширяющим, а не заменяющим искусство повествования.

Список цитируемых источников

1. Chomsky, N. Syntactic Structures / N. Chomsky. — Berlin and New York : Mouton de Gruyter, 2002. — 117 p.

УДК 821.111

И. А. Бартошевич, К. В. Маевская

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Введение. Художественная литература оказывает большое влияние на человека — она помогает в моральном и психологическом плане. Это было важно в древности и остаётся актуальным сегодня. Литература развивается вместе со временем, и сейчас существует множество разных книг. Каждый может найти что-то по своему вкусу — будь то трагический роман или напряжённый триллер. Люди выбирают книги в зависимости от своего настроения и внутреннего состояния, и именно от этого выбора зависит, какой эффект чтение окажет на них [1].

Основная часть. Если для детей чтение играет больше моральную роль, то для взрослых художественная литература оказывает влияние больше в психологическом плане. Чтение приобретает разный смысл для людей — это может быть попытка найти отражение своей жизни в книге или, наоборот, стремление увидеть что-то совершенно иное. Человек может искать идеал, мечтать о сказочном мире или вникать в суровую реальность. Разные книги помогают найти ответы на личные, романтические или духовные вопросы. Иногда они становятся настоящей поддержкой, помогают справиться с трудностями и подсказывают, как действовать в сложных ситуациях. Некоторые произведения становятся «настольными» — к ним возвращаются ради душевного покоя и расслабления [2].

Однако книги могут оказывать и негативное влияние. Некоторые вызывают сильные отрицательные эмоции, которые могут подтолкнуть человека к действиям. Бывает, что авторы вдохновляются реальными преступлениями и подробно описывают их в книге. В таких случаях произведение может даже восприниматься как инструкция для достижения определённой цели [3].

Целью нашего исследования выступает выявление жанровых особенностей англоязычных художественных произведений. Методом сплошной выборки по принципу популярности у покупателей нами было отобрано 319 англоязычных художественных произведений из раздела “Literature&Fiction” сайта “Amazon”.

Анализ популярных англоязычных произведений позволил разделить их на следующие жанры: любовный роман, историческая фантастика, фэнтези, магический реализм, научная фантастика, антиутопия, психологическая драма, социальная драма, криминальный роман / преступление и тайна, триллер / психологический триллер, юмор и сатира, детектив, поэзия, короткие рассказы / новеллы, мифология и народные сказки, ужасы, драмы и пьесы, вестерны.

В ходе анализа было выявлено, что наибольший интерес у пользователей вызывает жанр *фэнтези*. Этот жанр является одним из самых популярных. События обычно происходят в вымышленном мире, созданном автором. В этом мире возможны магия, драконы, волшебники и другие фантастические элементы, которые не встречаются в реальной жизни. Хотя такой мир отличается от привычного, внутри себя он логичен и продуман. Часто в центре сюжета — герой, отправляющийся в путешествие, чтобы спасти мир от магической угрозы. Фэнтези использует идеи из мифов, сказок и эпосов, но делает их более понятными и интересными для современных читателей. В качестве примеров можно привести такие произведения, как *Onyx Storm* (Rebecca Yarros), *Fourth Wing* (Rebecca Yarros), *A Court of Thorns and Roses* (Sarah J. Maas), *The Lion, the Witch and the Wardrobe* (C. S. Lewis), *The Golden Compass* (Philip Pullman), *The Midnight Library* (Matt Haig), *Bridge to Terabithia* (Katherine Paterson).

Значительный интерес читатели выражают к *психологическому жанру*. Это вид художественной литературы, в котором главное внимание уделяется внутреннему миру героев: их мыслям, чувствам и переживаниям. В таких книгах важны не столько события, сколько то, что происходит в душе и разуме персонажей. Цель — показать, насколько сложной может быть человеческая психика, раскрыть внутренние конфликты и эмоции. Часто в тексте используются внутренняя речь, поток сознания и подробные описания переживаний. Эти романы требуют вдумчивого чтения, ведь многое происходит не снаружи, а внутри героев. Примерами произведений данного жанра являются следующие: *The Housemaid*, *The Crash*, *The Housemaid’s Secret* (Freida McFadden), *The Silent Patient* (Alex Michaelides), *The Bell Jar* (Sylvia Plath), *The Goldfinch* (Donna Tartt), *The Hours* (Michael Cunningham).

Третье место по популярности занимает *любовный роман*. В центре произведений этого жанра находятся отношения и романтическая любовь между двумя людьми, также предполагается «эмоционально удовлетворительный и оптимистичный финал». Среди приведённых примеров можно назвать *People We Meet on Vacation*, *Beach Read*, *Book Lovers*, *Happy Place* (Emily Henry), *The Things We Water* (Mariana Zapata), *A Sky Full of Love* (Lorna Lewis), *Story of My Life* (Lucy Score). Основной сюжет любовного романа сосредотачивается на возникновении и развитии романтических чувств между двумя людьми, стремящимися построить отношения. Главный конфликт и кульминация произведения должны быть тесно связаны с этой центральной темой, хотя в тексте могут присутствовать и второстепенные сюжетные линии, не напрямую касающиеся пары. Обязательным элементом жанра является эмоционально удовлетворительная и оптимистичная развязка.

Наименьшее предпочтение читатели отдают таким жанрам, как постмодернизм / экспериментальная проза, поэзия, вестерны. Это может быть связано со сложностью восприятия или устареванием жанров. Количественные результаты проведённого исследования представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Жанровые особенности англоязычных художественных произведений

Жанр художественного произведения	Британская литература	Американская литература
Фэнтези	29	33
Психологический жанр	25	28
Любовный роман	20	23
Научная фантастика	12	16
Криминальный роман / Преступление и тайна	10	12
Триллер / Психологический триллер	10	11
Историческая фантастика	6	8
Антиутопия	5	5
Юмор и сатира	6	8
Магический реализм	5	6
Детектив	5	6
Ужасы	4	4
Драмы и пьесы	3	4
Мифология и народные сказки	2	4
Короткие рассказы / Новеллы	2	3
Вестерны	2	2
Итого	146	173

Закключение. Проведённый анализ показал, что наибольшую популярность у читателей вызывают жанры, привлекающие вымышленными мирами, магическими элементами, сложным внутренним миром персонажей. Людей привлекают сюжеты, не похожие на реальность, но при этом несущие романтический характер и неожиданные сюжетные повороты. Наименьший интерес у читателей вызывают экспериментальные или устаревшие жанры.

Список цитируемых источников

1. Галактионова, Т. Г. Успешное чтение: перспектива развития / Т. Г. Галактионова // Современный читатель и библиотека: выбор коммуникативных практик : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. / Межрегион. центр библиотечного сотрудничества. — 2014. — С. 87.
2. Каргаполова, Е. В. Динамика читательских практик современного российского студенчества: социологический анализ / Е. В. Каргаполова, Ю. А. Давыдова, В. В. Дьякова, М. А. Симоненко // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. — 2022. — Т. 15, № 1. — С. 258—275.
3. Горянина, В. А. Психология общения : учеб. пособие / В. А. Горянина. — 2-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2002. — 301 с.

УДК 80

Н. А. Дубина, А. П. Мясоед

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СОЗДАНИЕ ШКОЛЬНОЙ АТМОСФЕРЫ И АНТУРАЖА В ПРОИЗВЕДЕНИИ SABINE LUDWIG „DIE FABELHAFTE MISS BRAITWHISTLE“

Введение. Исследование атмосферы и антуража художественного произведения является важным аспектом лингвистического анализа, так как они оказывают значительное влияние на восприятие текста читателями. Антураж и атмосфера произведения включают в себя описание окружающей среды, обстановки, предметов, которые окружают персонажей. Все это помогает создать более полное представление о мире произведения, о его времени и месте действия, образах и символике. Исследование языковых особенностей

создания атмосферы и антуража в художественном дискурсе предполагает в первую очередь изучение специфики языковых средств, которые используются для передачи окружающей среды, настроения, эмоций и общей атмосферы произведения.

Атмосфера произведения — совокупность элементов повествования, которые создают соответствующий фон и настроение произведения, своим постоянным (ненавязчивым) присутствием обеспечивая погружение читателя в описываемый мир [1].

Антураж — совокупность различных мелких характерных деталей художественной работы или любого другого развлекательного контента, например: фильма, книги и тому подобного [2].

Способы изображения пространства в художественном дискурсе включают детальное описание элементов пространства с использованием богатой лексики, метафор, сравнений и других языковых приемов для передачи визуальных образов и создания четкого представления о месте действия, описания архитектуры, природы, интерьеров. К факторам создания атмосферы произведения относятся определение времени действия и визуальные ориентиры [3].

Основная часть. „Die fabelhafte Miss Braitwhistle“ = «Великолепная мисс Брейтвистл» — это книга немецкой писательницы Сабины Людвиг, которая рассказывает о приключениях 4а класса и их новой учительницы, фрау Брейтвистл. В книге описывается забавный и захватывающий круговорот событий, происходящих в школе после прихода мисс Брейтвистл. Она необычная учительница, которая способна на самые неожиданные и курьезные поступки, приводящие к забавным и интересным последствиям.

Основными действующими лицами являются ученики 4а класса Аки и Франц, директор школы Фишли (Herr Fischli), учительница музыки фрау Клавиттер (Frau Klawitter), новая учительница фрау Брейтвистл (Miss Braitwhistle).

Общая атмосфера в книге „Die fabelhafte Miss Braitwhistle“ отражает разнообразные эмоции, отношения и события, которые происходят внутри школьного сообщества, и позволяет читателям окунуться в увлекательный мир школьных приключений и открытий. Например: Ich mag unsere Schule, obwohl sie schon ganz alt ist. Es gibt zwei Eingänge, über dem einen steht Jungen, über dem anderen Mädchen, aber es ist immer nur der für die Mädchen geöffnet, und natürlich gehen auch wir Jungs da durch [4].

Директор школы Фишли (Herr Fischli) изображен как достаточно строгий и формальный человек, который старается поддерживать дисциплину и порядок в школе. Он иногда может быть недоволен шалостями и выходками учеников, особенно после того, как мисс Брейтвистл стала их учительницей. Он редко улыбается, потому что, по мнению учеников, в школе работают только женщины, и ему приходится трудно. Например: Herr Fischli ist Schweizer, daher hat er seinen lustigen Namen, er selbst ist aber überhaupt nicht lustig; Und lächeln tut er nur, wenn er bei der Einschulungsfeier die Eltern von den neuen Kindern begrüßt, aber es sieht immer so aus, als täte es ihm weh» [4]. Господин Фишли (Herr Fischli) добавляет элементы реализма и авторитетности в историю, а его отношения с другими персонажами способствуют развитию сюжета и созданию комических ситуаций.

Рассказ ведется от имени одного из учеников 4а класса, который учителя считают настоящей катастрофой. Неудивительно, что у госпожи Таубе произошел нервный срыв: Unsere Klassenlehrerin heißt Frau Taube, und ihre Ohren sind ganz in Ordnung, obwohl sie immer meint, dass sie von unserem Geschrei noch taub wird. Wir haben dann eine Zeit lang „Frau Taub“ zu ihr gesagt statt „Frau Taube“. Das fand sie aber gar nicht lustig; Man muss aber zugeben, dass Frau Taube wirklich schwache Nerven hat, denn als Aki neulich in der Deutschstunde einen Chinaböller angezündet und ihr unter den Stuhl geworfen hat, ist sie schreiend aufgesprungen und aus der Klasse gerannt; Wenn ich einen Nervenzusammenbruch bekomme, dann seid ihr schuld!, sagt sie oft. Oder: So eine schreckliche Klasse hatte ich noch nie. Der reinste Albtraum! [4]. Данные эпизоды рассказа показывают нам отношения класса к классному руководителю и то, как сама учительница реагирует на происходящее вокруг. По описанию автора мы можем заметить, что атмосферность в данной части произведения создается при помощи описания героев, различных диалогов между ними.

Фрау Клавиттер (Frau Klawitter), учительница музыки, изображена как добрая и заботливая учительница, которая старается поддерживать дружеские отношения со своими учениками. Она отличается терпимостью и пониманием к детям, чем они и пользуются. Например: Als wir die erste Stunde bei ihr hatten, hat sie gesagt: Ich bin Frau Klawitter. Meinen Namen könnt ihr euch ganz leicht merken: Klavier, auf dem spiele ich, und Gewitter gibt's, wenn ihr euch nicht anständig benehmt [4]; Frau Klawitter sitzt immer mit dem Rücken zu uns am Klavier, spielt etwas vor und wir sollen die Noten aufschreiben. Das kann keiner von uns, nicht mal Clemens, dabei kann der sonst alles, sogar Klavierspielen. Anstatt also Noten aufzuschreiben, machen wir alles Mögliche, aber sie merkt es nie, sondern fragt andauernd: „Seid ihr so weit? Habt ihr's?“ Aber bevor einer antworten kann, spielt sie schon weiter... und jetzt wissen wir, dass Frau Klawitter ein Hörgerät hat, das sie jedes Mal abstellt, wenn sie bei uns Unterricht hat [4].

Мисс Брейтвистл, загадочная и удивительная учительница, приходит в школу в качестве временного замещения и сразу же привлекает внимание своим необычным поведением и странными привычками. С одной стороны, она как типичная учительница носит строгий черный костюм, очки, собирает свои волосы в жесткий пучок, всегда носит с собой большую сумку. Например: Die Frau sah freundlich aus und auch wieder nicht. Sie sah jung aus und auch wieder nicht. Auch ihre Haare waren seltsam. Nicht richtig rot und nicht richtig blond. Sie hat ihre Tasche auf den Lehrertisch gestellt, die Tasche war ziemlich groß und sah aus wie die von meiner Oma. Dann hat sie uns über ihre Brille hinweg prüfend angeschaut. So wie ein Forscher, der gerade ein Insekt entdeckt hat, von dem er nicht weiß, ob es giftig ist oder nicht [4].

Но из ее сумки иногда доносятся странные звуки, она исполняет загадочные ритуалы в классе, стоит на голове. Например: Miss Braitwhistle stand kopf... Das macht klare Gedanken, sagte sie. Aber es war nicht so gut zu verstehen, weil ihr Kopf so weit unten war [4].

Заключение. Таким образом, для создания атмосферы и антуража школьной жизни автор использует описание школы, школьных коридоров и мебели. Так же для передачи школьной атмосферы широко используются описания учителей, их взаимоотношений между собой и с учениками. Антураж произведения создаётся с помощью интересных ситуаций, разнообразных сюжетных поворотов и персонажей, каждый из которых имеет свои особенности.

Список цитируемых источников

1. Художественно-образные средства создания атмосферности. — URL: https://elib.bsu.by/bitstream_ (дата обращения: 14.03.2025).
2. Антураж. — URL: https://yavarda.ru/entourage.html_ (дата обращения: 14.03.2025.)
3. Художественно-образные средства создания атмосферности. — URL: https://elib.bsu.by/bitstream_ (дата обращения: 14.03.2025).
4. Ludwig, S. Die fabelhafte Miss Braitwhistle / S. Ludwig. — Hamburg, 2013. — 207 S.

УДК 811.111'25'373.231:398.5(410)

А. С. Жукова, Д. С. Гнутенко, А. В. Ковалёва

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,
Витебск, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИМЁН СОБСТВЕННЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ БРИТАНСКОГО ФОЛЬКЛОРА

Введение. В статье исследуются проблемы перевода культурно-маркированной лексики с английского языка на русский, обусловленные различиями в историческом, социальном и ментальном контекстах двух лингвокультур. Исследование предлагает систематизацию переводческих решений для культурно-маркированных единиц и подчёркивает важность баланса между адекватностью и естественностью.

Основная часть. Национальный колорит является неотъемлемой частью фольклора, мифологии и истории. Передать всё это способна культурно-маркированная лексика, которая является важным средством перевода данных явлений. Культурно-маркированная лексика — это совокупность языковых единиц, которые содержат национально-культурные компоненты значения и отражают уникальные черты культуры определённой этноязыковой общности [1, с. 545]. В данной работе были выбраны имена героев британских литературных произведений и мифологии [2], так как именно они являются основой культуры. Персонажи фольклора играют ключевую роль в передаче культурных традиций и ценностей от поколения к поколению. Они принадлежат к пласту безэквивалентной лексики и вызывают трудности в процессе перевода.

Самыми распространёнными способами передачи безэквивалентной лексики при переводе на другой язык являются: переводческая транслитерация и транскрипция; описательный перевод; калькирование; использование эквивалента или аналога [3].

Самыми простыми способами перевода являются приёмы транскрипции и транслитерации. Такими способами переводятся следующие лексические единицы: *Kelpie* — *Келпи*, *Kraken* — *Кракен*, *Banshee* — *Баниши*, *Yeti* — *Йети*, *Goblin* — *Гоблин*, *Griffin* — *Гриффин*, *Jack o'Kent* — *Джек О'Кент*, *Wendigo* — *Вендиго*, *Ogre* — *Огр*, *Robin Hood* — *Робин Гуд*, *Phoenix* — *Феникс*. Однако, транскрипция и транслитерация нередко подразумевают наличие сопутствующего описательного перевода, позволяя читателю другой культуры таким образом понять, о чём идёт речь. Например, *Banshee* — *Баниши* (*особая разновидность фей, предвещающих смерть*). Оригинальный термин, ирл. *bean sídhe*, состоящий из *bean* — женщина, и *sídhe* — Ши, что вместе переводится как «женщина из сидов», из потустороннего мира [4]. *Wendigo* — *Вендиго* (*дух-людоед в мифологии алгонкинов*). Первоначально Вендиго воспринимался как символ ненасытного голода и голодной зимы, впоследствии стал служить предостережением против любых излишеств человеческого поведения.

Методом перевода, при котором компоненты слова или фразы переводятся дословно, сохраняя структуру и смысл оригинала, является калькирование. Например, *Spring-heeled Jack* — *Джек-попрыгун*, *Bloody Mary* — *Кровавая Мэри*, *Black Shuck* — *Чёрный Шак*, *Unicorn* — *Единорог*, *Jack-o'-lantern* — *светильник Джека*. Однако, например, перевод *Unicorn* — *Единорог* не является калькированием в строгом смысле, он передает ту же идею, что и оригинал: существо с одним рогом. Английское *unicorn* происходит от латинского *ūnicornis*, где **ūni-* (от **ūnus**) — «один», **cornis** (от **cornū**) — «рог» [5]. Что можно буквально перевести как «однорогий» или «существо с одним рогом». Результаты использования других методов перевода звучали бы искусственно и неблагозвучно. Некоторые примеры представляют собой частичное калькирование с элементами транслитерации. Например, *Bloody Mary* — *Кровавая Мэри* в котором ключевой смысловой элемент (*bloody*) переведен дословно, а имя транслитерировано для сохранения узнаваемости. *Bloody Mary* —

фольклорный персонаж, связанный с зеркальными гаданиями и мектью. *Кровавая* сохраняет мрачную коннотацию, но смягчает грубоватый оттенок (в английском *bloody* еще и ругательство). *Мэри* (а не *Мария*) дистанцирует персонажа от православного контекста, делая его «универсально-готическим». Такой подход балансирует между точностью и адаптацией, но при этом стилистически соответствует оригиналу.

Ключевым понятием в переводоведении, отражающим степень соответствия перевода оригиналу по смыслу, функции и воздействию на аудиторию является эквивалентность. Суть эквивалентности в передаче смысла через замену культурно-специфичных элементов на аналоги. Например, *Mermaid* — *Русалка*, *Dwarf* — *Карлик*, *Bloody Bones* — *Костяной Бабай*, *Munchkin* — *Лилипуты*, *Jackalope* — *Лютотроль*. Например, *mermaid* — русалка представляет собой адаптацию через культурную эквивалентность. Английская *mermaid* четко связана с морем и часто изображается с рыбьим хвостом. Русские русалки в традиционном славянском фольклоре — это духи воды, но не обязательно морские. Если бы перевод выполнялся калькированием получилось бы следующее: *mer* (море) + *maid* (дева) = морская дева. Но в русском языке используется слово *русалка*, так как оно является ближайшим культурным аналогом: в русской традиции нет точного соответствия «морской дева», но есть водный дух женского пола — *русалка*.

Некоторые эквиваленты имеют более одного устоявшегося перевода на русский язык. Например, *Jackalope* имеет несколько вариантов перевода. *Jackalope* — фольклорное существо из американской мифологии, гибрид кролика и антилопы, обычно изображаемый как заяц с оленьими рогами. Транслитерация Джекалоп неочевидна для русскоязычного читателя, поэтому применяется совместно с описанием, раскрывающим образ. В то время как калькирование *Заяцелоп* частично передает суть гибрида, а также сохраняет структуру и юмор оригинала. Эквивалент *Лютотроль* создает аналогичный мифический образ, но с русским колоритом. Такой перевод уместен в славянском фэнтези, детских сказках и игровых вселенных. Следовательно, *Лютотроль* — радикальная, но художественно оправданная адаптация, которая сохраняет ключевые черты и создает новый культурный код.

Таким образом, иногда стоит отказаться от прямого эквивалента в переводе, поскольку другие способы перевода позволяют избежать культурного диссонанса, сохранить стиль и игру слов. Кроме того, при переводе передается не буквальный смысл, а эмоциональное содержание. Перевод должен читаться как оригинал, а не как перевод. Иногда для этого нужен не эквивалент, а творческое переосмысление.

Заключение. Проведенное исследование перевода культурно-маркированной лексики с английского языка на русский демонстрирует, что данный процесс требует комплексного подхода, учитывающего как лингвистические, так и культурологические факторы. Адекватная передача культурно-маркированных единиц требует выбора между семантической точностью, культурной адаптацией, сохранением экзотичности. Анализ примеров подтвердил, что оптимальный метод зависит от типа текста, целевой аудитории, коммуникативной цели. Таким образом, перевод культурно-маркированной лексики — это не поиск формальных соответствий, а процесс межкультурной медиации, где успех зависит от баланса между адекватностью, естественностью и творческой адаптацией.

Список цитируемых источников

1. Поповичева, И. В. Культурно-маркированная лексика на уроках РКИ (практический аспект изучения) / И. В. Поповичева // Экология языка и речи : материалы X Междунар. науч. конф., Тамбов, 8—9 дек. 2022 г. / науч. ред. А. Л. Шарандин ; отв. за выпуск Т. А. Дьякова. — Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2023. — С. 111—114.
2. Dr Jessica Hemming. The Folklore Society // Devoted to the Study of Folklore and Tradition. — 2013—2025. — URL: <https://folklore-society.com> (date of access: 19.02.2024).
3. Бархударов, С. Г. Язык и перевод: вопросы общей и частные теории перевода / С. Г. Бархударов. — 2-е изд. — М., 2008. — С. 99—104.
4. Dictionary of the Irish language: based mainly on Old and Middle Irish materials // Electronic Dictionary of the Irish Language. — 2019. — URL: <https://dil.ie/> (date of access: 19.02.2024).
5. What's happening with the word "unicorn" // Dictionary.com. — 2019. — URL: <https://www.dictionary.com/e/unicorn-word-trends> (date of access: 19.02.2024).

УДК 821.111

А. В. Колушкова

Учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет»,
Минск, Республика Беларусь

ТВОРЧЕСТВО ДЖОНА ХЕРСИ И «НОВЫЙ ЖУРНАЛИЗМ»: ЭВОЛЮЦИЯ ОТ ВОЕННОГО РЕПОРТАЖА К ЛИТЕРАТУРЕ ФАКТА

Введение. Джон Херси стал одной из ключевых фигур в истории американской журналистики, чье творчество, особенно знаменитая «Хиросима» (Hiroshima, 1946), не только изменили представление о том, как следует освещать трагические события мирового масштаба, но и предвосхитили многие черты движения «нового журнализма», которое сформировалось как самостоятельное направление лишь в 1960—70-х годах. Журналистский метод Херси, сочетающий тщательное документирование фактов с художественными приемами повествования, стал мостом между классической репортажной традицией и новой формой документальной литературы — литературой факта.

Основная часть. Джон Ричард Херси, родившийся в 1914 году в Китае в семье американских миссионеров, вырос в мультикультурной среде и позже получил образование в США. После окончания Йельского университета он работал иностранным корреспондентом для журналов “Time” и “Life”, освещая события в Азии, Европе и СССР. Во время Второй мировой войны Херси сопровождал союзные войска, пережил несколько авиакатастроф и получил благодарность от министра ВМС США. Этот опыт непосредственного очевидца и участника исторических событий позволил ему выработать уникальный подход к освещению военных действий и их последствий.

Переломным моментом в карьере Херси и в истории американской журналистики стала публикация его репортажа «Хиросима» в журнале “The New Yorker” 31 августа 1946 года. В отличие от прежних репортажей о бомбардировках Хиросимы и Нагасаки, фокусировавшихся на статистических данных о разрушениях и жертвах, Херси избрал принципиально иной подход. Он провел три недели в мае 1946 года, интервьюируя выживших после атомной бомбардировки. Его повествование строится вокруг судеб шести конкретных людей, переживших ядерный удар, что переводит осмысление трагедии из абстрактно-цифровой плоскости в глубоко человеческое измерение [1, с. 142]. Этот подход — использование судеб отдельных людей как призмы для понимания масштабного исторического события — стал впоследствии одним из ключевых приемов «нового журнализма».

Новый журнализм — это направление, возникшее на стыке литературы и журналистики США во второй половине XX в. В этот период в американской литературе значительно возрос интерес к документалистике, реальному факту и невымышленным героям [2, с. 130]. Джон Херси, хотя и не причислял себя к представителям нового журнализма официально, своими работами заложил основы для многих приемов, которые позднее стали визитной карточкой этого направления. Проанализировав отмеченные Томом Вулфом, одним из основателей направления нового журнализма, типичные новой журналистике литературные приёмы [3, с. 56—57] и репортаж Джона Херси о Хиросиме, можно выделить следующие сходства:

1. Сценоописательство. В «новом журнализме» сценоописание становится инструментом погружения читателя в эпицентр событий через детализированное воссоздание обстановки. Аналогичный подход прослеживается у Херси в «Хиросиме», где первые часы после взрыва переданы через призму шести выживших, чьи маршруты по разрушенному городу создают многоплановую картографию катастрофы.

Однако если новые журналисты часто гиперболизируют детали для эмоционального воздействия, то Херси придерживается хронологической точности, фиксируя временные отметки с часовой точностью.

2. Реалистические диалоги. Использование разговорной речи в «новом журнализме» часто выходит за рамки прямой цитации, трансформируясь в инструмент психологического портретирования. Херси также использует данный литературный прием в своем репортаже, однако диалоги здесь становятся не столько средством коммуникации, сколько способом передачи травматического опыта.

3. Детальное описание. Приём новой журналистики, при котором журналист подробно фиксирует мелкие детали поведения, привычки и статусы персонажей, создавая живой и глубокий образ действующих лиц. В репортаже Джона Херси «Хиросима» этот приём проявлен очень ярко. Херси рассказывает о судьбах шести обычных жителей Хиросимы, подробно описывая их ежедневную рутину, реакции на взрыв и последующую жизнь. Он фиксирует мельчайшие детали их поведения, переживаний, отношения к трагедии, а также социальные и личные статусы героев — например, профессии, семейное положение, культурные особенности.

Сравнительный анализ выявляет, что метод Херси и практики нового журнализма представляют собой две фазы единого процесса литературизации документального нарратива. Произведения Херси демонстрируют осторожное внедрение художественных приёмов в военный репортаж, а работы писателей нового журнализма делают эти приёмы доминирующим принципом конструирования реальности. Однако это различие в степени, а не в сути: оба подхода бросают вызов традиционной журналистской объективности, предлагая вместо этого многомерную правду, сплетённую из конкретных человеческих опытов.

Этот переход от документальной строгости к художественной выразительности в репортаже Херси не возник на пустом месте. Еще до создания «Хиросимы» Херси продемонстрировал свой талант в соединении документалистики и художественной прозы в романе «Колокол Адано» (A Bell for Adano, 1944), повествующем о союзной оккупации сицилийского города во время Второй мировой войны.

В последующих работах Херси продолжил развивать свой подход. Его роман «Стена» (The Wall, 1950), описывающий восстание в Варшавском гетто, основан на реальных событиях, но при этом представляет собой личные истории выживания в Польше времен Второй мировой войны. Примечательно, что после выхода «Хиросимы» Херси в течение двадцати лет сосредоточился преимущественно на написании романов, но при этом продолжал использовать методы интервьюирования и исследования для создания фактической основы своих художественных произведений.

Заключение. Творчество Джона Херси стало важным этапом в развитии американской журналистики, объединив традиционное документирование с художественными приемами повествования. Его подход, основанный на рассказах конкретных людей и детальном описании их судеб, предвосхитил многие черты нового журнализма, став мостом между военным репортажем и литературой факта. Таким образом, Херси заложил основы нового жанра, который позволил передавать многомерную правду через живые человеческие истории, расширяя границы журналистской объективности.

Список цитируемых источников

1. Cronqvist, M. Journalism after mass death: Memory, mediation, and decentring in John Hersey's 'Hiroshima' (1946) / M. Cronqvist // *War Remains: Mediations of Suffering and Death in the Era of the World Wars* / ed. by M. Cronqvist, L. Sturfelt. — Kriterion, 2018. — P. 137—156.
2. Иванова, М. К. Курт Воннегут и новый журнализм / М. К. Иванова // *Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика*. — 2012. — № 1. — С. 130—136.
3. Вулф, Т. Новая журналистика и Антология новой журналистики / Т. Вулф ; пер. с англ. Д. А. Благова, Ю. А. Балаяна ; под ред. Э. У. Джонсона. — СПб. : Амфора, 2008. — 574 с.

УДК 81.111'38

А. М. Ленко, М. Е. Маслова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПРОЗВИЩА ИСТОРИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ: СЛУЧАЙНОСТИ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ

Введение. Прозвища играют уникальную роль в языковой и культурной жизни народов мира. Они часто становятся неотъемлемой частью идентичности исторических личностей, служа символом их места в обществе и индивидуальных особенностей. В контексте современного информационного пространства прозвища приобретают статус своеобразных маркеров, способствующих быстрой идентификации личности и подчеркивающих ее актуальность и значимость в общественном сознании. Однако, несмотря на кажущуюся устойчивость, многие прозвища не являются статичными и могут изменяться под влиянием различных социально-культурных факторов, что делает их динамичным объектом лингвистического исследования.

Важность исследования производных имён в английском языке заключается в раскрытии их динамической природы, демонстрации взаимосвязи между эволюцией прозвищ и социально-историческими изменениями, а также в определении их роли как маркеров культурных и политических трансформаций. Материалом для исследования послужили 111 наименований, а именно прозвища 54 монарших особ и 57 премьер-министров Великобритании.

Основная часть. Производное имя — это знак признания человека, отметка его вклада и уникальности в глазах окружающих. Оно рождается в контексте социальных взаимодействий, отражая определенные характеристики человека: его внешний вид, характер, профессию, достижения или даже недостатки. Само наличие прозвища свидетельствует о том, что его носитель не остался незамеченным, а представляет собой активного участника определённого коллектива, в котором он получил данную номинацию [1, с. 109].

Производные имена играют многогранную роль в системе английской лингвокультуры, выполняя множество функций, выходящих за пределы простой характеристики индивидуальности, а также выступая главным инструментом формирования общественного мнения. Они выступают как инструмент, способный подчеркнуть как положительные, так и отрицательные черты личности, активно участвуя в формировании общественного мнения. Амбивалентность таких наименований порождает многомерные образы, которые оказывают существенное влияние на интерпретацию исторических событий и культурных феноменов.

Прозвища, в отличие от собственных имен, обладают динамичной природой, тесно связанной с социокультурными изменениями. В то время как собственные имена остаются относительно статичными, производные наименования несут в себе коннотативный заряд и подвержены постоянным трансформациям. Значение и эмоциональная окраска этих наименований зависят от общественного мнения, исторической интерпретации и влияния времени.

Среди ключевых факторов, способствующих этим изменениям, можно выделить изменчивость восприятия личностей в зависимости от различных внешних условий. С течением времени отношение общества к тем или иным деятелям может меняться, что отражается и на их производных именах. Непрерывная трансформация языка и его семантической структуры также влияет на значимость и употребление прозвищ. Следовательно, новые слова, обороты речи и смысловые оттенки могут привести к изменению значения производных наименований или даже к их полному исчезновению в культурной среде или языковых практиках, показывая их подвижный и контекстуально-зависимый характер.

Как указано выше, материалом для исследования послужили 111 производных имён значимых исторических деятелей. На основе полученного материала мы выделили две основные группы прозвищ.

Первая группа включает производные имена, которые первоначально имели одно значение, но со временем, под воздействием определённых обстоятельств или изменений в обществе, приобрели новое. Данное явление можно рассмотреть на примере прозвища, принадлежавшего британскому политическому деятелю, члену Консервативной партии Великобритании, премьер-министру Великобритании, Гарольду Макмиллану. Первоначально прозвище “*Supermac*” появилось в карикатуре Виктора Вайса для британской газеты “*Evening Standard*”, с довольно пренебрежительной подписью: «Как попытаться остаться на вершине, не будучи на ней на самом деле». Карикатуры используют преувеличение, иронию и сатиру для критики или

высмеивания объекта. Следовательно, первоначальное значение данного производного имени было скорее негативным или, по крайней мере, амбивалентным. Однако со временем значение прозвища трансформировалось. Хотя изначально прозвище являлось ироничным, вскоре оно стало работать на Макмиллана, став неотъемлемой частью его имиджа. Благодаря своему прагматизму, остроумию и невозмутимости Гарольд Макмиллан смог создать образ компетентного и уверенного лидера. В результате прозвище “*Supermac*”, которое изначально могло быть насмешливым, стало ассоциироваться с этими положительными качествами. Наименование постепенно утратило свой негативный оттенок и стало символом эффективного и успешного политика.

Вторая группа характеризуется появлением совершенно новых наименований, относящихся к одной и той же исторической фигуре. На примере короля Великобритании Эдуарда VII можно проследить, как общественное мнение и дипломатические достижения монарха воплотились в двух прозвищах: *The Uncle of Europe* и *The Peacemaker*. Прозвище “*The Uncle of Europe*” возникло из-за разветвленных семейных связей Эдуарда VII с другими европейскими монархами. Он приходился дядей Николаю II и Вильгельму II, а также имел родственные связи с другими королевскими домами Европы. Данное наименование активно использовалось журналистами и газетами того времени. Оно носит нейтральную коннотацию, поскольку опирается на объективный факт родства. Второе прозвище — “*The Peacemaker*” — появилось в связи с активной дипломатической деятельностью Эдуарда VII, направленной на укрепление межгосударственных союзов и предотвращение конфликтов в Европе. Его визиты во Францию и Россию, а также заключение англо-французского и англо-русского соглашений были восприняты как значимые шаги к укреплению мира и стабильности в Европе. Данное прозвище является выражением общественного мнения и имеет ярко выраженный позитивный оттенок, отражая надежды на предотвращение войны.

Заключение. В ходе проведенного исследования было установлено, что прозвища исторических деятелей не являются статичными, что раскрывает их сложность и многогранность лексической структуры языка. Первоначальные значения наименований могут претерпевать трансформацию под воздействием различных факторов, приобретая новые коннотации и оттенки. Такая динамика свидетельствует не только об изменении общественного восприятия исторических личностей, но и о более широких социальных трансформациях, происходящих в обществе.

Таким образом, полученная связь между наименованиями и культурными особенностями подтверждает, что номинации исторических деятелей не являются статичными, а подвергаются постоянным изменениям в зависимости от культурных и социальных изменений.

Список цитируемых источников

1. Ковальчук, С. С. Характерные особенности фразеологических прозвищ общественно-политических деятелей в английском и немецком языках / С. С. Ковальчук // Филология. — 2015. — С. 108—116.

УДК 811.112.2'37

А. М. Ленко, В. А. Хмелевская, Е. В. Татаринovich

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ НЕМЕЦКИХ АНРОПОНИМОВ В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ

Введение. Перевод, являясь одним из видов речевой деятельности, выходит за рамки простой механической замены слов одного языка на другой. Он представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий в себя не только лингвистические, но и культурологические аспекты. Перевод — это не просто замена слов, а средство межкультурной коммуникации.

При сравнительном анализе лексических систем различных языков часто выявляется отсутствие прямых словарных соответствий для значительной части лексических единиц. Определённую сложность, — а значит, и исследовательский интерес, — представляет собой передача имен собственных средствами другого языка. В рамках данного исследования рассматриваются способы и приемы перевода антропонимов в сравнительном аспекте немецкого и русского языков.

Адекватный перевод антропонимов предполагает сохранение культурного и исторического контекста, формируя представление о личности и её роли в обществе, культуре, истории. В работе предпринята попытка анализа структурного и содержательного компонента антропонимов в сравниваемых языках с точки зрения практики перевода.

Основная часть. Как отмечал выдающийся лингвист В. С. Виноградов, «перевод — это вызванный общественной необходимостью процесс и результат передачи информации (содержания), выраженной в письменном или устном тексте на одном языке, посредством эквивалентного (адекватного текста) на другом языке» [1, с. 11].

Антропоним, как лингвистическая единица, представляет собой имя собственное, позволяющее однозначно идентифицировать конкретного человека. Классификация антропонимов включает разнообразные категории, такие как личные имена, фамилии, отчества, псевдонимы и прозвища, каждая из которых выполняет уникальную функцию в процессе узнавания и характеристики индивидуальности. В историческом контексте антропонимы служат важными инструментами, не только обозначая конкретных деятелей прошлого, но и выполняя роль маркеров определенной эпохи, социального статуса и культурной принадлежности. Помимо этого, имена могут содержать коннотативную окраску, отражающую отношение автора перевода к описываемому лицу или событию. В области антропонимики встречаются значительные трудности, обусловленные пересечением различных языковых и культурных систем. Правильное понимание этих функций является необходимым условием для точной интерпретации и передачи исторического и культурного контекста, поскольку антропонимы выступают ключевыми компонентами в раскрытии характеристик действующих лиц. Неточная передача антропонима может привести к искажению восприятия исторического процесса и неправильному пониманию роли личности в истории.

Немецкие антропонимы, с их богатой историей и специфическими фонетическими и морфологическими особенностями, требуют особого внимания при переводе. Вопрос о точности передачи немецких имен собственных вызывает разнообразные и зачастую противоречивые мнения в научных кругах. Однако в рамках существующих методов выделяют три основных подхода к передаче антропонимов: калькирование, транскрипция и транслитерация.

Калькирование — это один из приемов перевода, при котором морфемы слова или целые словосочетания заменяются их прямыми соответствиями на языке перевода. Этот прием особенно уместен, когда речь идет о передаче имен собственных, обладающих собственной семантической значимостью. Так, например, наименование *Heinrich der Löwe* будет передаваться на русский язык как Генрих Лев, *Wilhelm der Eroberer* — Вильгельм Завоеватель, *Maria Theresia von Österreich* — Мария Терезия Австрийская, *Ludwig der Heilige* — Людвиг Святой, *Wilhelm der Schweiger* — Вильгельм Молчаливый. Данный подход позволяет сохранить основную смысловую характеристику и культурную особенность имен, предоставляя точную передачу их семантического содержания в процессе перевода. Однако, сохраняя данную структуру имени, калькирование может быть невозможным для некоторых имен и звучать довольно неестественно, рискуя потерей фонетического сходства.

Транслитерация представляет собой процесс передачи графического образа слова с учетом соответствия между двумя алфавитами: языка оригинала и языка перевода. В качестве примера можно привести имя немецкого поэта, публициста, критика позднего романтизма *Heinrich Heine*, которое в русском варианте передаётся как *Генрих Гейне*, где буква *h* заменяется на *г*, *ei* — *ей*, *ch* — *х*. Аналогично транслитерируются такие имена, как *Schliemann* — Шлиман, *Goebbels* — Геббельс, *Zeppelin* — Цеппелин, *Humboldt* — Гумбольдт, *Beethoven* — Бетховен. Основным недостатком данного метода является то, что при передаче имен собственных они произносятся согласно правилам чтения языка перевода, что зачастую приводит к искажениям и неточностям. Это обусловлено сложностью соответствия одних и тех же графем различным звукам или их отсутствием, а также многозначностью звуковых значений, закодированных одним и тем же символом или дифтонгом.

Важнейшим методом передачи антропонимов является транскрипция — процесс воспроизведения звукового образа слова, который позволяет максимально точно передать его произношение в исходном языке. Этот подход отражает передачу имен так, как они звучат по-немецки, что наглядно демонстрируют примеры: *Erich Kästner* — Эрих Кестнер, *Bertolt Brecht* — Бертольт Брехт, *Erich Maria Remarque* — Эрих Мария Ремарк, *Marlene Dietrich* — Марлен Дитрих, *Angela Merkel* — Ангела Меркель. Однако различия в фонетических системах языков зачастую обуславливают определённые неточности при передаче, а иногда требуют сочетания транскрипции с транслитерацией. Так, например, передача немецкого гласного, соответствующего букве „ö“ в имени *Schröder* передаётся через „ё“ (приближённым по звучанию) — Шрёдер; удвоение согласных зачастую игнорируется, *Hermann* передаётся как Герман. Фамилия немецкого физика *Werner Karl Heisenberg* в различных русскоязычных публикациях имеет вариативное написание: Гейзенберг и Хайзенберг, а это приводит иногда к недоумению: один ли это учёный. Такие нюансы отражают сложность и тонкость процесса адаптации имён межъязыковыми средствами. Транскрипция обеспечивает узнаваемость и легкость произношения, учитывая культурные особенности, но жертвует точностью передачи и подвержена зачастую субъективности выбора переводчика.

Следует заметить, что имя собственное может являться частью словосочетания и иметь функцию наименования (и относиться к эмоционально окрашенной лексике). В таких случаях при переводе передаётся значение словосочетания в целом. Сложные существительные с этими именами в качестве одного из элементов, как правило, имеют негативную коннотацию (зачастую с элементом иронии) и дают характеристику моральным качествам людей или являются оценочными обозначениями профессий, иногда предметов. Обратимся к примерам: *ein langweiliger Peter* — скучный человек, *Hans Hasenfuß* — трусишка, *der dumme August* — рыжий, клоун, *der alte Gottfried* — халат, *großer Heinz* — пудинг, *der falsche Wilhelm* — парик, *schwarze Marie* — тяжёлая мортира [2]. Перевод таких единиц требует очень внимательного отношения к контексту повествования, зачастую необходимо обращение к специализированным справочникам и словарям.

Заключение. В результате проведенного анализа были выявлены основные способы перевода антропонимов исторических личностей, среди которых выделяются транслитерация, транскрипция и калькирование. Выбор конкретного метода определяется рядом факторов, включая исторический контекст, стилистические особенности текста. Каждый из указанных подходов обладает своими преимуществами и недостатками, оказывающими влияние на точность передачи исходного имени и его восприятие в иноязычной культуре. Точное и корректное воспроизведение антропонимов играет важнейшую роль в формировании достоверного представления о личностях и событиях прошлого, способствуя более объективному и глубокому пониманию исторического материала.

Список цитируемых источников

1. *Виноградов, В. С.* Перевод: Общие и лексические вопросы : учеб. пособие / В. С. Виноградов. — 3-е изд. — М. : КДУ, 2006. — 240 с.
2. *Гильченко, Н. Л.* Практикум по переводу с немецкого языка на русский / Н. Л. Гильченко. — СПб. : КАРО, 2009. — С. 28—29.

УДК [81,111+811.161.1]’38

К. В. Лешкевич, М. Е. Маслова

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕДИЦИНСКИХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Введение. В последние десятилетия реклама стала неотъемлемой частью повседневной жизни, проникая во все сферы, включая медицинскую. Медицинские рекламные слоганы играют ключевую роль в формировании имиджа услуг и продуктов, а их лингвистические особенности могут значительно варьироваться в зависимости от культурного контекста [1, с. 30].

Основная часть. Целью настоящего исследования является выявление специфики языкового оформления медицинских рекламных слоганов в английской и русской лингвокультурах. Материалом для исследования послужили англоязычные и русскоязычные медицинские рекламные слоганы.

Проведённое исследование фонетических, лексических и стилистических особенностей медицинских рекламных слоганов в английском и русском языках выявило как общие тенденции, так и значимые различия, обусловленные спецификой языковой и культурной среды. На фонетическом уровне медицинские рекламные слоганы в английском и русском языках демонстрируют использование аллитерации и рифмы с различной частотностью и функциональной направленностью. В англоязычных слоганах аллитерация наблюдается в 7,1 % из всех отобранных слоганов, что способствует созданию мелодичности и запоминаемости. Например, слоган *“Comfortable care, confident smiles”* иллюстрирует, как аллитерация помогает привлечь внимание потребителей. В контексте русскоязычных слоганов аллитерация также присутствует, но акцент смещается на созвучие окончаний, что видно на примере слогана *«Здоровая мама, здоровый малыш»*. Рифма в русскоязычных слоганах используется значительно чаще (5,7 % от общего числа отобранных слоганов) по сравнению с англоязычными (1,4 % от общего числа отобранных слоганов), что может быть связано с традицией использования рифмованных конструкций в русской рекламной практике. Например, использование рифмы в слогане *«Аллергия? Ответ один — прими раз в день кларотадин»* придаёт тексту ощущение завершенности. Рекламный слоган *«Жить без кашля лучше вам, принимайте Лазолван»* сочетает в себе запоминаемость, понятность, акцент на выгоде и прямой призыв к действию, что делает его привлекательным для потенциального потребителя.

Анализ лексического состава англоязычных и русскоязычных слоганов показывает активное использование эпитетов и метафор, но с заметными различиями в их частотности. В англоязычных слоганах эпитеты составляют 20 % от общего числа лексических единиц, подчеркивая стремление к формированию ярких и выразительных фраз. Примеры, такие как *“Beautiful smiles for life”* и *“Get ready for a dazzling smile”*, создают положительные ассоциации и способствуют формированию позитивного имиджа компании. В русскоязычных слоганах эпитеты встречаются реже (10 %), в то время как метафоры занимают более значительное место (30 %). Например, в слогане *«Живые витамины для ваших суставов»* метафора создает образ активных компонентов, необходимых для поддержания здоровья. Это свидетельствует о склонности русской языковой культуры к образному языку, который способствует формированию доверия у пациентов.

На стилистическом уровне в англоязычных и русскоязычных слоганах отмечается использование таких приемов, как гипербола и персонификация. В англоязычных слоганах гипербола встречается в 5,7 % случаев и часто используется для привлечения внимания и создания эмоционального акцента. В качестве примера приведем слоган *“Cleans more than just teeth”*, создающий яркий образ, который влияет на восприятие предлагаемых услуг.

В русскоязычных слоганах гипербола наблюдается реже (2,8 %), но также используется для формирования у потенциального потребителя ощущения надежды и уверенности, как видно в рекламном слогане препарата Селмевит «Любое дело по плечу!». Это указывает на различия в подходах к эмоциональному воздействию: в англоязычном контексте гипербола применяется для активного вовлечения потребителей, в то время как в русскоязычном акцент смещен на формирование ощущения безопасности. Персонификация является более распространенным приемом в русскоязычных слоганах (7,1 %), что способствует установлению эмоциональной связи с аудиторией. Например, слоган «Клиника, внушающая доверие!», обращаясь к человеческим эмоциям, вызывает чувство доверия. В англоязычных слоганах персонификация встречается реже (4,3 %), что указывает на более фактический подход к рекламному контексту. Контраст как стилистический прием активно используется как в англоязычных, так и в русскоязычных слоганах, но в англоязычном контексте он чаще подчеркивает преимущества продукта. Например, слоган “Dentistry is our profession, but the focus of our attention is on people” акцентирует внимание на человечности в предоставляемых услугах, в то время как в русскоязычных слоганах контраст служит для акцентирования индивидуального подхода, что также способствует формированию доверия.

На синтаксическом уровне наблюдаются значительные различия между англоязычными и русскоязычными слоганами. В русскоязычных слоганах преобладают утвердительные предложения (4,2 %), что способствует формированию доверительного отношения аудитории к продукту. Слоган «Для здоровья каждый день необходим» устанавливает позитивный имидж, демонстрируя уверенность в качестве услуг. Императивные конструкции (5,7 %) в англоязычных слоганах играют важную роль в мотивации потребителей к действию, что делает их более активными и целеустремленными. Например, слоган “Get the skin that you will love” призывает к конкретному действию, что делает его запоминающимся. В русскоязычных слоганах побудительные конструкции присутствуют в меньшей степени, что указывает на предпочтение более мягких форм обращения. Эти различия подчеркивают несоответствие подходов к формулированию призывов к действию в разных языковых контекстах: авторы англоязычных слоганов склоняются к активным и прямым формам, тогда как русскоязычные предпочитают менее настойчивые и более деликатные методы.

Заключение. Сопоставительный анализ лингвистических особенностей медицинских рекламных слоганов в английской и русской лингвокультурах показывает, что им присущи как общие черты, так и значительные различия. Фонетические, лексические, стилистические и синтаксические особенности формируют уникальные подходы к рекламе в каждой культуре. В то время как англоязычные слоганы акцентируют внимание на фактических данных и эмоциональном вовлечении, русскоязычные слоганы создают доверительную атмосферу и эмоциональную связь. Эти различия могут служить индикаторами более широких культурных контекстов, в которых обращение к потребителю варьируется по степени настойчивости и вовлеченности, что в конечном итоге сказывается на восприятии и эффективности рекламных слоганов в обеих культурах.

Список цитируемых источников

1. Бове, К. Л. Современная реклама / К. Л. Бове, У. Ф. Арнс. — М. : ЭКСМО, 2010. — 704 с.

УДК 80

В. А. Пикалова, А. П. Мясоед

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО, РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Введение. Детская литература является особой областью художественного творчества, которая отличается своими особенностями и требованиями. Одной из важных характеристик детской литературы является использование особенностей детской речи, которая отличается от взрослой.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что детская литература играет важную роль в формировании ценностей, мировоззрения и культурного развития детей. Использование особенностей детской речи в художественной литературе может значительно повысить интерес детей к чтению и способствовать развитию их языковых навыков, интеллекта и воображения.

Основная часть. Ю. Н. Караулов определяет детское словотворчество как «процесс создания новых слов национального языка, пополнение словаря национального языка новыми словами, создаваемыми носителями языка с применением различных нормативных и индивидуальных средств словообразования» [1].

Специфика детского языка заключается в том, что он частично состоит из единиц, отсутствующих в языке, но созданных ребенком на основе общих правил родного языка, при копировании языка взрослых.

Анализ научной литературы показал, что на **словообразовательном** уровне детской речи выделяются такие языковые особенности как прямое словообразование, обратное словообразование и др. [2]. К особенностям **лексического** уровня относятся: расширение сферы употребления слов, неправильные сочетания сложного слова с существительным и другие, на **грамматическом** уровне детской речи выделяют: изменение рода существительных, неправильный выбор падежного окончания и др. [2]. Следует отметить и **фонетические** особенности детской речи в художественном тексте, такие как: упрощение кластеров (комплексов согласных), дистантная ассимиляция и другие. Внимание исследователей привлекает так называемый **метатезис** — перестановка звуков или слогов в слове [3]. К основным **стилистическим** особенностям детской речи в художественном тексте относят **сравнение** и **восклицательность** речи [2].

Целью нашей работы стал сравнительный анализ особенностей использования языковых средств для репрезентации детской речи в художественном дискурсе в немецком, русском и белорусском языковых пространствах. В ходе исследования использовались метод сплошной выборки, метод контекстуального анализа, метод семантического анализа, сравнительно-сопоставительный метод, метод статистической обработки данных.

В ходе исследования были проанализированы тексты следующих произведений: Ellis Kaut „Pumuckl spukt weiter“ (313 стр.), К. И. Чуковский «От двух до пяти» (202 стр.); 3. Бядуля «Апавяданні» (351 стр.); В. Вячорка, П. Садоўскі «Чытанка для дзіцячага садка» (372 стр.). Языковые средства детского словотворчества были выявлены на различных языковых уровнях: лексическом, грамматическом, фонетическом и стилистическом.

Рассмотрим **лексические** особенности детского словотворчества в художественной литературе:

1. Прямое словообразование: части слов последовательно соединяются друг с другом. Например, «макароны» — «**намакаронился**» [5], „Wagen“ — „**Wager**“ [6].

2. Заменительное словообразование — это появление в детской речи вариантов нормативных слов, одинаковых по содержанию, но разных по структуре. Например, «буравчик» — «**дырявчик**» (так как бурит) [5].

3. Обратное образование — это образование новой формы в результате отщепления некоторых частей (префиксов, суффиксов, окончаний) от ранее существовавшего слова. Например, «босоножки» — «**босоноги**» [5], «одуванчик» — «**одуван**» [5].

4. Образование слова-контаминанта: «хлеб» + «булка» — «**хлебулка**» [4], „Haus“ + „Zelt“ — „**Hauszelt**“ [6].

5. Склонность к объединению целых ситуаций в одно слово: «мою» + «полы» — «**поломою**» [5], „Schnuller“ + „Fee“ — „**Schnullerfee**“ [6].

Фонетические особенности. **Звукоподражание** в детской речи — явление, когда дети используют звуковые имитации для передачи звуков или шумов из окружающего мира. Например, «Мама, как едет трамвай? — А вот как: **динь, динь, динь, ж-ж-ж-ж!** (изображает звук работы двигателя)» [5], „**Miau!**“ [6].

Метатезис — перестановка звуков или слогов в слове:

1. Перестановка соседних гласных (инвалид — **нивалид** [5]).

2. Произнесение звуков слова в обратном порядке („**Birelle**“ — „Brille“ [6]).

Грамматические особенности детского словотворчества:

1. Смешение одушевленности / неодушевленности существительных: «**Одеяло убежало**» [5], „**Der Tisch schläft in seinem Bett**“ [6].

2. Неправильный выбор падежного / личного окончания: «Я иду **за ещѐм**» [5], „Er gibt das Buch **zu ich**“ [6], «Я купіў кнігу **на краме**» [7].

3. Неприятие супплетивизма: «**Людь**» вместо «человек» [5].

Стилистические особенности детского словотворчества в художественной литературе: сравнения могут быть выражены как **существительными**, например, «...Малоціць языком, **як цэпам усё роўна**» [4], „...und das Wort «Schlingel» klang **wie ein Kosenamen**“ [6], так и **глаголами**, например, «Шчырым срэбным хохатам смяецца яна тады, **як лютага воўка забіваюць**» [4].

Восклицания делают речь более выразительной и живой. Например: «**Вось пацеха!**» [4], „**Da hängt es aber doch nicht mehr, zum Kuckuck!**“ [6].

Дети часто используют **междометия**, чтобы выразить радость, удивление, страх, разочарование и другие эмоции. Например: „Ein Trick — **pah!**“ [4], «**Фэ**, смаркатая!» [7]. Достаточно часто встречается упрощение кластеров (комплексов согласных): **кука** (кукла) [5], **пате** (платье) [5].

Заключение. Таким образом, детское словотворчество представляет собой уникальную форму самовыражения детей, которая отличается креативностью, игривостью и оригинальностью. Изучение детского словотворчества позволяет лучше понять внутренний мир детей, их мысли, чувства и взгляды на мир вокруг.

Однако следует отметить, что большую роль в использовании тех или иных средств выразительности играет область **индивидуального** стиля автора.

Список цитируемых источников

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М. : Издательство ЛКИ, 2010. — 264 с.
2. Языковые особенности детского словотворчества в художественной литературе. — URL: http://hdl.handle.net/123456789/5983_ (дата обращения: 24.03.2024).
3. Гулегина, О. С. Приемы репрезентации детской речи в русскоязычной литературе на фонетическом уровне / О. С. Гулегина // Науч.-практ. журн. «Magister». — 2022. — № 4. — С. 15—26. — URL: <http://magister-spb.ru/#vypuski> (дата обращения: 24.03.2024).

4. *Бядуля, З.* Збор твораў : у 5 т. / З. Бядуля. — Мн. : Маст. Літ., 1986. — Т. 2. Вершы ў прозе. Лірычныя імпрэсіі. Апавядванні. — 351 с.
5. *Чуковский, К. И.* От двух до пяти / К. И. Чуковский. — СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. — 576 с.
6. *Kaut, E.* Pumuckl spukt weiter / E. Kaut. — Wien : Salzer — Ueberreuter, 1982. — 313 S.
7. *Вячорка, В.* Чытанка для дзіцячага садка / В. Вячорка, П. Садоўскі. — Мінск : Медисонт, 2008. — 372 с.

УДК 81'25:316.74

С. И. Проскурня, Т. В. Морозкина

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»,
Ульяновск, Российская Федерация*

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АВТОРСКОЙ ИНТЕНЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ А. ЛИНДГРЕН «МАЛЫШ И КАРЛСОН, КОТОРЫЙ ЖИВЁТ НА КРЫШЕ»)

Введение. Перевод иностранного текста является сложным и многогранным процессом человеческой деятельности, при этом задача переводчика заключается в том, чтобы через переводящий язык (ПЯ) читатель понял содержание оригинала и смысл, вложенный автором. Он также является видом речевого общения, который в смысловом, структурном и функциональном смысле выступает в качестве замены оригинала. Переводчик, согласно лингвистическому подходу к переводу по А. В. Федорову «Введение в теорию перевода» (1953 г.), должен понять содержание оригинала и через соответствующие языковые средства ПЯ передать ход мыслей автора, то есть то, как он хотел, чтобы его произведение поняли и восприняли: «перевод рассматривается прежде всего как речевое произведение в его соотношении с оригиналом и в связи с особенностями двух языков и с принадлежностью материала к тем или иным жанровым категориям» [1, с. 10].

В данной работе рассматриваются вариации перевода литературного текста со шведского на русский язык на основе повести писательницы Астрид Линдгрэн “*Karlsson på taket*” (1955 г.), рус. «Карлссон, который живёт на крыше». В ходе исследования представлен анализ наиболее популярных переводов данного произведения на русский язык в сопоставительном аспекте.

Основная часть. С целью определения авторской интенции в межкультурном и социокультурном аспекте обратимся к двум вариациям перевода повести А. Линдгрэн «Малыш и Карлсон, который живёт на крыше».

По словам советского дипломата Б. К. Панкина: «В большинстве советских домов можно было найти две книги: «Библия» и «Карлссон, который живет на крыше» [2]. Особенно на просторах необъятной страны произвела фурор мультипликационная экранизация 1968 года, на которой выросло не одно поколение детей. Для представителей русской культуры Карлссон — беззаботный пухлый друг, в комбинезоне и с лопастью от вентилятора на спине, с некой хрипотцой в голосе, придающая шарм персонажу, которого озвучил Василий Ливанов, известный по роли советского Шерлока Холмса. В мультипликационной версии использован вариант перевода Л. Лунгиной, который ориентирован на русскоязычного адресата и подстроен под его культурную и языковую картину мира. Именно поэтому первоначальная версия понятна и получила большую популярность в русскоязычном культурно-языковом пространстве.

Однако, за всю историю существования повести (с 1955 г.) вышел не один её перевод. Самые известные из них: Лилианны Лунгиной (1957 г.) и Людмилы Брауде (1997 г.).

Отметим основные интенциональные черты в этой версии образа «Карлссона». Прежде всего, обратимся к суждению Л. Брауде, которая считала, что «...каждый переводчик имеет право на свое видение текста, а каждое время требует своих переводов. Есть много причин, по которым меня не устраивал перевод Лили Лунгиной...» [3]. Из данного положения следует, что переводчик максимально приблизила текст к аутентичному, сохраняя по возможности лингвокультурные реалии, ориентируясь не столько на адресата — в данном случае представителя русской культуры, а исходя из данных реального авторского замысла А. Линдгрэн. Тем самым, необходимость в новом переводе оригинального произведения часто возникает из-за изменений в критериях эквивалентности и минимальных требований к переведённому тексту. Также следует учитывать, что большинство переводов начала XX века не соответствовали этим критериям, а именно, по В. Н. Комиссарову: верно доносить цель создания оригинала — прагматический компонент; доносить авторское отношение к излагаемому; уровень способа описания ситуации; уровень цели коммуникации и т. п. [4, с. 13].

Сравнивая переводные книги, на первых же страницах и даже на обложках мы можем заметить значительную разницу между переводами и оригиналом. Имя, а точнее фамилия главного проказника пишется на шведском языке следующим образом “*Karlsson*”, обычно, при переводе имён собственных используется приём транслитерации, и поэтому главный герой должен быть «Карлссоном», как у Л. Брауде. Однако, у Л. Лунгиной он «Карлсон» и написан по способу транскрипции.

Прежде чем перейти к сопоставительному анализу перевода указанных авторов, необходимо акцентировать внимание на том, что любой перевод — это интерпретация, по своей сути. Именно это явление мы наблюдаем при сопоставлении перевода текстовых фрагментов известной повести А. Линдгрена.

Касательно авторской интенции, уместно было бы обратиться к утверждению Е. С. Никитиной о том, что текст всегда остается для читателя неразгаданным произведением. Он всегда окутан интонационно-ценностным контекстом, в котором он интерпретируется и оценивается. И контекст этого меняется по эпохам, воззрениям, концепциям. Возможность нового звучания текста, его переинтерпретаций, заставляет нас вновь и вновь приходить на свидание с текстом [5, с. 61].

В художественном тексте, по суждению Н. И. Жинкина, существуют отношения «человек-текст», где одним из важных компонентов является ориентация на адресата коммуникации, его фоновые знания, представление ситуации. Понимать надо не речь, а действительность. Владение фоновыми знаниями способствует более глубокому и эффективному пониманию текста. Когда читатель или слушатель располагает необходимыми знаниями о контексте, культурных особенностях, он способен не только воспринимать информацию, но и интерпретировать её, создавая собственное понимание [6, с. 92].

Перевод Людмилы Брауде приближён к источнику. Для примера, возьмём предложение из первого абзаца, первой главы: *Där finns en alldeles vanlig pappa och en alldeles vanlig mamma och tre alldeles vanliga barn, Bosse, Bettan och Lillebror*. По смыслу: швед. *ett barn* (ребёнок, человеческое дитя). Теперь рассмотрим переведённые варианты:

1. Л. Лунгина: Семья эта состоит из самого обыкновенного папы, самой обыкновенной мамы и трёх самых обыкновенных *ребят* — Боссе, Бетан и Малыша.

2. Л. Брауде: Семья эта состоит из совершенно обыкновенного папы, совершенно обыкновенной мамы и троих совершенно обыкновенных *детей*: Буссе, Беттан и Малыша.

Рус. «ребята», здесь не совсем уместно, так как в семье Свантессонов два мальчика Буссе (*Bosse*) и Малыш (*Lillebror*) и одна девочка Беттан (*Bettan*). В русском языке слово «ребята» разг. — молодые люди, парни».

В произведении есть контекст, что история разворачивается в столице Швеции, Стокгольме, где естественно героям иметь скандинавские имена. «*Lillebror*» (дословно: маленький сын) в шведских семьях называют младшего сына, тогда как младшую дочь будут называть «*lillasyster*» (маленькая сестра). Ситуация для перевода сложная, имя главного героя сказки не раскрывают, все называют его по роли в семье (по кличке), но «Малыш» как уменьшительно-ласкательная кличка для младшего члена семьи уместна для контекста произведения.

У Карлссона в оригинале есть фирменное приветствие «*Hejsan hoppsan*», где переводчицы перевели либо как просто «Привет» (Л. Лунгина), либо с помощью транслитерации «Хейсан-хоппсан». На самом деле, всё гораздо проще, это дружеское неформальное приветствие, приравнивающееся к английскому «*hidy howdy*» или «*howdy-howdy*», что означает «приветик». Или же его фирменные крылатые фразы, которые вошли в культуру: «*Lugn, bara lugn*» («Спокойствие, только спокойствие») и «*Det är en världslig sak*» («Пустяки, дело житейское») с точностью переданы через переводы.

По сюжету произведения, «домомучительница» Фрекен Бок (Л. Лунгина) или же Фрёкен Бокк (Л. Брауде) является экономкой семьи Свантессонов. «Малыш надеялся, что фрёкен Бокк будет молодая, и красивая, и добрая, примерно как *фрёкен* в школе. Но оказалась она пожилой и решительной дамой. Она была высокой и дородной, с несколькими подбородками» (Л. Брауде). Однако, «*Fröken*» (Фрекен/Фрёкен) не является именем собственным, это статус незамужней женщины, и фрёкен эквивалентен мисс, только используется в настоящее время в шведском языке редко. Её полное имя *Fröken Hildur Bock* — Мисс Хильдур Бокк, где шв. *Bock*, козёл. Заметим, что Людмила Брауде подчеркнула, что фрёкен это не имя собственное, а определённый статус, но не совсем точно передала его значение, из-за чего читателям не совсем ясно, что означает данное слово. Отметим, что данная культурная номинация в силу своей популярности со временем превратилась в имя нарицательное «Фрекен Бок» для обозначения сварливой, требовательной экономки. Маниакальное пристрастие к чистоте, порядку, стереотипизированное в художественном образе русскоязычной версии повести породило ещё одну функциональную особенность значения — одноименная химчистка «Фрекен Бок», а также как логотип хозяйственных товаров, получивших широкое распространение в России.

В сравнительном ракурсе между текстами на ПЯ есть различия в передаче смысла с помощью замены языковых единиц или дословного перевода. Так, глагол «*gillar*» имеет одно значение — любить, нравиться; тогда как возвратный глагол «*klara sig*» обозначает преуспеть в преодолении трудностей, добиться успеха. И представленное ниже предложение можно перевести дословно: «Боссе пятнадцать лет и [он] любит футбол, и плохо преуспевает в школе, значит он тоже совершенно обыкновенный [мальчик]...»:

Оригинал.: *Bosse är femton år och gillar fotboll och klarar sig dåligt i skolan, så han är alldeles vanlig han också...*

1. Л. Лунгина: Боссе пятнадцать лет, и он с *большой охотой* стоит в футбольных воротах, *чем у школьной доски*, а значит — он тоже самый обыкновенный мальчик.

2. Л. Брауде: Буссе пятнадцать лет, он *любит* футбол и *плохо учится*, значит, он тоже совершенно обыкновенный.

Тот же пример встречается во второй главе, когда Малыш рассказывает маме о своём новом друге. Мама ему, конечно, не верит, и в силу правил шведского воспитания, предупредила Малыша:

Оригинал.: — *Jaså, det säger Karlsson, sa hon. Hälsa Karlsson att om han sticker hit näsan en gång till, så ska jag rundsmörja honom, så att han aldrig glömmer det.*

1. Л. Лунгина: Вот, значит, как говорит Карлсон? — строго сказала она. — Тогда передай ему, что, если он ещё раз сунет сюда свой нос, я его так *отпилю* — век будет помнить.

2. Л. Брауде: Вот как? Это Карлссон говорит? Тогда передай ему, что, если он ещё раз сунет сюда нос, я задам ему такую *смазку*, что он век будет помнить.

Глагол “*rundsmörja*” — «смазывать все точки смазки на автомобиле, машине или подобном устройстве». Ввиду шведского языка, глагол в прямом смысле передаёт особенность «строения» Карлссона, у которого в действительности есть пропеллер, установленный на спине, который, как любой механизм, нужно смазывать. И матушка Малыша подначила очередную идею разыгравшегося воображения сына.

В различных языковых реалиях концепция кулинарии отражена по-разному. Учитывая вкусовые предпочтения, присущие той или иной народности, мы сталкиваемся с «непереводимыми» блюдами, то есть с той пищей или ингредиентами, представления о которых в нашем языковом пространстве не существует. Карлссон любил баловаться «плюшками-ватрушками», но в оригинале и в переводе Брауде его любимым лакомством были булочки с корицей — “*kanelbullar*” (улитки с корицей), о которых советские граждане не знали. Та же самая ситуация с “*köttbullar*”, рус. фрикадельки:

Оригинал.: *Lillebror fick en besvärlig stund. Mamma tyckte inte om att man använde hennes köttbullar till prydnader, och hon trodde visst, att det var Lillebror som hade dekorerat tornet så fint.*

1. Л. Лунгина: Да, это была для Малыша очень тяжёлая минута. Маме, конечно, не понравилось, что её *тефтелями* украшают башни из кубиков, и она не сомневалась, что это была работа Малыша.

2. Л. Брауде: Малышу пришлось пережить неприятные минуты. Маме не понравилось, что её *фрикадельки* используют вместо украшения. И она, конечно, решила, что это Малыш так хитроумно украсил башню.

На первый взгляд фрикадельки и тефтели ничем не отличаются, однако первые делаются только из мяса, тогда как тефтели готовятся с добавлением лука и риса к фаршу. Есть ещё излишние добавления в переводе Л. Лунгиной во фразе «её тефтелями украшают *башни из кубиков...*», почему из кубиков, если фрикадельки/тефтели круглые?

«Различия в оценке действий, явлений или событий, обозначаемых этими словами, в словарях нередко объясняются особенностями менталитета другого народа или господствующей в стране идеологии, тогда как в действительности эти внешние совпадающие понятия различаются своими существенными чертами, не попадающими в определения или толкования лишь потому, что у составителей словарей они не «вписаны» в соответствующую инокультурную парадигму» [7, с. 125].

Отношение самих шведов и А. Линдгрена к сказке — не особо положительное. Через всё произведение пронесётся тонкая нить морали. И почему граждан шведского королевства смутил Карлссон? В основном у скандинавов именные фамилии заканчиваются на -сон (-son), либо -сен (-sen), что значит «сын», например, Бьёрнсон, сын Бьёрна, Ибсен, сын Иба. Значит, Карлссон, как «Саныч», «Петрович» и т. п. И можно понять негодование родителей Малыша, почему же маленький мальчик придумал себе, что у него есть взрослый друг в синем комбинезоне и с пропеллером на спине, и что возможно стоит задуматься о безопасности своего ребёнка, если он так часто рассказывает об этом «друге».

Перейдём к самому неприятному для любого переводчика и читателя — к искажению смысла оригинала. Факт, вся семья Малыша не любила Карлссона:

Оригинал.: *Hela familjen — utom Lillebror förstås — ansåg att Karlsson var det hemskaste, mest bortskämda, ohängda och kläffingriga okynnesfä som överhuvudtaget kunde tänkas.* (досл.: Вся семья — кроме младшего брата, разумеется, — считала Карлссона самым ужасным, избалованным, нелюдким и цепким, неблагодарным ублюдком, какого только можно себе представить).

1. Л. Лунгина: Вся семья — за исключением Малыша, конечно, — считала, что Карлсон — самый вздорный, самый дерзкий, самый несносный озорник, какой только бывает на свете.

2. Л. Брауде: Всё семейство — разумеется, кроме Малыша — считало, что Карлссон — самая несносная, самая взбалмошная, самая избалованная, самая наглая и вороватая тварь, какая только есть на свете.

Заключение. Итак, на основе сопоставительного анализа перевода можно понять, почему Л. Лунгина смягчила текст перевода: в первую очередь из-за бранных, ругательных слов оскорбительного характера при описании образа одного из главных персонажей, что для детской книги в традициях советской и российской детской литературы недопустимо. Однако, это не повод переписывать характер художественной фигуры под культурные нормативы переводчика. Главное для переводчика — донести суть, какова она есть, не искажая фрейма ситуации, реальной картины мира, сюжетной линии произведения и отношения автора к персонажам. «Принципиальная, по самому определению неконтролируемость мысли (как и мнения) обусловлена тем, что мысль (как и мнение) является формой отражения реальности (правильного или неправильного — другой вопрос), и человек не может контролировать форму этого отражения ровно так же, как он не может контролировать своё отражение в зеркале...» [8, с. 375].

Авторская интенция шведской писательницы направлена на обличение негативных сторон главного персонажа — Карлссона в первую очередь, включённого в социум в статусе друга, иначе говоря, каким не

должен быть друг. По замыслу А. Лингдрен, Карлссон — грубый и нахальный человек, эгоистичный, который сам съедает все конфеты и любит «раздражать» людей.: шв. *“Karlsson är en lagom tjock man i sina bästa år. Han är också en ganska odräglig och småfräck person som äter upp allt godis själv och tycker om att ‘t irritera’ folk”* [9]. И как считают многие шведские теоретики-читатели, Малыш создал себе воображаемого друга из-за одиночества, и всякие свои проказы и шалости он переносил на своего невидимого товарища.

Данную установку учитывала Л. Брауде в переводе с целью максимального приближения к тексту оригинала, что дает право претендовать на культурно корректную художественную версию: «... переводчик не может исказить, изменить позицию автора, даже если бы он этого захотел. Он не имеет на это права» [10, с. 152].

Таким образом, авторская интенция в оригинале является не только проводником лингвокультурного маркера, но и раскрывает авторский замысел, а в некоторой степени и особенности национального характера посредством характеристик фигур произведения.

Список цитируемых источников

1. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода (Лингвистические проблемы) / А. В. Федоров. — Изд. 4-е. — М.: Высш. школа, 1983. — 303 с.
2. Karlsson på taket // Astrid Lindgren. — URL: <https://www.astridlindgren.com/se/karaktarema/karlsson-pa-taket> (дата обращения: 18.03.2025).
3. Карахан, А. Он залетел, но обещал вернуться / А. Карахан // Коммерсантъ. Власть. — 2000. — 4 апреля.
4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение: курс лекций / В. Н. Комиссаров. — М.: ЭТС, 2000. — 192 с.
5. Никитина, Е. С. Смысловой анализ текста. Психосемиотический подход / Е. С. Никитина. — М.: Ленанд, 2019. — 200 с.
6. Жинкин, Н. И. Речь Как Проводник Информации / Н. И. Жинкин. — М.: Наука, 1982. — 160 с.
7. Петрова, О. В. Когнитивные парадигмы и перевод / О. В. Петрова // Перевод и межкультурная коммуникация. — Н. Новгород: НГЛУ, 2004. — С. 125.
8. Мечковская, Н. Б. Философия языка и коммуникации: учеб. пособие / Н. Б. Мечковская. — М.: Флинта, 2017. — 520 с.
9. Karlsson på taket // Astrid Lindgrens Värld. — URL: <https://astridlindgrensvarld.se/karaktar/karlsson-pa-taket/#:~:text=Karlsson%20är%20en%20lagom%20tjock,av%20en%20propeller%20på%20ryggen> (дата обращения: 15.03.2025).
10. Сдобников, В. В. Степень естественности перевода как критерий оценки его качества / В. В. Сдобников // Перевод и межкультурная коммуникация. — Н. Новгород: НГЛУ, 2004. — С. 152.

УДК 80

Д. В. Савчук, А. П. Мясоед

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ОПИСАНИИ ВНУТРЕННЕГО МИРА ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ ДЖОРДЖА Р. Р. МАРТИНА «ИГРА ПРЕСТОЛОВ»

Введение. Стилистические приемы играют важную роль в художественном тексте и позволяют читателю прочувствовать внутреннюю, психологическую деятельность персонажей. Художественный текст использует внутреннюю речь персонажей для анализа их внутреннего мира, для описания его интеллектуальных и эмоциональных способностей. Создание образов в художественной литературе связано с описанием внутреннего мира персонажей с использованием различных стилистических средств.

Основная часть. По мнению М. Р. Синельниковой, все языковые средства могут быть использованы для выражения, если они соответствуют коммуникативным целям автора [1]. Согласно лингвистической классификации выделяются фонетические, лексические, словообразовательные и грамматические средства выразительности. Фигуры речи, объединяющие как тропы, так и стилистические фигуры, также включаются в понятие языковых средств. В своей работе «Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция)» Е. В. Клюев выделяет собственно тропы, несобственно тропы и фигуры речи [2].

Целью исследования было выявление особенностей использования языковых средств в романе «Игра Престолов» Джорджа Р. Р. Мартина на примере таких тропов и фигур речи как метафора, эпитет, повторы, риторические вопросы и эллипсы. В ходе исследования использовались метод сплошной выборки, метод семантического анализа, метод контекстуального анализа, сравнительно-сопоставительный метод. Результаты анализа представлены на рисунке 1.

Метафора представляет собой форму тропа, при которой отдельные слова или выражения объединяются на основе их сходства или контраста значений [2]. Например: *“Fear cuts deeper than swords. Arya made herself approach the wagon. Every step was harder than the one before”* [3] — в данном фрагменте страх уподобляется оружию. Этот перенос значения на основе сходства действий — боль и опасность, причиняемая страхом, сравнима с физическим ранением. *“I have lost my Ned, the rock my life was built on, I could not bear to lose the girls as well...”* [3] — Кейтилин называет Неда «скалой», на которой «построена жизнь» героини, что передает эмоциональную зависимость героини от мужа, усиливая драматизм утраты.

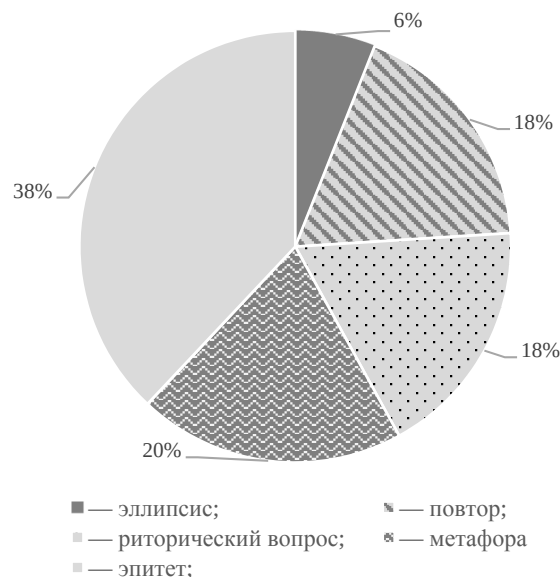


Рисунок 1 — Языковые средства описания внутреннего мира персонажей

Эпитет представляет собой один из самых известных тропов, который прилагается к предмету в качестве его характеристики. Приведём несколько примеров: *“He is not a bold man, this one, Catelyn thought...”*; *“If I was a crow I could fly down and peck off his stupid fat pouty lips”* [3]. В данных примерах эпитеты позволяют читателю взглянуть на персонажей глазами главных героев, раскрывая их восприятие. Во втором фрагменте оценочные прилагательные *“stupid”, “fat”, “pouty”* выражают раздражение персонажа, помогают создать гротескный образ, акцентируя внимание на отвращении к описываемому персонажу.

Повтор — это фигура речи, заключающаяся в намеренном повторении одного и того же слова либо речевой конструкции в обозримом участке текста. Например: *“One step and then another, Jon told himself. One step and then another, and I will not fall”* [3]. В данном фрагменте Джон Сноу повторяет фразу дважды, с почти идентичной структурой. Или: *“Don’t look down. Keep your weight above your feet. Don’t look down. Look at the rock in front of you. There’s a good handhold, yes. Don’t look down”* [3]. Повтор в приведенном примере передает напряженное психологическое состояние Джона, создает ритм, имитирует внутреннюю мантру, которой он поддерживает себя в трудной ситуации.

Риторические вопросы, по Е. В. Клюеву, возглавляет небольшую группу в составе несобственно тропов, предполагающих прямую адресацию к слушателям [2]. Например: *“Is that why she shares his pavilion now? Davos wondered. To pray with him? Or does she have another way to soothe him to sleep?”*; *“Someone will come for me, Sansa thought, but will it be you, or will it be Ser Ilyn?”* [3].

Эллипс — фигура речи, которая предполагает выпадение фрагмента высказывания, однако считается, что эти фрагменты легко могут быть восстановлены из контекста. *“His fingers were his luck, and he needed luck now. As do we all. Lord Stannis most of all”* [3]. В данном примере опущена фраза *“need luck”*. Эллипс в данном контексте создает динамику речи, делает высказывание лаконичным и напряженным.

“They will learn, Dany resolved. I braved their sea with Khal Drogo. Now they can brave mine” [3]. В последнем предложении опускается слово *“sea”*, которое легко восстановить из предыдущей фразы.

Анализ выборки показал, что использование таких собственно тропов как метафора составляет 20 % от общего количества контекстов, эпитет — 38 %, риторический вопрос — 18 %. Менее всего представлены такие фигуры речи, как повтор и эллипсис — 18 % и 6 % от общего количества контекстов соответственно.

Заключение. Таким образом, такие стилистические средства, как тропы (эпитеты, метафоры, риторические вопросы) и фигуры речи (повторы, эллипсы), используемые автором для выразительности внутренней речи персонажей, позволяют погрузиться в мир души, ума и сердца персонажа, понять его мотивации, внутренние конфликты и психологическое развитие на протяжении сюжета, а также играют значительную роль в передаче эмоциональной окраски, усилении смысловой нагрузки и создании атмосферы напряжения и внутренней борьбы в произведении в целом.

Список цитируемых источников

1. Синельникова, Л. Н. Жизнь текста, или Текст жизни / Л. Н. Синельникова. — Луганск : Знание, 2005. — 455 с.
2. Клюев, Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция) : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Е. В. Клюев. — URL: <https://opentextnn.ru/old/man/index.html?id=4534> (дата обращения: 01.05.2025).
3. Martin, George R. R. A Game of Thrones (A Song of Ice and Fire, Book 1) / George R. R. Martin. — Bantam Books, 1996. — 835 p.

РЕЧЬ КАК СПОСОБ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖА В РОМАНЕ БЕЛ КАУФМАН «ВВЕРХ ПО ЛЕСТНИЦЕ, ВЕДУЩЕЙ ВНИЗ»

Введение. Речь литературного персонажа — одно из наиболее эффективных средств создания его образа. Речь отражает основополагающие черты личности персонажа, его образование и социальный статус, происхождение и род занятий, настроение и отношение к окружающим, стиль жизни и т. п. Выполняя эмоционально-выразительную и оценочную функции, речь воплощает философию и мировоззрение, намерения и ожидания говорящего [1; 2]. Речь — как устная, так и письменная — играет важнейшую роль в романе Бел Кауфман «Вверх по лестнице, ведущей вниз» [3], являясь одним из основных инструментов характеристики персонажей. Через особенности их диалогов, реплик, записок и писем читатель получает представление об их интеллекте, эмоциональном состоянии, жизненных ценностях и отношении к окружающему миру. Роман, построенный в форме документальной прозы, где фрагменты писем, записок и диалогов создают мозаику школьной жизни, особенно выигрывает от использования речи как средства раскрытия образов.

Основная часть. Сильвия Баррет, молодая учительница английского языка, — центральный персонаж романа. Устная и письменная речь Сильвии указывает на ее идеализм, преданность делу и надежду на то, что она сможет изменить жизнь своих учеников. Образцом письменной речи Сильвии являются записки, адресованные администрации. Написанные в подчеркнуто бюрократическом стиле, они полны сарказма и иронии, что отражает разочарование педагога, вызванное неэффективностью школьной системы и абсурдностью многих правил. Например, многочисленные просьбы о ремонте сломанной техники или замене учебников, написанные формальным языком, подчеркивают ее бессилие в борьбе с системой. В отличие от официальных писем, личные записки и письма к друзьям, например, к Ларри Отто, полны искренности и размышлений о работе, учениках и собственном месте в жизни. В них Сильвия делится своими сомнениями, страхами и радостями, раскрывая присущую ей глубокую эмпатию и способность к самоанализу. Примером устной речи выступают диалоги Сильвии с учениками, демонстрирующие ее умение находить общий язык с подростками. Молодая учительница говорит с детьми на понятном им языке, использует юмор и проявляет искренний интерес к их проблемам. В классе она старается создать атмосферу доверия и уважения, поощряя учеников к свободному выражению своих мыслей. Ее реплики в диалогах с коллегами, особенно с заведующим учебной частью по языку и литературе Сэмюэлом Бестером, часто полны сарказма и критики существующей системы, но в то же время в них сквозит надежда на перемены к лучшему.

Роман наполнен множеством высказываний учеников, чья речь, как устная, так и письменная, представляет собой мозаику голосов и судеб, раскрывая их индивидуальность, жизненные обстоятельства и отношение к школе. Записки, которыми обмениваются ученики на уроках, отражают их бунтарский дух, юношеский максимализм и стремление к самовыражению. Они часто изобилуют ошибками, сленговыми выражениями и жаргонизмами, что подчеркивает принадлежность их авторов к определенной возрастной группе и неприятие ими официального языка. В свою очередь, письма учеников к Сильвии, написанные в рамках творческих заданий, позволяют детям раскрыть свои чувства, мечты и страхи. Они часто содержат откровенные рассказы о личных проблемах, бедности, насилии и отсутствии перспектив. Диалоги учеников в классе и вне школы демонстрируют разный уровень развития, социальное происхождение и жизненные приоритеты. Через их реплики мы узнаем о детских мечтах, разочарованиях, проблемах в семье и взаимоотношениях с друзьями. Разговоры с учителями раскрывают отношение подростков к учебе, школе и будущему.

Доктор Бестер, заведующий учебной частью по языку и литературе, представляет собой воплощение бюрократической системы и языка власти. Его речь, как письменная, так и устная, отражает стремление к контролю, формализму и нежелание признавать существующие проблемы. Официальные письма к учителям и родителям полны формальных оборотов, канцеляризмов и штампов. Они часто лишены конкретики и содержат общие фразы о необходимости повышения успеваемости и соблюдения дисциплины. Сэмюэл Бестер использует сложный, запутанный язык, чтобы замаскировать отсутствие реальных решений и уйти от ответственности. В диалогах с Сильвией доктор Бестер часто использует снисходительный тон и пытается манипулировать ею, прикрываясь заботой об интересах школы. Он игнорирует ее предложения по улучшению учебного процесса и настаивает на соблюдении формальных правил, даже если они идут вразрез со здравым смыслом.

Речь второстепенных персонажей, таких как учителя, родители и обслуживающий персонал, также способствует созданию многогранной картины школьной жизни. Реплики педагогов в учительской отражают разные взгляды на образование, профессиональные интересы и личные проблемы. Через их разговоры мы узнаем о трудностях, с которыми они сталкиваются в работе, о разочаровании в системе и надежде на перемены. Письма и телефонные звонки родителей раскрывают их отношение к школе, ожидания от учителей и проблемы во взаимоотношениях с детьми. Родители часто выражают благодарность за внимание к детям или, наоборот, предъявляют претензии к учителям, отражая разный уровень образования и социальное положение.

Заключение. Таким образом, речь, как устная, так и письменная, является одним из важнейших средств характеристики персонажей в романе Бел Кауфман «Вверх по лестнице, ведущей вниз». Через особенности диалогов, реплик, записок и писем мы узнаем об интеллекте, эмоциональном состоянии, жизненных ценностях говорящих и их отношении к окружающему миру. Роман, построенный в форме документальной прозы, где фрагменты писем, записок и диалогов создают мозаику школьной жизни, особенно выигрывает от использования речи как средства раскрытия персонажей. Через разнообразие голосов и стилей речи автор создает живой и реалистичный образ американской школы 1960-х годов, показывая не только проблемы образования, но и сложность человеческих взаимоотношений. Речь в романе — это не просто средство коммуникации, это инструмент для раскрытия внутреннего мира персонажей, их мотиваций и жизненных целей. Она позволяет читателю глубже понять их, сопереживать им и задуматься о важных вопросах, касающихся образования, общества и человеческого существования.

Список цитируемых источников

1. *Abdukadyrova, T. Speech Features of a Character as a Means of Interpreting a Literary Image / T. Abdukadyrova, I. Mikhailovskaya // SHS Web of Conferences. — 2024. — Vol. 195. — P. 1—8.*
2. *Šušić, M. Methodical Approach to a Literary Character / M. Šušić // European Journal of Language and Literature. — 2020. — Vol. 6(2). — P. 93—109.*
3. *Kaufman, B. Up the Down Staircase / B. Kaufman. — London : Pan Books, 1973. — 350 p.*

УДК 81'38

А. И. Студеничник, М. Е. Маслова
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОМАНА СЬЮЗЕН КОЛЛИНЗ «БАЛЛАДА О ЗМЕЯХ И ПЕВЧИХ ПТИЦАХ»

Введение. Постапокалиптическая литература является популярным поджанром научной фантастики, характеризующим мир, переживший катастрофу или разрушение, в котором привычный нам мир предстает погибшим [1]. Современная постапокалиптика отражает актуальные проблемы общества — от экологических катастроф до техногенных, используя такие темы как инструмент анализа реальности. В статье рассматриваются стилистические средства в романе Сьюзен Коллинз «Баллада о змеях и певчих птицах», с помощью которых автор создает постапокалиптическую реальность и раскрывает философскую глубину произведения.

Основная часть. Постапокалиптическая фантастика делает акцент на описании общества, пережившего глобальные катаклизмы, что дает авторам возможность исследовать сущность человечества перед лицом исчезновения привычных цивилизационных устоев. Читателю предлагается взглянуть на мир, преобразенный социальными, техногенными или экологическими катастрофами, где рушатся старые системы и на их месте возникают новые, зачастую более жестокие формы существования. Становление постапокалиптики как литературного феномена отчетливо прослеживается в конце XX века, что обусловлено нарастанием технологических угроз [2].

Современный постапокалипсизм, как часть научной фантастики, служит инструментом для понимания современных экологических, социальных и этических дилемм. В качестве примера постапокалиптического произведения мы выбрали роман Сьюзен Коллинз «Баллада о змеях и певчих птицах». Коллинз является одним из популярных современных авторов постапокалиптического литературы. Ее цикл «Голодные игры» переосмысливает жанр через борьбу за выживание и медийную манипуляцию. «Баллада о змеях и певчих птицах» возвращает читателя за 64 года до событий оригинальной трилогии. Автор мастерски использует стилистические средства — метафоры, символы, иронию, аллюзии, сравнения для создания атмосферы, отражающей универсальные особенности жанра. Эти приемы не только усиливают эмоциональное воздействие на читателя, но и подчеркивают связь с реальными проблемами, такими как манипулирование сознанием и утрата гуманизма.

Стилистические приемы выполняют не только эстетическую функцию, но и служат средством коммуникации между автором и читателем, углубляя смысл текста и формируя его восприятие. В работах Коллинз это проявляется в изображении мира после катаклизма, где герои вынуждены балансировать между жестокостью выживания и попытками сохранить человеческое достоинство.

Материалом для нашего исследования послужил текст романа «Баллада о змеях и певчих птицах», в котором было выявлено 573 стилистических приема, среди которых доминируют метафоры (23,4 %), символы (17,1 %) и сравнения (14,8 %). На основе материала текста проведен лингвостилистический анализ, выявивший основные приемы и их функциональную значимость, показывая, как стилистика Коллинз способствует критическому осмыслению современных проблем через постапокалиптический роман. Особое внимание уделяется роли метафор, символов, иронии и аллюзий в формировании атмосферы постапокалиптического общества и раскрытии социально-философских тем.

В тексте исследуемого произведения метафоры служат инструментом передачи скрытых эмоций и противоречий. Рассмотрим несколько ярких примеров употребления метафоры:

“His shirt was worrying him... the shirt was what people looked at” [3]. В приведенном отрывке метафора превращает обычный предмет одежды в символ социального статуса Кориолана Сноу. Рубашка становится метафорой его бедности и попыток скрыть её под маской благополучия. Другой пример — “The endless dance with hunger had defined his life” [3]. Голод здесь изображён как «танец», что подчёркивает его постоянство и неизбежность. Эта метафора не только усиливает эмоциональное напряжение, но и отражает зависимость персонажей от внешних обстоятельств.

Следующим стилистическим средством, к которому прибегает Сьюзен Коллинз в тексте романа, является символ. Символы в романе выполняют функцию связующего звена между прошлым и настоящим. Обратимся к примеру из книги. “Lucy Gray’s rainbow dress” [3] становится символом сопротивления серости. Яркие цвета платья контрастируют с унылой реальностью. Ещё один значимый символ — “The white rose from Grandma’am’s garden” [3]. Белая роза олицетворяет угасающую аристократичность семьи Сноу. Её дарение Люси Грей — попытка Кориолана сохранить иллюзию благородства, что иронично противоречит его прагматичным устремлениям.

Не менее важным стилистическим приемом являются сравнения. В тексте с помощью сравнений делают акцент на социальные и эмоциональные противоречия. Например, описание атрибутов: “They stared at him like a pack of feral animals eyeing a pampered poodle” [3]. Здесь подчёркивается классовая пропасть между жителями Капитолия и дистриктов, а Кориоланус изображается как жертва системы, которую сам поддерживает. Другой пример — “Arachne’s laughter cut through the air like shattered glass” [3]. Сравнение смеха с разбитым стеклом передаёт его резкость и опасность, отражая жестокость игр и моральное разложение персонажей.

Заключение. Анализ романа Сьюзен Коллинз «Баллада о змеях и певчих птицах» показывает, что стилистические средства играют важную роль в создании постапокалиптической атмосферы и раскрытии философских и социальных тем. Метафоры, символы, ирония, сравнения — все это не только усиливает выразительность текста, но и помогает читателю лучше понять внутренний мир, а также мотивы героев книги. Через эти приёмы Коллинз не только конструирует убедительный постапокалиптический мир, но и предлагает критический взгляд на современные реалии — от социального неравенства до экологических проблем. Таким образом, стилистические особенности являются одной из основных частей создания авторского мира, делая роман не только художественным, но и актуальным для современной научной фантастики и постапокалиптической литературы.

Список цитируемых источников

1. Кембриджский словарь. Постапокалиптика. — URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/post-apocalyptic> (дата обращения: 01.05.2025).
2. Постапокалиптика как поджанр научной фантастики. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postapokaliptika-kak-zhanr-nauchnoy-paranauchnoy-fantastiki> (дата обращения: 01.05.2025).
3. Сьюзен Коллинз «Баллада о змеях и певчих птицах». — URL: <https://oceanofpdf.com/authors/suzanne-collins/pdf-epub-the-ballad-of-songbirds-and-snakes-the-hunger-games-0-download-68082320023/> (дата обращения: 01.05.2025).

УДК [81,111+811.161.1]’38

Д. Н. Щедрова, М. Е. Маслова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ ГАСТРОНОМИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ

Введение. Статья посвящена анализу рекламы гастрономической продукции и ее роли в формировании образа товара на рынке. Реклама является неотъемлемой частью маркетинговых коммуникаций, задавая направление для остальных видов взаимодействия с потребителем [1]. Основные идеи рекламных кампаний придают товарам социально-психологическую значимость и определяют их позицию среди конкурентов. Важнейшей задачей рекламы является создание положительных эмоций, которые помогают потребителям сделать выбор в пользу рекламируемого объекта [2]. Актуальность исследования обусловлена необходимостью понимания механизмов влияния рекламных сообщений на потребительское поведение в конкурентной среде продовольственного рынка.

Основная часть. Целью данной работы выступает анализ стратегий создания эффективной рекламы гастрономических товаров, включая изучение механизмов воздействия на целевую аудиторию и оптимальных способов подачи рекламного сообщения. Материалом для нашего исследования послужили 50 англоязычных и 50 русскоязычных рекламных слоганов гастрономической продукции.

Проведенное исследование, посвященное изучению фонетических, лексических и синтаксических особенностей рекламных слоганов гастрономической продукции в английской и русской лингвокультурах, выявило как ряд сходств, так и существенные различия. В частности, было установлено, что в обеих лингвокультурах активно используются схожие приемы воздействия на потребителя, однако их реализация и частотность существенно различаются. В ходе анализа отобранных слоганов было установлено, что на фонетическом уровне рифма широко используется в обоих языках, однако, частота использования рифмы в англоязычных слоганах (26 %) заметно превышает аналогичный показатель в русскоязычных слоганах (10 %). Примером эффективного использования рифмы в англоязычной рекламе может служить слоган бренда арахисовой пасты Jif: *“Jif is never dry; a touch of honey tells you why”*. Рифма не только создает запоминающийся ритмический рисунок, но и усиливает эмоциональное воздействие на потребителя. Это свидетельствует о том, что рифма в англоязычной рекламе является мощным инструментом для привлечения внимания и повышения запоминаемости бренда. Несмотря на относительно небольшую частоту применения, фонетические приемы играют важную роль и в создании эффекта запоминаемости русскоязычных слоганов. Следует отметить также высокую частотность созвучия окончаний двух или более слов в англоязычных слоганах. Слоган бренда чипсов Pringles: *“Once you pop, the fun don’t stop”* — яркий пример такого приема. Созвучие, подобно рифме, способствует усилению запоминаемости текста, придает ему музыкальность и повышает эмоциональное воздействие на целевую аудиторию.

Переходя к лексическому уровню, необходимо подчеркнуть, что здесь наблюдаются наиболее существенные различия между двумя лингвокультурами. Особенно показательным является использование метафоры: если в русскоязычных слоганах она составляет 37,5 % от общего числа отобранных нами слоганов, то в англоязычных — лишь 16 % от общего количества отобранных англоязычных слоганов. В качестве примера использования метафор приведем русскоязычный слоган компании ТОП *«Твоя улыбка ТОП»* и англоязычный слоган компании Annie’s Homegrown, специализирующейся на производстве органических продуктов питания: *“Rabbit of Approval”*. Олицетворение практически отсутствует в англоязычных слоганах, тогда как в русскоязычных этот прием встречается в 5 % случаев, что позволяет создавать более эмоционально привлекательные сообщения для потребителей. В качестве иллюстрации можно привести слоган производителя сока «Любимый» — *«Почувствуй вкус любви»*, в котором олицетворение наделяет продукт способностью передавать эмоции, словно он является одушевленным существом, тем самым способствуя созданию доверия к бренду и повышению вовлеченности аудитории.

Не менее важным аспектом исследования является анализ синтаксических особенностей гастрономических рекламных слоганов. Нами было установлено, что побудительные конструкции значительно чаще используются в русскоязычных слоганах (23,5 % от общего количества отобранных слоганов) по сравнению с англоязычными (12 %). Примечательно, что в английской рекламе они часто принимают форму игрового вызова, как в слогане *“Betcha can’t eat just one!”* от компании Lay’s, в то время как русскоязычные слоганы предпочитают прямые призывы к действию, например, *«Попробуй настоящее качество на вкус!»* молочно-консервного комбината Рогачев.

Особого внимания заслуживает использование восклицательных конструкций, которые в русскоязычной рекламе составляют 47,1 % от общего числа отобранных слоганов, например, *«Добрая традиция!»* молочной марки «Бабушкина крынка». Это значительно превышает аналогичный показатель для англоязычных слоганов (8 %), например, слоган *“They’re more than good, they’re grreat!”* от производителя сухих завтраков, что наглядно демонстрирует разницу в эмоциональной насыщенности рекламных сообщений в двух культурах.

Необходимо также отметить и тот факт, что и в англоязычных, и в русскоязычных рекламных слоганах регулярно наблюдается использование повтора (12 % и 5 % от всего количества отобранных нами слоганов). В качестве иллюстрации приведем русскоязычный слоган жевательной резинки Dirol: *«Чистая свежесть! Чистая сенсация!»* Повтор слова в начале предложения в качестве анафоры и в конце предложения в качестве эпифоры используется в англоязычных рекламных слоганах для усиления запоминаемости слогана, создания ритмичности и повышения эмоционального воздействия, как это видно на примере слогана *“More beans. More taste”* компании Nescafe.

Заключение. Таким образом, в ходе проведенного анализа были выявлены значительные отличия между русскоязычными и англоязычными рекламными слоганами. Русскоязычная реклама характеризуется прямым стилем воздействия с активным использованием восклицаний и призывов к действию. Создатели англоязычных слоганов чаще прибегают к игровым приемам и более сдержанной эмоциональной окраске слогана. Несмотря на то, что прием повтора используется в обеих культурах, его функциональное назначение различается, что свидетельствует о непохожих стратегиях убеждения, характерных для каждой из них. Выявленные различия обусловлены культурными особенностями и предпочтениями целевой аудитории, и их необходимо учитывать при разработке эффективных рекламных кампаний на международном рынке.

Список цитируемых источников

1. Оришев, А. Б. Реклама: определение понятия, экономическая роль и ее особенности в России / А. Б. Оришев. — URL: https://obe.ru/journal/2016_4/orishev-a-b-reklama-opredelenie-ponyatiya-ekonomicheskaya-rol-i-ee-osobennosti-v-rossii/ (дата обращения: 10.12.2024).
2. Тятых, М. В. Особенности построения рекламного текста в рекламе продуктов питания / М. В. Тятых. — URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_43970527_74702279.pdf (дата обращения: 03.04.2025).

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 372.881.1:811.111+004

А. Н. Берёзко, А. В. Прадун
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-ПРИЛОЖЕНИЙ

Введение. Необходимо также отметить, что в рамках иноязычного образования визуализация выступает одним из средств оптимизации процесса формирования навыков и умений в продуктивных видах речевой деятельности. Одним из способов визуализации учебного материала может рассматриваться применение интернет-приложений (ИнП) “PlayPhrase.me”, “LearningApps”, “WordWall”, “MakeBeliefsComix”, “DeepSeek”, “Edit”, позволяющих обеспечить стадии овладения навыками и умениями иноязычной речевой деятельности необходимыми опорами. Следовательно, применение различных интернет-приложений в качестве опоры адекватно задачам формирования навыков и умений диалогической речи (ДР) на иностранном языке (ИЯ).

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью дальнейшей разработки методических аспектов использования ИнП “PlayPhrase.me”, “LearningApps”, “WordWall”, “MakeBeliefsComix”, “DeepSeek”, “Edit” в обучении учащихся ДР на ИЯ.

Цель исследования состояла в разработке комплекса упражнений для обучения учащихся ДР на ИЯ с использованием ИнП. В качестве основных *методов исследования* были использованы: критический анализ научно-методической литературы, анализ интерфейса и функций интернет-приложений, пробное обучение, тестирование, анализ количественных результатов пробного обучения.

Основная часть. Разработанный комплекс упражнений для обучения учащихся ДР на ИЯ с использованием ИнП “PlayPhrase.me”, “LearningApps”, “WordWall”, “MakeBeliefsComix”, “DeepSeek”, “Edit” включает в себя 5 подэтапов.

Необходимо пояснить, что на основе трактовки Е. И. Пассовым понятий «навык» и «умение» [1], первый и второй подэтапы нацелены на формирование и совершенствование навыков ДР, а последующие — на развитие умений ДР.

1. *Овладение отдельными репликами.*

На данном подэтапе учащиеся изучают новые речевые формулы, которые в дальнейшем смогут использовать во время ведения диалога.

Изначально ученикам раздаются карточки с фразами, с которыми необходимо ознакомиться перед выполнением задания. После чего учитель предлагает учащимся внимательно просмотреть подготовленные заранее видеофрагменты из интернет-ресурса “PlayPhrase.me”. Ученикам необходимо подчеркнуть упомянутые в видео фразы, прочитать их и озвучить свои догадки касательно их значения.

Для закрепления новых фраз ученикам необходимо отсканировать QR код, который позволит перейти к выполнению задания в онлайн-сервисе “LearningApps”. Обучающиеся должны соотнести фразы с категориями, к которым они относятся.

2. *Овладение умением соотносить отдельные реплики.*

На этом подэтапе ученики усваивают значение изученных на первом этапе фраз, а также учатся корректно использовать реплики-стимулы и реплики-реакции в зависимости от контекста.

Для достижения цели этапа учащимся необходимо отсканировать данный учителем QR код, который позволит перейти к сервису-конструктору “WordWall”, где размещено задание. Ученики должны соотнести реплики друг с другом в зависимости от их значения.

Далее ученикам необходимо выполнить условно-речевое задание для закрепления умения соотносить отдельные реплики друг с другом. Учащимся нужно разделиться на пары. После чего один из них называет реплику-стимул так, чтобы партнер мог использовать подходящую реплику-реакцию. Затем необходимо поменяться ролями с целью овладения каждым обучающимся двумя видами реплик.

3. *Овладение видами микродиалогов.*

Во время проведения данного подэтапа учащиеся изучают функциональные схемы, т. е. порядок речевых намерений и задач партнеров по общению, который в итоге должен найти воплощение в определенной последовательности фраз диалога.

Учащиеся овладевают двумя видами микродиалогов: диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию. Каждая пара учеников получает комикс, созданный в интернет-сервисе “MakeBeliefsComix”, в котором

речевые функции партнеров размещены в неправильном порядке. Их задача состоит в том, чтобы собрать комикс, соблюдая логику развития ситуации общения, и разыграть диалог в парах.

4. *Овладение умением вести развернутый диалог.*

Во время четвертого подэтапа ученикам даются дополнительные условия, предложенные нейросетью “DeepSeek”, которые им необходимо выполнить при разыгрывании развернутого варианта диалога.

5. *Самостоятельное составление диалогов по ситуации.*

На последнем подэтапе ученикам предлагается несколько постеров, созданных при помощи онлайн-платформы “Edit”, информацию из которых им необходимо задействовать во время построения и презентации самостоятельно составленных итоговых диалогов.

Заключение. Итак, разработанный комплекс упражнений для обучения учащихся ДР на ИЯ предполагает поэтапное формирование и совершенствование навыков ДР посредством овладения отдельными репликами и ДЕ на основе ИМП “PlayPhrase.me”, “LearningApps” и “WordWall”, а также развитие умений ДР в процессе создания различных видов микродиалогов и развернутого диалога с использованием ИМП “MakeBeliefsComix”, “DeepSeek” и “Edit”. Результаты проведенного пробного обучения будут представлены в одной из последующих публикаций.

Список цитируемых источников

1. Проблема навыков и умений в обучении иностранному языку : учеб. пособие // Серия пособий «Методика обучения иностранным языкам»: в 22 т. / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. — URL: <https://www.libex.ru/detail/book166282.html> (дата обращения: 12.03.2025).

УДК 372.8

Ю. Ю. Васильчук

Учреждение образования «Белорусский государственный университет»,
Минск, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Введение. Стратегическая цель изучения иностранного языка — осуществление коммуникации на основе использования разнообразных лексических единиц. При этом одной из главных задач преподавания английского языка является обогащение лексического запаса учащихся и формирование речевых лексических навыков, которые рассматриваются Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным как «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи» [1, с. 121].

В нашем исследовании мы хотим обратить особое внимание на усвоение учащимися ономастической лексики, т. е. названия людей, животных, мифических существ, племен и народов, стран, рек, гор, людских поселений [2] через использование онлайн-игр. Изучение этого пласта лексики способствует формированию у учащихся лингвострановедческой компетенции, что необходимо при освоении иностранного языка и понимании специфики национальной и иноязычной культур.

Актуальность исследования обусловлена широким интересом использования информационных технологий, в частности, онлайн-игр, на уроках английского языка на этапе обучения ономастической лексике. Цель исследования заключается в разработке системы онлайн-игр с помощью цифровых платформ для усвоения ономастической лексики на уроках английского языка.

Основная часть. Информационные технологии позволяют преобразовать классическое понимание игры в более привычное для современных учащихся, вследствие чего появляется еще один вид лексических игр — онлайн-игры, которые представляют собой ещё один вид действий в контексте урока, а, следовательно, разнообразят его наполнение. Существуют онлайн-игры как для ознакомления, так и для закрепления учебного материала, и, как и обычные игры, бывают индивидуальными и групповыми. Ключевой особенностью такого вида игр является то, что они могут использоваться на уроках иностранного языка как с целью контроля уровня усвоения лексических единиц, так и в качестве домашнего задания, и для осуществления самоконтроля.

В настоящее время существуют разнообразные платформы, которые можно использовать для создания онлайн-игр. В рамках данного исследования нами разработаны онлайн-игры для изучения ономастической лексики учащимися 8 класса.

Приведем пример созданной онлайн-игры “Memory” на платформе “Educaplay” (https://www.educaplay.com/learning-resources/22048195-the_custom_of_travelling_around_the_country.html). Игра направлена на активизацию лексических единиц по теме «The custom of travelling around the country» в индивидуальном режиме. Учащимся необходимо, используя метод проб и ошибок, соотнести картинки с названиями

определенных мест Великобритании. Упражнение может проводиться на текстовом этапе либо в качестве речевой разминки на последующем уроке после прочтения и изучения текста о наиболее живописных местах Великобритании. Данная игра включает также названия и картинки самых красивых природных мест Беларуси.

Остановимся на очень популярной игре — **“Froggy Jumps”** (https://www.educaplay.com/learning-resources/22049008-when_lessons_are_over.html). Цель игры — активизация ономастической лексики по теме “When lessons are over”. Здесь учащимся следует, опираясь на контекстуальную догадку, выбрать, кому принадлежат цитаты.

Еще одним примером является игра **“Matching”** (https://www.educaplay.com/learningresources/22062010-what_do_you_remember_about_the_uk.html). Учащимся предлагается соединить страны и соответствующие им символы.

Далее рассмотрим лингвометодический потенциал онлайн-платформы **“LearningApps”**, где преподаватели могут выбрать уже готовые упражнения для занятий либо, используя шаблоны, создать собственные. Отличительной особенностью данной платформы является то, что здесь предусмотрены задания для выполнения на основе использования различных социальных форм работы: индивидуальная, парная и групповая.

Используя шаблон **«Скачки»**, мы подготовили игру по теме “What do you remember about the UK and the Republic of Belarus?” (<https://learningapps.org/display?v=pfochvccc25>), представленную в виде теста множественного выбора. В игровой форме можно проверить у учащихся знание столиц, городов и областей Беларуси и Великобритании. С нашей точки зрения, в данной игре желательнее использовать парную форму работы, так как при правильном ответе учащиеся продвигаются ближе к финишу, т.е. присутствует соревновательный элемент.

С помощью данной платформы мы создали игру для работы с картами Великобритании и Беларуси. Учащимся следует правильно указать столицы в Англии, Уэльсе, Шотландии и Северной Ирландии. На другой карте учащиеся указывают наименования рек Беларуси (<https://learningapps.org/display?v=p9ntx02za25>).

Далее рассмотрим игру **«Угадывание слов»**. Учащиеся переводят названия стран и городов с русского языка на английский, пользуясь подсказками (<https://learningapps.org/display?v=ptock3ym525>).

Следующее онлайн-приложение **“Genially”** предлагает разнообразные готовые шаблоны, предназначенные для создания интерактивных настольных игр, что и послужило основой для разработки настольной игры для заключительного урока по теме “The beginning of UK’s traditions” (<https://app.genially.com/editor/678c0c3adb223bed637ce100>). Данная игра позволяет не только вспомнить усвоенные ономастические единицы, но и активизировать их в ходе выполнения речевых упражнений. Также настольная игра выступает как скрытое средство контроля, позволяющее выявить степень сформированности речевых лексических навыков перед выполнением контрольного теста по всему разделу.

Заключение. Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка позволяет открыть новые возможности как для преподавателей, так и для учащихся. Онлайн-игры выступают здесь не как самоцель, а как средство активизации лексических единиц (в частности, ономастической лексики).

Список цитируемых источников

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — СПб. : Златоуст, 1999. — 472 с.
2. Ономастика. — URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/3486/%D0%9E%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0 (дата обращения: 18.01.2025).

УДК 372.881.111.1

А. П. Зновец, И. В. Пинюта

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ II СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

Введение. В условиях глобализации и расширения межкультурных контактов владение иностранным языком становится важнейшим фактором успешной социализации личности. Особое значение при этом приобретают речевые лексические навыки, обеспечивающие не только понимание, но и эффективную реализацию различных речевых актов. Одной из актуальных задач современной методики преподавания иностранных языков является поиск эффективных путей формирования этих навыков. В данной статье рассматривается рефлексивный подход как средство повышения эффективности формирования речевых лексических навыков учащихся II ступени общего среднего образования.

Основная часть. Лексический навык мы рассматриваем как ключевой компонент лексической компетенции, который обеспечивает автоматизированное и адекватное использование лексических единиц в соответствии с коммуникативной задачей. Данный навык представляет собой автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и автоматизированное восприятие, и ассоциирование со значением в рецептивной речи [1, с. 64]. Согласно исследованиям Р. П. Мильруда, лексические навыки характеризуются четырьмя основными свойствами: осознанностью, автоматизмом, гибкостью и относительной сложностью [2]. Содержание обучения лексической стороне речи включает лингвистический (отбор и сочетаемость лексики), методологический (способы усвоения) и психологический (навыки употребления) компоненты, обеспечивающие функционирование речевого лексического навыка в речи [3, с. 45].

Формирование лексического навыка осуществляется на трех основных этапах: 1) введение (в т. ч. семантизация) нового слова; 2) автоматизация лексического навыка; 3) организация использования лексической единицы в устной и письменной речи. Формирование речевых лексических навыков является важным компонентом обучения иностранным языкам, особенно на II ступени общего среднего образования (5—9 классы), так как в этом возрасте (10—16 лет) учащиеся способны к более глубокому анализу лексического материала и способам его усвоения в ходе рефлексии.

Формирование рефлексивной позиции у учащихся данного возраста требует создания специальных условий, учитывающих психологические особенности подростков. В данном исследовании в качестве основных условий мы выделили: а) учет возрастных новообразований (чувство взрослости, развитие самосознания, потребность в самоутверждении); б) создание безопасной психологической среды для самовыражения; использование методов, стимулирующих рефлекссию (дневники самонаблюдения, групповые обсуждения); в) постепенное усложнение рефлексивных задач в соответствии с возрастными возможностями; г) поддержка процесса становления адекватной самооценки. Эти условия позволяют преодолеть характерные для данного возраста трудности (негативизм, противоречивость самооценки) и способствуют развитию важных метакогнитивных умений, необходимых для успешного обучения и личностного роста [4—6].

Реализация рефлексивного подхода в процессе формирования речевых лексических навыков происходит при условии постановки учащегося в рефлексивную позицию, которая достигается через специально организованную учебную деятельность. В частности, учитель создает условия для осознанного наблюдения учениками за собственными мыслительными процессами при работе с лексическим материалом. Таким образом, рефлексивный процесс осуществляется посредством следующих стратегий: 1) формирование готовности учащихся постановки себя в рефлексивную позицию и 2) комплексная реализация алгоритма рефлексивного обучения. Алгоритм рефлексивного обучения представляет собой последовательную реализацию четырех ключевых элементов: самоконтроля, самоанализа, самооценки и коррекции учебной деятельности.

Для успешного формирования готовности учащихся к постановке себя в рефлексивную позицию необходимо создавать следующие дидактические условия: а) учитывать их возрастные психологические особенности — потребность в самоопределении и личностном самосовершенствовании, произвольность и саморегуляцию, потребность в положительной оценке своей личности другими людьми; б) систематически использовать рефлекссию в разных учебных контекстах для формирования гибкости мышления, что способствует осознанию собственных действий и их последствий в коллективной деятельности; в) создавать психологически безопасную среду — поощрение открытого выражения мыслей, принятие разных мнений, минимизация страха ошибки. Эти условия способствуют осознанному отношению учащихся к собственной учебной деятельности и развитию метакогнитивных умений, необходимых для саморегуляции и дальнейшего самообразования.

При разработке комплекса упражнений мы учитывали ряд факторов, влияющих на успешность изучения языковых явлений: 1) цель (целевую, установку); 2) речевую задачу; 3) речевые действия обучаемого; 4) языковую форму и содержание; 5) определенное место упражнения в ряду связанных с ним упражнений (по принципу нарастания трудности с учетом последовательности становления речевых навыков); 6) определенное время, отведенное на выполнение упражнения; 7) продукт (результат) выполнения упражнения; 8) материал (вербальный и невербальный: текст, картинки, схемы, карты); 9) способ выполнения упражнения (устно, письменно); 10) организационные формы выполнения упражнения (индивидуально, в парах, в группе).

Данное исследование направлено на разработку комплекса упражнений на формирование речевых лексических навыков у учащихся II ступени общего среднего образования с использованием стратегий рефлексивного подхода. Разработанные нами рефлексивные задания направлены на овладение языковыми средствами не столько через механическое запоминание, сколько через осознание их значения, применения и использования в контексте. Предлагаемый комплекс представляет собой последовательность языковых, условно-речевых и речевых упражнений. Его отличительной чертой выступает обогащение рефлексивными заданиями в рамках рефлексивных стратегий.

Для проведения эксперимента в 2024/2025 учебном году в учреждении общего среднего образования ГУО «Средняя школа № 19 г. Барановичи» с целью формирования речевых лексических навыков мы выделили три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный (рисунок 1).



Рисунок 1 — Этапы организации экспериментальной работы

Экспериментальное обучение проходило в сентябре 2024 года в течение 7 учебных часов.

Для разработки комплекса упражнений на формирование речевых лексических навыков с использованием рефлексивного подхода в основу были взяты лексические единицы раздела «Летние увлечения» в учебном пособии по английскому языку для 6 класса [7].

Приведем пример упражнений на формирование лексических навыков.

Insert words into sentences and compare your answers with the correct answers: to take photos / an album.

1. *My mom keeps old pictures in ____.*
2. *We want ____ at the party.*
3. *I want ____ of my friends.*
4. *She put her pictures in ____.*

Данному упражнению сопутствует следующее рефлексивное задание на самоанализ: *Tick the words in the chart below (table 1).*

В конце урока применялись задания в рамках стратегий рефлексивного подхода. Одно из таких заданий направлено на определение учащимися уровня усвоения новых лексических единиц по нескольким критериям, используя шкалу от 1 до 5. Например: *After learning the new words, rate your skills from 1 (Poor) to 5 (Excellent) (table 2). Be honest!*

После применения комплекса упражнений в экспериментальном обучении уровень сформированности речевых лексических навыков в контрольной группе составил 64 %, в то время как в экспериментальной группе он достиг 79 %, что свидетельствует об эффективности предложенной методики.

Table 1 — Chart for self-analysis

Word ✓/ X	I know and I can use it without mistakes	I understand, but I'm still confused	I didn't remember
<i>to take photos</i>	✓		
<i>an album</i>		✓	

Table 2 — Chart for self-assessment

Criterion	1 (Bad)	2 (Poor)	3 (Not good)	4 (Good)	5 (Excellent)
1. I know the meaning of the new words					
2. I can pronounce the new words correctly					
3. I can read the new words correctly					
4. I can write the new words correctly					
5. I understand the new words in a text					
6. I can use the new words in questions and answers					

Заключение. Проведенное исследование подтвердило эффективность формирования речевых лексических навыков у учащихся II ступени общего среднего образования на основе рефлексивного подхода. Оно свидетельствует о том, что усвоение новых лексических единиц целесообразно осуществлять с применением рефлексивных стратегий: формирования готовности учащихся постановки себя в рефлексивную позицию и комплексной реализации алгоритма рефлексивного обучения.

Список цитируемых источников

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : Икар, 2009. — 448 с.
2. Milrood, R. Theory of Language Teaching. Language Didactics / R. Milrood. — Tambov : TSU, 2003. — Vol. 2. — 124 p.
3. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе / Г. В. Рогова. — М. : Просвещение, 2000. — 224 с.
4. Хилько, М. Е. Возрастная психология : учебник для вузов / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2025. — 201 с.
5. Обухов, А. С. Психология подросткового возраста : учебник для вузов / А. С. Обухов. — М. : Юрайт, 2018. — 456 с.
6. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков // Психологическая наука и образование. — 2001. — Т. 6, № 4. — С. 45—52.
7. Юхнель, Н. В. Английский язык. 6 класс : учеб. пособие для учреждений общего сред. образования с рус. яз. обучения / Н. В. Юхнель, Е. Г. Наумова, Е. А. Малиновская. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2021. — 280 с.

УДК 372.881.111.1

В. П. Качан

*Государственное учреждение образования «Средняя школа № 7 города Гродно»,
Гродно, Республика Беларусь*

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Введение. Функциональная грамотность школьников рассматривается на современном этапе как одна из наиболее важных компетенций для успешного продвижения в жизни, как главная составляющая для обучения на протяжении всей жизни. Неотъемлемой интегративной ее частью является читательская грамотность, задействованная во всех предметах школьного цикла, при условии ее понимания как навыка чтения и понимания прочитанного. В методических указаниях по организации контроля и оценке результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам определены нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся. Следует отметить, что ведущим критерием для этого служит понимание текста: полного и точного, основного либо выборочного смыслового содержания [1, с. 153]. В современных реалиях вышесказанного недостаточно, поскольку требуется не просто умение прочесть, но и осознанное владение извлекать информацию, оценивать критически источники информации и многое другое.

Основная часть. Несомненно, повышение уровня читательской грамотности школьников должно присутствовать на каждом учебном предмете, поскольку этот структурный элемент функциональной грамотности является основным. Естественным следствием в ходе изучения предмета станут его особенности, специфика заданий. Что касается английского языка, самым важным является языковой барьер, поскольку когнитивные процессы ведутся на родном языке, а значит формат заданий и степень глубины отличаются. Согласно учебной программе по иностранному языку продуктивный минимум лексики, которую необходимо усвоить учащимся составляет 250 лексических единиц, как в пятом, так и в шестом классе. Запоминание и успешное применение ее в речи означает, что учащийся сможет прочесть и понять услышанную информацию с незнакомым объемом лексики в 1—2 % [2, с. 39]. На практике подавляющее большинство учащихся испытывает трудности с запоминанием слов на иностранном языке, их чтением и пониманием.

Для преодоления проблем понимания прочитанного, извлечения информации из текста необходимо следование стратегиям чтения на уроке по формированию лексико-грамматических навыков устной и письменной речи. Помимо антиципации, постановки целей и задач, актуализации знаний на предтекстовом этапе в обязательном порядке требуется снятие языковых трудностей: работа с новым языковым материалом. После введения новой лексики и во избежание последующих затруднений в чтении необходимо многократное повторение. Поскольку с третьего класса, т. е. с первого года обучения, предполагается цельное восприятие слов к запоминанию и прочтению, следовательно, и на втором этапе учащиеся будут пользоваться заданным алгоритмом к запоминанию.

Наиболее интересны и эффективны для работы на предтекстовом этапе флэш-карточки (располагаем на доске, запоминаем, убираем, скрываем изображение частично, ищем нужную в стопке до слова «стоп»); групповое или парное чтение списка слов. Прием «Языковая рулетка» — это прием группового чтения слов по списку: учащиеся по одному произносят слова, записанные подряд, не договариваясь, кто будет читать следующее слово; если слово произнесли одновременно несколько учащихся, список нужно начать читать заново. Для чтения слов по списку в парах можно использовать прием «Читай мои мысли». Учащиеся на счет ‘one, two, three’ произносят в парах одновременно любое слово из списка до тех пор, пока не произойдет совпадение. Особенный отклик вызывают нейроупражнения в виде картинки, слова и жеста, который нужно показать одновременно с прочтением, чтение слов с обозначением сверху руки, которую следует поднять, читая слово: “l” (“left” — левая), “r” (“right” — правая), “b” (“both” — обе).

Использование стратегий смыслового чтения по Н. Н. Сметаниковой на текстовом этапе при изучении иностранного языка предполагает достаточный уровень владения устной речью и интеграции когнитивных и метапредметных умений [3, с. 55]. Попеременное чтение с остановками и дополнительными

вопросами, чтение про себя с пометками может стать как эффективным приемом, так и дополнительным затруднением для декодирования текста-образца. Следует также помнить о необходимости повышения качества чтения, что также предполагает многократное повторение и активизацию произвольной памяти и внимания, а это на практике может зачастую вызывать у учащихся скуку. Для повышения продуктивности чтения сплошных текстов можно использовать следующие приемы: чтение с повторением (прием «эхо»), бинго (карточки с лексикой из текста), круговое чтение, полоски для чтения и мухобойки для обозначения ключевого материала. Круги Венна и Jigsaw reading являются результативными приемами для текста составного формата. Объем текста в 5—6 классах позволяет в группах дополнять и проверять друг друга. Успешно на текстовом этапе функционируют приемы скорочтения: зашумленные тексты (со скрытой верхней или нижней частью строки, перевернутый текст, переставленные буквы, зачеркнутые строки), текст по спирали или волной. Текст частично скрыть или трансформировать можно механически, применив рамки или перевернув учебник, а также воспользовавшись предварительно рядом онлайн сервисов.

В зависимости от поставленных целей урока на послетекстовом этапе на основе текста-образца строятся новые диалоги, сверхфразовые единства, устное высказывания, планы будущих проектов. Иначе говоря, после таких основных читательских действий как найти и извлечь информацию, она интерпретируется и используется по-новому.

Заключение. Основываясь на вышеизложенном материале, стоит отметить важность системной работы по формированию читательской грамотности на уроках английского языка, в основе которой необходимо учитывать когнитивные особенности учащихся, сочетать интерактивные приемы и стратегии чтения в соответствии с формой представленного для работы текста.

Список цитируемых источников

1. Методические указания по организации контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования, применению норм оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам. — URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/metodicheskie-rekomendatsii-ukazaniya.html> (дата обращения: 26.04.2025).

2. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) для V—IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый и повышенный уровни). — URL: <https://adu.by/images/2023/11/UP-In-Yaz-BiP-2023.pdf> (дата обращения: 26.04.2025).

3. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению профессионально-специализированному чтению / Н. Н. Сметанникова // Высшее образование сегодня. — 2018. — С. 54—59. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/straternalnyy-podhod-k-obucheniyyu-professionalno-spetsializirovannomu-chteniyu/viewer> (дата обращения: 26.04.2025).

УДК 37

Е. С. Кузнецова, Т. В. Нагорная

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Введение. Основная цель обучения иностранному языку является овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, что способствует формированию обучающихся как субъектов межкультурной коммуникации и развитию у них качеств поликультурной личности, востребованных современным информационным обществом [1]. Задания коммуникативного характера, реализуемые в ходе уроков иностранного языка, являются эффективным инструментом обучения иноязычной коммуникации [2, с. 41]. В настоящее время одним из современных средств обучения иностранному языку является применение технологий искусственного интеллекта (ИИ) [3, с. 5].

Основная часть. В ходе исследования мы детально изучили принципы работы, функции и возможности ChatGPT, а также протестировали различные запросы, которые могут быть использованы для развития коммуникативных умений обучающихся. Для развития речевой компетенции обучающихся могут быть использованы следующие инструменты ИИ.

Диалог с носителем языка. ChatGPT может стать англоязычным другом для обучающихся, который вступит с ними в беседу и ответит на поставленные вопросы.

Диалог с известной личностью. Используя данную функцию, можно пригласить практически любого известного человека и задать им вопросы [4].

Ролевая игра. С искусственным интеллектом можно разыгрывать диалоги для тренировки разговорной речи.

Интервью. Данная функция предоставляет каждому возможность почувствовать себя в роли респондента, отвечая на вопросы чат-бота.

Редактирование текста. Студенты могут научиться писать в разных стилях и регистрах в зависимости от цели и аудитории.

В целях оценки эффективности использования технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе для развития речевой компетенции обучающихся был проведен эксперимент на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет», лингвистического факультета в группе ЛА-21. В эксперименте приняли участие 8 человек.

Эксперимент проводился во время изучения модуля «Образование в жизни человека». Для каждой подтемы были разработаны коммуникативные задания, выполнение которых требовало от обучающихся использования инструментов ИИ. Чтобы избежать простого копирования информации, была разработана система действий и рекомендаций. Преподаватель осуществлял руководство и регулирование деятельности студентов.

На первом занятии по теме «Профессионально-трудовая деятельность человека в современном обществе», обучающимся необходимо было составить текст на основе материалов учебного пособия, затем улучшить и отредактировать при помощи инструментов ИИ. На учебном занятии обучающиеся представили полученный текст в виде монологического высказывания. Общий результат сформированности речевой компетенции за выполнение первого задания по группе составил — 63,5 %.

На втором занятии по теме «Национальные особенности зарубежных образовательных систем» обучающимся было необходимо представить в форме диалога информацию о системе образования одной из зарубежных стран, пообщавшись с ИИ в качестве иностранного собеседника. Общий результат сформированности речевой компетенции за выполнение второго задания по группе составил — 63,3 %.

На третьем занятии по теме «Сравнение систем высшего образования», обучающимся было необходимо разыграть диалог между студентами разных стран, обсуждающих сходства и различия систем высшего образования их стран, используя функцию ИИ «Диалог с иноязычным другом». Общий результат сформированности речевой компетенции за выполнение третьего задания по группе составил — 66,6 %.

На четвертом занятии по теме «Поступление в университет. Учеба в университете», обучающимся было предложено разыграть ролевую игру «День открытых дверей: БарГУ — твой правильный выбор», где студенты выступали в ролях представителей университета и абитуриентов, используя ИИ для генерации вопросов и построения диалога. Общий результат сформированности речевой компетенции за выполнение четвертого задания по группе составил — 70,5 %.

На пятом занятии по теме «Моя alma mater — БарГУ» обучающимся было предложено провести экскурсию по университету. Для выполнения данного вида проектной деятельности, обучающиеся общались с ChatGPT, используя его функции «Ролевая игра», «Интервью». Общий результат сформированности речевой компетенции за выполнение пятого задания по группе составил — 73,7 %.

На шестом занятии по теме «Трудности начинающих учителей» обучающимся было необходимо составить диалог, моделирующий обмен мнениями двух студентов, обсуждающих трудности начинающих учителей, предварительно используя функцию ChatGPT — стать собеседником. Общий результат сформированности речевой компетенции за выполнение шестого задания по группе составил — 77,2 %.

На седьмом занятии по теме «Развитие профессиональных качеств» обучающимся было предложено составить текст на тему «Профессиональные качества учителя» и презентовать его на учебном занятии в виде монологического высказывания, используя функцию ИИ «Редактирование текста». Общий результат сформированности речевой компетенции за выполнение седьмого задания по группе составил — 77,7 %.

Начиная с третьего занятия, наблюдался рост общей сформированности речевой компетенции студентов. Средний результат по группе варьировался от 63,3 % до 77,7 %, демонстрируя положительную динамику усвоения материала и развития навыков коммуникации (рисунок 1).

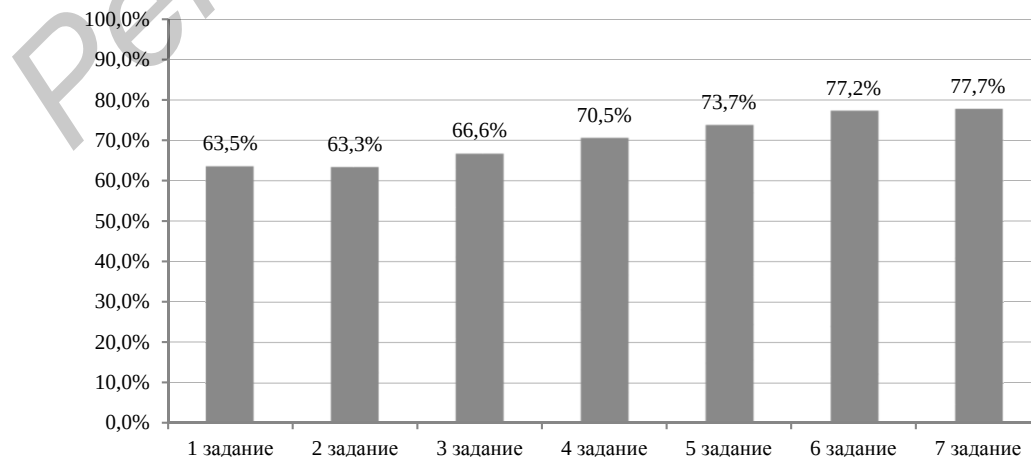


Рисунок 1 — Динамика развития речевой компетенции

Заключение. На основе проведенного эксперимента можно сделать следующие выводы: технологии ИИ открывают широкие возможности для развития языковых навыков и речевых умений, способствуя росту речевой компетенции обучающихся [5, с. 184]. Важно отметить, что технологии ИИ не могут полностью заменить учителя. Педагог играет ключевую роль в руководстве, направлении и коррекции деятельности обучающихся.

Список цитируемых источников

1. Национальный образовательный портал : [сайт]. — URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/anglijskij-yazyk.html> (дата обращения: 28.04.2025).
2. Лазарева, О. П. Современное обучение иностранным языкам с использованием коммуникативного подхода (материалы международной научно-практической конференции) / О. П. Лазарева // Молодой ученый. — 2015. — № 15.2. — С. 40—42.
3. Агальцова, Д. В. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза / Д. В. Агальцова, Ю. Е. Валькова // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 2 (99). — С. 5—7.
4. Ибрагимова, Р. М. Искусственный интеллект в обучении английскому языку: новые горизонты и возможности / Р. М. Ибрагимова // Вестник науки. — 2024. — № 7 (76), Т. 3. — С. 212—214. — URL: <https://www.vestnik-nauki.pf/article/16857> (дата обращения: 30.04.2025).
5. Климова, И. И. Роль электронного обучения как неотъемлемой части смешанного обучения иностранному языку в вузе / И. И. Климова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 8-1 (62). — С. 183—185.

УДК 372.881.111.1

Я. А. Лешик, Т. В. Нагорная
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ВЫБОР АЛЬТЕРНАТИВ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Введение. Современный мир представляет собой динамично развивающуюся систему, в которой каждый занимает определенное место. Для достижения успеха в профессиональной и личной сферах необходимо постоянно развиваться и совершенствоваться. Без навыков критического мышления это сделать невозможно [1, с. 94].

Основная часть. Чтобы понять, как развивать критическое мышление обучающихся, рассмотрим часто используемые методы:

1. Активное изучение информации (SQ3R) — Метод SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) помогает студентам активно вовлекаться в учебный процесс и лучше запоминать материал. Обзор (Survey): быстрый просмотр заголовков, подзаголовков, ключевых слов, изображений и таблиц. Вопросы (Question): формулировка вопросов по изучаемому материалу. Чтение (Read): тщательное прочтение, анализ, пометки и выделение ключевых моментов. Пересказ (Recite): попытка пересказать прочитанное своими словами. Повторение (Review): закрепление материала, просмотр заметок и ключевых моментов. Этот метод способствует глубокому пониманию, запоминанию и эффективному использованию знаний [2, с. 25].

2. Моделирование мыслительных процессов. Анализ и имитация стратегий решения проблем помогают развивать критическое мышление [2, с. 26].

3. Использование метакогнитивных стратегий. Осознанное управление своим мышлением включает задавание вопросов, оценку знаний, выявление ошибок и разработку планов для решений. Роль преподавателя важна: он выступает наставником, формирует навыки анализа и оценки, а также сам занимается оценкой студентов [2, с. 26].

При изучении иностранного языка применяют: вводные упражнения (Lead-in); сократический диалог (Socratic questioning); графические средства (Mind-maps); активное чтение (Active reading); переводы (Translations) [1].

В данной статье мы рассмотрим метод “Active reading”, как один из элементов в ходе выполнения которого можно развивать критическое мышление. Метод “Active Reading” можно соотнести с методами активного изучения информации, в частности с методом SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review), поскольку оба направлены на активное вовлечение обучающихся в процесс освоения информации. Техника Active Reading включает в себя выполнение заданий, которые требуют внимательного чтения, анализа текста, выделения ключевых идей и формирования собственных выводов — именно эти этапы соответствуют компонентам метода SQ3R: тщательному чтению (Read), пересказу прочитанного своими словами (Recite) и закреплению материала через повторение и систематизацию (Review). Таким образом, метод “Active Reading” является инструментом развития критического мышления и навыков активного изучения текста, который повышает уровень понимания и запоминания материала, что соответствует целям и принципам метода SQ3R.

Приведем пример разработанных нами вопросов, которые содержат подлежащие выбору альтернативы. Вопросы можно задать исходя из смысловых категорий, выделяемых Л. Старки. Эти категории позволяют оценить уровень сформированности критического мышления, умение распознавать логические ошибки, техники убеждения, а также навыки анализа текста, формирования выводов и определения актуальной

проблемы. Использование данных вопросов поможет выявить способность участников к тщательному восприятию информации, концентрации внимания и критическому осмыслению прочитанного. Примеры вопросов метода “Active reading” приведены в таблице 1.

Приведем примеры вопросов, содержащих альтернативы, направленные на развитие критического мышления обучающихся:

“The list of sports invented by the British is a long one. It includes football, golf, lawn tennis, badminton, cricket, rugby, squash, billiards and snooker. In Britain today sport is almost a national obsession. Sport occupies 40 percent of the news pages of the popular newspapers” [3, с. 174].

1. Which of the following statements is the most accurate description of the role of sport in British culture?
A. Sport is of limited importance, being only a recreational activity for a small part of the population.
B. Sport is an important part of Britain’s national identity, history and social traditions.
C. Sport plays an important role in a country’s economy but has little impact on culture.
D. Interest in sport in the UK is gradually declining, giving way to other forms of leisure.
2. Evaluate the following statement in terms of logical validity: “All British people love sports, therefore, anyone born in Britain should be interested in sporting events.”

Применение разнообразных методов и стратегий, направленных на активное восприятие и анализ информации способствует развитию критического мышления. Разработка и использование специальных вопросов помогают участникам учиться распознавать логические ошибки, техники убеждения и особенности текстовой аргументации.

Т а б л и ц а 1 — Вопросы для активного чтения и анализа текстов

Категория	Пример вопроса
Сформированность критического мышления	Какие признаки помогают вам определить, что информация является достоверной?
Техники отвлечения внимания с целью вызвать логическую ошибку	Какие элементы в тексте могут отвлекать внимание от реальной аргументации?
Злоупотребление индуктивным рассуждением, логические ошибки	Бывали ли ситуации, когда вывод делался на основе неверных предпосылок?
Техники убеждения	Какие аргументы звучат для вас наиболее убедительно?
Понимание текстов, формулирование выводов, анализ информации	Какие ключевые моменты текста необходимо учесть, чтобы сделать обоснованные выводы?
Умение фокусировать наблюдение для эффективного решения проблем (быть тщательным, сконцентрированным, учитывать контекст)	Как учитывать контекст при анализе ситуации или текста?
Определение актуальной проблемы	Как вы выявляете основную проблему в ситуации или тексте?

Заключение. Развитие критического мышления у студентов — важнейшая задача современного образования. Эффективные педагогические методы, такие как SQ3R, моделирование мыслительных процессов, активное чтение, использование визуальных и диалоговых техник, позволяют развивать у обучающихся умения анализа, оценки и критического мышления в целом. Следует учесть, что только комплексный подход может обеспечить достижение поставленных задач по развитию критического мышления обучающихся, и вопросы и задания, содержащие выбор альтернатив, играют ключевую роль в этом процессе.

Список цитируемых источников

1. *Апресян, К. Г.* Развитие критического мышления в преподавании иностранного языка / К. Г. Апресян // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. — Н. Новгород : Открытое знание, 2019. — С. 93—105.
2. *Назарова, Е. Д.* Развитие критического мышления учащихся в образовательном процессе / Е. Д. Назарова, К. Ю. Глух // Международная научно-практическая конференция. — Екатеринбург: РГППУ, 2024. — С. 22—28.

УДК 378.02: 811.111

К. С. Лушицкая, И. В. Пинюта
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Введение. Данное исследование посвящено проблеме формирования и совершенствования лексических навыков, под которыми понимают «синтезированное действие, которое выражается в выборе адекватной лексической единицы и сочетании ее с другими в рамках навыковых параметров, обеспечивающих

ситуативное использование данной лексической единицы и являющиеся необходимым условием для выполнения речевых задач» [1, с. 24]. Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, ролью лексики в иноязычном общении, и, с другой стороны, особенностями памяти человека, в частности, процессом забывания информации. Целью данной работы выступает ретроспективный анализ подходов отечественных и зарубежных авторов к выделению этапов формирования и совершенствования лексических навыков, а также обоснование данных этапов на основе метода интервальных повторений.

Основная часть. В методике обучения иностранных языков начальный этап, на котором учащийся начинает усваивать новые лексические единицы — слова, выражения, устойчивые словосочетания, идиомы, речевые клише и фразы — называется формированием лексических навыков. Данный процесс связан с усвоением значения, функции и формы (звуковой и графической) лексических единиц продуктивного / рецептивного лексического минимума. Согласно точке зрения М. В. Даричевой, формирование лексических навыков предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка [2], что подчеркивает роль культурных факторов в изучаемом нами направлении методики.

В широком смысле в методической литературе выделяют несколько этапов формирования лексических навыков: семантизация лексических единиц, автоматизация их и дальнейшее совершенствование лексических навыков [3]. Созвучную идею выражают Н. В. Бугакова и А. В. Городецкая, которые уточняют, что в работе над лексикой следует выделить два этапа: первый этап — создание лексических основ разных видов речевой деятельности; второй этап — совершенствование лексических основ [4].

Традиционно обучение лексике осуществляется на нескольких этапах. Так, российские ученые Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез выделяют: 1) ознакомление с новым лексическим материалом; 2) первичное закрепление нового лексического материала; 3) развитие навыков и умений использования новой лексики в процессе иноязычного общения [5, с. 296].

С позиции учащегося профессор Е. И. Пассов определяет шесть стадий формирования лексического навыка, которые целесообразно иметь в виду в ходе и формирования, и совершенствования исследуемого навыка:

- восприятие слова в процессе его функционирования и создание его звукового образа;
- осознание значения слова;
- имитация слова изолированно и в контексте;
- называние объектов, определяемых конкретной лексической единицей, т. е. их обозначение;
- комбинирование слова в новых связях;
- употребление лексической единицы в разных контекстах [1, с. 27—35].

Профессор С. Ф. Шатилов выделяет при этом ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный этапы [6, с. 125]. Ученый полагает, что «при формировании навыка на ориентировочно-подготовительном этапе нужно ознакомить с новым материалом, а при совершенствовании на стереотипизирующе-ситуативном этапе следует уделять внимание систематизации материала, установлению ассоциативно-смысловых связей между различными частями изучаемого явления. На данном этапе осуществляется автоматизация навыка — коррекция неправильно сформированных навыков и формирование новых. <...> На третьем, варьирующе-ситуативном этапе тренируется гибкость навыка», что напрямую соотносится с совершенствованием лексических навыков [7]. Таким образом, совершенствование навыков происходит на стереотипизирующе-ситуативном и варьирующе-ситуативном этапах, где осуществляется углубление знаний о словах и их функционировании, осмысление оттенков значения и контекста использования лексики, прочное запоминание и предупреждение забывания.

Ю. Г. Давыдова указывает на то, что совершенствование лексических навыков требует выполнения следующих операций: а) выбор лексической единицы; б) сочетания лексических единиц в соответствии с языковой нормой иностранного языка; в) безошибочное употребление лексических единиц в различных контекстах [8, с. 14]. Исследователь предлагает следующие этапы совершенствования лексических навыков: 1) системная презентация лексических единиц; 2) системное усвоение лексических единиц; 3) активизация лексических единиц [8, с. 15].

В свою очередь, А. Н. Шамов указывает, что совершенствование лексических навыков может происходить на основе использования приема достраивания запоминаемого материала и выделяет три этапа: а) создание лексических основ; б) тренировка словарного материала; в) применение усвоенных лексических единиц в разных видах речевой деятельности [9]. Другие ученые предлагают следующие этапы совершенствования лексических навыков: а) этап тренировки и усвоения слов; б) этап речевой практики; в) этап контроля усвоения лексических единиц [10, с. 92].

Нами были сопоставлены этапы формирования и совершенствования лексических навыков, и выделенные различия представлены нами в таблице 1.

В условиях общего среднего образования с учетом данных об особенностях запоминания, представленных в исследовании Г. Эббингауза, нами были предложены следующие этапы совершенствования лексических навыков: 1) интеграция; 2) аккумуляция; 3) оптимизация; 4) консолидация; 5) верификация.

Т а б л и ц а 1 — Особенности формирования и совершенствования лексических навыков

Аспект анализа	Формирование навыков	Совершенствование навыков
Этап обучения лексике	Начальный (ориентировочно-подготовительный)	Продвинутый (стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный)
Содержание обучения лексике	Ознакомление с формой, значением, функцией слова и его применение в ограниченном контексте	Тренировка и автоматизация, использование слова в широком /неограниченном контексте
Степень автоматизированности	Низкий уровень автоматизированности: учащиеся осознанно запоминают и применяют слово с опорой	Учащиеся используют слово автоматически в речевой ситуации
Наличие ошибок	Интенсивная само- и взаимно-коррекция ошибок, активное участие учителя	Эпизодическая коррекция ошибок, акцент на точности и уместности употребления, преобладает самокоррекция

Первый этап, этап интеграции (от *integer* (лат.) — целый), реализуется приблизительно через час после введения лексической единицы в ходе проведения рефлексии. Он самый важный в предлагаемой системе, поскольку в данный период времени происходит наиболее интенсивное забывание — до 56 % согласно теории Эббингауза. На данном этапе имеет место объединение изучаемых слов с ранее изученными в целостную систему, и этот этап можно отнести как к этапу собственно формирования, так и к этапу совершенствования навыков, если после работы с лексикой проводились упражнения с другой целью. Второй этап, этап аккумуляции (от *accumulatio* (лат.) — накопление), проводится приблизительно в течение одного дня после введения материала и осуществляется в ходе выполнения домашнего задания, забывание в этот период достигает 70 %. Аккумуляция представляет собой накопление словарного запаса с расширением потенциала его связей с другими словами. Третий этап, этап оптимизации (от *optimus* (лат.) — лучший), проводится через два-три дня после начала формирования навыка, в это время забывание превышает 70 %. Оптимизация позволяет повысить все качества навыка — автоматизированность, сознательность, гибкость, прочность и др. Четвертый этап, этап консолидации (от *consolidare* (лат.) — укреплять, поддерживать), реализуется на 2—3 неделе обучения данной лексике. Он необходим для предупреждения деавтоматизации лексических навыков, которые отрабатываются в различных контекстах. Пятый этап, этап верификации (от *verus* (лат.) — истинный и *facere* (лат.) — делать), организуется через 31 день, т. е. один месяц, после введения лексической единицы. Его цель заключается в формировании лексической компетенции на новом учебном материале в речевых упражнениях.

Заключение. Таким образом, применение метода интервальных повторений, построенного на теории запоминания, в частности, результатах исследования Г. Эббингауза, позволяет нам организовать процесс совершенствования лексических навыков с учетом закономерностей забывания информации на следующих этапах: 1) интеграция; 2) аккумуляция; 3) оптимизация; 4) консолидация и 5) верификация. Этот поэтапный процесс позволяет перейти от декларативных знаний о лексической единице к автоматизированности, прочности и гибкости лексических навыков, а также формированию лексической компетенции.

Список цитируемых источников

1. Пассов, Е. И. Формирование лексических навыков : учеб. пособие / Е. И. Пассов, Е. С. Кузнецова. — Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. — 40 с.
2. Даричева, М. В. Использование песенного материала для совершенствования лексических навыков на уроках иностранного языка / М. В. Даричева [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — Т. 8. — № 6. — С. 81.
3. Использование интерактивного плаката для совершенствования лексических навыков иностранного языка. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46254167_82542397.pdf (дата обращения: 12.12.2024).
4. Особенности формирования лексических навыков в школе с углубленным изучением французского языка. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46099529_23883645.pdf (дата обращения: 14.12.2024).
5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
6. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. — М. : Просвещение, 1986. — 223 с.
7. К вопросу о работе по формированию и совершенствованию навыков употребления глагольно-именных словосочетаний в речи иностранных учащихся языка. — URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/188425/1/134-135.pdf> (дата обращения: 14.12.2024).
8. Давыдова, Ю. Г. Совершенствование лексических навыков студентов третьего курса языкового вуза на основе семантических полей: на материале английского языка : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Давыдова Юлия Григорьевна ; Корельский гос. пед. ун-т. — СПб, 2003. — 28 с.
9. Обучение лексической стороне речи и пути ее совершенствования в условиях средней школы. — URL: <https://clck.ru/3Lg5FK> (дата обращения: 18.01.2025).
10. Технология активизации иноязычной лексики обучающихся в условиях смешанного обучения. — URL: <https://clck.ru/3Lg5Wx> (дата обращения: 01.04.2025).

М. А. Морозова, Е. В. Миранкова
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

МЕМЫ И ВИЗУАЛЬНЫЙ КОНТЕНТ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Введение. В условиях бурного развития информационных технологий и широкого распространения цифровых медиа визуальная коммуникация становится основным способом передачи информации. Мемы, как одна из форм визуального контента, широко используются в социальных сетях, что делает их естественными и понятными для современной молодежи. Исследование их использования в образовательном процессе позволяет адаптировать методы обучения к условиям цифровой эпохи.

Подростки, являясь активными пользователями интернет-среды, более восприимчивы к визуальным материалам, что делает мемы привлекательными для них. Внедрение мемов в образовательный процесс может способствовать повышению мотивации, улучшению восприятия и запоминания учебного материала, а также созданию благоприятной эмоциональной атмосферы на уроке.

Основная часть. Визуальный контент в образовании представляет собой совокупность визуальных средств, используемых для передачи, закрепления и интерпретации учебной информации. Он включает в себя изображения, видео, инфографику, анимацию, комиксы, мемы и другие формы визуальных материалов, направленных на улучшение восприятия и запоминания учебного материала.

Согласно позиции О. В. Костенко, визуальные средства обучения способствуют развитию наглядно-образного мышления, активизируют внимание учащихся и делают образовательный процесс более привлекательным и доступным [1, с. 47]. Визуальный контент может быть как статичным (рисунки, фотографии, диаграммы), так и динамичным (видеофрагменты, анимации, интерактивные презентации).

Интернет-мемы представляют собой информацию (ссылки, тексты, картинки, даже разговорные конструкции), обычно передаваемую пользователями друг другу прямо через сеть. Обычно это делается в целях развлечения, но этим же способом может распространяться и другая информация, в том числе образовательного характера. Применение визуального контента особенно актуально при обучении подростков, поскольку соответствует их стилю восприятия информации и способствует формированию устойчивого интереса к предмету. Важно при этом учитывать дидактическую целесообразность и соответствие возрастным особенностям учащихся.

В зарубежной педагогической практике мемы стали объектом внимания исследователей благодаря своей способности активизировать познавательную деятельность студентов. Так, исследования в США и Европе показывают, что использование мемов в классе способствует: повышению вовлеченности учащихся, развитию критического мышления и формативному оцениванию и творческому самовыражению. Возможными рисками при этом могут выступать: отвлечение внимания, неправильная интерпретация, низкая воспринимаемость образовательного содержания, культурно-языковые барьеры и проблемы с адаптацией и методологической обоснованностью.

Период от одиннадцати до семнадцати лет, известный как подростковый возраст, ознаменован бурным развитием мышления, эмоциональной жизни и становлением самосознания. В это время всё большее значение приобретают визуальные элементы в обучении, что обусловлено распространением клипового восприятия, увлечением цифровыми медиа и высокой восприимчивостью к визуальным образам.

В ходе исследования нами проведено анкетирование с целью выявления отношения подростков к использованию визуального контента и мемов в обучении. Так, 58,3 % опрошенных выразили увлеченность к просмотру мемов, причём 100 % указали в качестве источников любимых мемов социальные сети (TikTok, Instagram и др.). Особенно популярными оказались мемы на английском языке про животных (по 50%), а также учебные мемы (41,7 %), что подтверждает их привлекательность как развлекательного и обучающего инструмента.

На вопрос об опыте использования учителями мемов и изображений в обучении 50 % респондентов отметили, что такие элементы используются достаточно редко, однако 25 % указали, что их вообще не используют. С точки зрения 66,7 % опрошенных, визуальный контент чаще всего применялся именно на уроках английского языка, что подтверждает релевантность выбранной предметной области для внедрения данного подхода.

Реакции учащихся на демонстрацию мемов в учебном процессе оказались преимущественно позитивными: 66,7 % сообщили, что им становится интереснее, 25 % — что они смеются и лучше запоминают материал. Лишь 8,3 % считают это неуместным. Что касается эффективности, 50 % респондентов уверены, что мемы помогают понять учебный материал, а 33,3 % отметили, что это работает «иногда».

Форматы визуальной информации также имеют значение: 66,7 % предпочитают изображения, 16,7 % — комиксы, и ещё 16,7 % — инфографику. Наиболее используемой платформой для просмотра мемов стал TikTok (83,3 %), далее — Instagram (58,3 %).

Так, 58,3 % опрошенных выразили готовность создавать собственные мемы на школьную тематику, считая это весёлым и интересным занятием. 66,7 % полагают, что мемы могут быть полезны даже при подготовке к экзаменам. По способам запоминания учебного материала 41,7 % выбрали практические задания, 33,3 % — игры и квизы, и 25 % — видеоформат. И, наконец, 66,7 % опрошенных хотят, чтобы учителя чаще использовали мемы и визуальные элементы в обучении.

Заключение. Таким образом, проведённое исследование среди подростков в возрасте 15—16 лет подтверждает высокую актуальность и потенциал использования визуального контента, в частности мемов, как инструмента обучения на уроках английского языка. Визуальный контент позволяет развивать критическое мышление, способствует лучшему запоминанию учебного материала и в конечном итоге повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Список цитируемых источников

1. Костенко, О. В. Визуальные средства обучения в цифровую эпоху / О. В. Костенко // Современное образование. — 2021. — № 4. — С. 45—50.

УДК 372.881.1:811.581+004.8

П. С. Сташинская, А. В. Прадун

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Введение. Современные технологии искусственного интеллекта (ТИИ) открывают новые перспективы в преодолении ключевых вызовов преподавания иностранных языков (ИЯ), требуя при этом тщательного методического осмысления и адаптации к образовательному контексту.

Необходимо подчеркнуть, что в условиях массовой школы особую сложность представляет формирование диалогической речи (ДР) учащихся, которая вызвана рядом причин: дефицит естественной языковой среды; ограниченные возможности для индивидуальной практики; психологические барьеры при спонтанном общении.

В то же время, ТИИ предлагают инновационные решения этих проблем, что подтверждается «ростом эффективности ИИ-платформ на 35—48 % по сравнению с традиционными методами» [1, с. 7], возможностью создания персонализированной учебной среды и перспективами моделирования аутентичных коммуникативных ситуаций.

Следовательно, *актуальность* настоящего исследования обусловлена необходимостью дальнейшей разработки методических аспектов использования ТИИ в обучении учащихся ДР на ИЯ.

Цель исследования состояла в разработке комплекса упражнений для обучения учащихся ДР на ИЯ с использованием ТИИ. В качестве основных *методов* исследования были использованы: критический анализ научно-методической литературы, анализ функциональных возможностей платформы на основе технологий искусственного интеллекта, эксперимент, тестирование, анализ количественных результатов экспериментального обучения.

Основная часть. Переход от анализа функций к практическому применению требует создания системы заданий, учитывающей следующие методологические принципы: этапность (от репродукции к продуктивности), ситуативная обусловленность, индивидуализация.

В основу разработанного комплекса упражнений положена схема методической последовательности действий учителя и учащихся при обучении ДР на основе диалога образца, разработанная белорусскими методистами:

1) прослушивание диалога-образца и контроль понимания его содержания (вопросы, выборочный ответ, истинные и ложные утверждения);

2) повторение отдельных реплик диалога за учителем или диктором;

3) чтение диалога по ролям и заучивание реплик;

4) воспроизведение диалога-образца учащимися;

5) замена отдельных компонентов реплик (или целых реплик) диалога-образца, самостоятельное расширение собственных диалогов по аналогии с диалогом-образцом в новых ситуациях общения [2, с. 85].

Критериями отбора упражнений выступили: соответствие возрастным особенностям, возможность интеграции с ИИ-платформами, ориентация на развитие спонтанности [3, с. 92].

В рамках настоящего исследования разработан комплекс упражнений для обучения ДР на китайском языке (5 класс, тема «Каникулы») с использованием приложения “DouBao” на основе диалога-образца, включающий 6 подэтапов.

1. Прослушивание диалога-образца и контроль понимания его содержания.

Цель: Развитие умений восприятия речи на слух, формирование знаний об используемых тонах.

Диалог-образец («На каникулах»):

А: 你假期打算做什么? (Nǐ jiàqī dǎsuàn zuò shénme?) — Что ты планируешь делать на каникулах?

В: 我想去北京旅行, 参观故宫! (Wǒ xiǎng qù Běijīng lǚxíng, cānguān Gùgōng!) — Я хочу поехать в Пекин, посетить Запретный город!

А: 太好了! 你会坐飞机去吗? (Tài hǎo le! Nǐ huì zuò fēijī qù ma?) — Здорово! Ты полетишь на самолёте?

В: 不, 我坐高铁。 (Bù, wǒ zuò gāotiě.) — Нет, на скоростном поезде.

Задание для учеников:

1. Откройте приложение “DouBao”. Отправьте диалог-образец.
2. Нажмите иконку, отмеченную на рисунке 1. Прослушайте диалог 3 раза.

Провести контроль понимания содержания диалога можно двумя способами, а именно интегрировать традиционный приём контроля, например, задать вопросы по содержанию, привести ложные и истинные утверждения и т. д., или запрограммировать приложение так, чтобы оно само задавало вопросы по содержанию. Для этого в чат приложения необходимо отправить следующую фразу: 问我关于对话内容的问题。

Важно отметить, что учителю необходимо заранее прописать все установки для программирования приложения, т. е. составить инструкцию для учащихся. В дальнейшем, обладая достаточным уровнем понимания и владения ИЯ, а также опытом в использовании приложения, учащимся будет достаточно просто сказать приложению, что ему необходимо делать, а не отправлять задачу текстовым сообщением.

2. Повторение реплик за диктором.

Цель: Совершенствование произносительных навыков.

Задание:

1. Отправьте каждую реплику в чат по отдельности, как показано на рисунке 2.
2. Повторите фразу, сразу за диктором. Здесь и далее для записи собственной речи и отправки её в чат, нажимаем на кнопку, отмеченную на рисунке 3, и удерживаем её.
3. Отправьте следующую фразу.

Если ученик читает слово с неправильным тоном, например, «我想去北旅游» 2-й тон вместо 3-го в слове «想», то приложение, тоже даёт об этом знать. Однако, в связи с ограниченностью возможности при выборе языка, объяснение даётся либо на китайском, либо на английском языке, то есть здесь потребуется помощь учителя.



Рисунок 1 — Иконка для повторного прослушивания диалога



Рисунок 2 — Отправка отдельных реплик



Рисунок 3 — Кнопка для записи собственной речи

3. Чтение диалога-образца по ролям и заучивание реплик.

Цель: Формирование навыков по использованию клише.

Задание:

1. Выберите роль: А (спрашивает) или Б (отвечает). Дайте приложению следующую установку, отправив в чат сообщение «要联系新的对话, 你都B, 我要读A», если хотите начать диалог или «要联系新的对话, 你都A, 我要读B», если хотите, чтобы первую реплику произнесло приложение.

2. Прочитайте свои фразы, пробуя их заучивать.

4. Воспроизведение диалога-образца.

Цель: Совершенствование произносительных навыков, навыков ДР, развитие памяти.

Задание: Воспроизведите диалог без подсказок, как показано на рисунке 4.

На этом этапе можно дожидаться реакции приложения, однако она не сопровождается переводом на русский язык, т. е. потребуются помощь учителя.

5. Замена компонентов реплик.

Цель: Развитие умений ДР.

Задание:

1. Измените место, например, вместо 北京 — 上海, или вид транспорта, вместо 高铁 — 飞机.

2. Запишите новый диалог и отправьте его в чат, приложение может дать ответную реакцию, если есть грамматические или смысловые неточности.

3. Дайте приложению установку «要联系新的对话, 你都B, 我要读A», чтобы практиковать диалог.

6. Создание собственного расширенного диалога.

Цель: Развитие умений ДР.

Задание:

1. Дайте новую установку приложению «做新的对话, 用我的例子, 题目是暑假你打算做什么?», в установке должна быть прописана тема диалога, например, каникулы с семьёй или поездка в Нанкин (рисунок 5).

2. Нажмите «скопировать» и внесите изменения в предложенный диалог, например, сократите или добавьте реплики. Отправьте получившийся диалог ответным сообщением.

3. Напишите в чат следующую установку «要联系新的对话, 你都B, 我要读A», если хотите начать диалог или «要联系新的对话, 你都A, 我要读B», если хотите, чтобы первую реплику произнесло приложение.

Представим также инструкцию для учителя по использованию ИИ-платформы “DouBao”:

1) настройте “DouBao” для китайского языка: в «设置» (Настройки) → 语言 → выберите 中文 (简体).

2) создайте чат с учениками в любом доступном мессенджере (в самом приложении нельзя создать чат с другими пользователями).

3) пропишите пошаговую инструкцию с конкретными установками, которой смогут пользоваться ученики для общения с приложением и организации его работы.

Итак, в качестве основных рекомендаций по применению ТИИ в обучении ДР на ИЯ можно выделить следующие:

1. Частота: 2—3 раза в неделю.

2. Длительность: 15—20 минут за сеанс.

3. Сочетание с традиционными методами [3, с. 95].



Рисунок 4 — Воспроизведение диалога по памяти

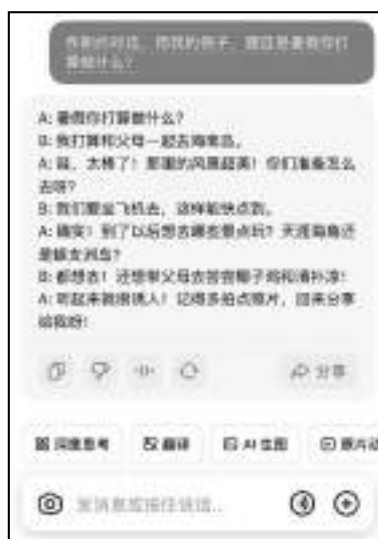


Рисунок 5 — Создание своего диалога

Заключение. Таким образом, разработанный комплекс упражнений с использованием ТИИ потенциально представляет собой эффективный инструмент для развития умений ДР у учащихся II ступени общего среднего образования, сочетая инновационные цифровые решения с фундаментальными методическими принципами преподавания ИЯ. Результаты проведенного экспериментального обучения будут представлены в одной из последующих публикаций.

Список цитируемых источников

1. Huang, X. Personalized Language Learning with AI: Current Trends and Future Directions / X. Huang [et al.] // ELT Journal. — 2023. — № 77(1). — P. 12—29.
2. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский : учеб. пособие для студентов вузов / П. К. Бабинская, Т. П. Леонтьева, И. М. Андреасян [и др.]. — 5-е изд. — Минск : ТетраСистемс, 2009. — 285 с.
3. Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности / И. А. Бредихина. — М. : Флинта, 2018. — 184 с.

УДК 372.881.1:811.111/.581+004

Е. В. Шилович, А. В. Прадун

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЛАТФОРМ НА ЭТАПЕ ТРЕНИРОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ (АНГЛИЙСКИЙ И КИТАЙСКИЙ ЯЗЫКИ)

Введение. Современные цифровые технологии открывают новые возможности для обучения иностранным языкам, особенно на этапе формирования речевых лексических навыков. Китайский и английский языки, обладая принципиально разной структурой, требуют дифференцированного подхода к выбору упражнений в рамках соответствующего комплекса.

Цель проводимого исследования заключается в разработке комплекса упражнений для формирования иноязычных речевых лексических навыков обучающихся на основе интерактивных платформ “Memrise” и “DeepSeek”. На настоящем этапе проведен анализ данных платформ с точки зрения адаптации их возможностей для решения задач этапов усвоения продуктивной лексики на английском и китайском языках, в частности этапа тренировки обучающихся в использовании новых лексических единиц (ЛЕ).

Основная часть. Этап тренировки направлен на формирование речевых лексических навыков посредством имитации (фонетической отработки) новых ЛЕ; контроля усвоения обучающимися значений ЛЕ, различий в использовании тонов и правил отображения ЛЕ на письме; выбора ЛЕ для добавления в речевые образцы; комбинирования ЛЕ в зависимости от коммуникативной задачи. Иначе говоря, данный этап подразумевает последовательное выполнение имитационных, дифференцировочных, подстановочных и трансформационных упражнений.

Использование платформы “Memrise” на этапе тренировки

Memrise — популярная платформа для изучения языков, предлагающая широкий спектр упражнений для тренировки лексики [1].

Рассмотрим особенности работы с китайским и английским языками.

Китайский язык

1. *Имитация новых ЛЕ:* обучающиеся слушают слово или фразу, повторяют за диктором, обращая внимание на тональность и произнесение (рисунок 1).



Рисунок 1 — Имитационное упражнение в Memrise (китайский язык)

2. *Выбор правильного перевода:* в данном задании необходимо соотнести иероглифы, пиньинь и перевод, что способствует формированию навыков узнавания ЛЕ и контролю понимания обучающимися их значения (рисунок 2).



Рисунок 2 — Упражнение на выбор перевода (китайский язык)

3. *Прослушивание и выбор правильного тона:* задание позволяет формировать навыки аудирования и тренировать обучающихся в различении тонов (рисунок 3).

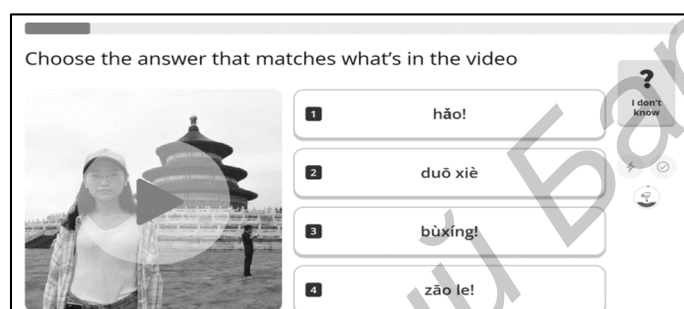


Рисунок 3 — Упражнение на аудирование (китайский язык)

4. *Написание ЛЕ:* обучающиеся записывают слово по памяти — как пиньинь, так и иероглифы, — что формирует навыки техники письма (рисунок 4).

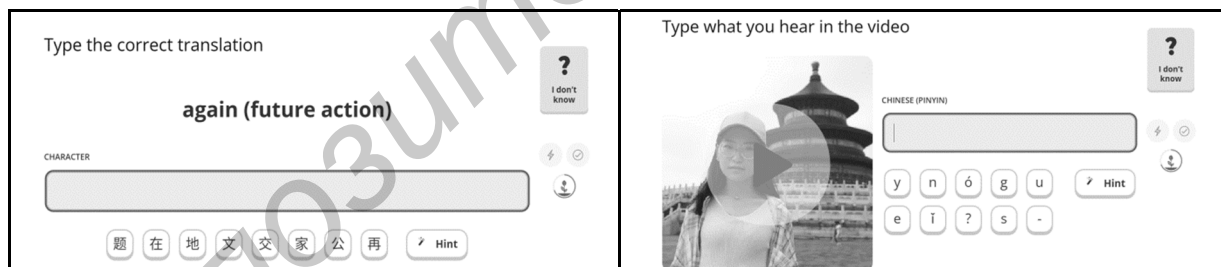


Рисунок 4 — Упражнение на написание иероглифов

Английский язык

1. *Имитация новых ЛЕ:* обучающиеся осуществляют повторение слов и фраз за диктором с акцентом на правильное произнесение и интонацию (рисунок 5).



Рисунок 5 — Имитационное упражнение в Memrise (английский язык)

2. *Выбор правильного перевода:* задание предполагает соотнесение новых ЛЕ с переводом на родной язык (рисунок 6).



Рисунок 6 — Упражнение на выбор перевода (английский язык)

3. *Прослушивание и выбор прозвучавшего слова:* упражнение способствует формированию навыков аудирования и различению близких по звучанию слов (рисунок 7).

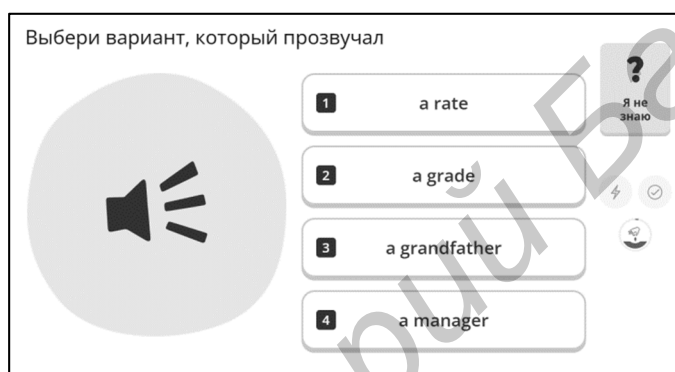


Рисунок 7 — Упражнение на аудирование (английский язык)

4. *Написание ЛЕ:* обучающиеся формируют орфографические навыки на основе новых ЛЕ (рисунок 8).

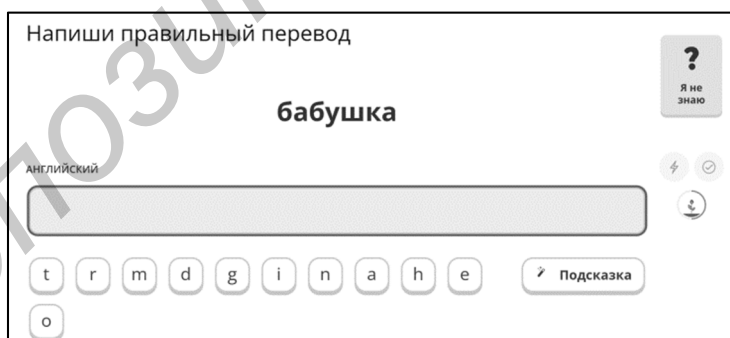


Рисунок 8 — Упражнение на написание ЛЕ (английский язык)

Сравнение приведенных выше примеров позволяет сделать вывод о том, что для китайского языка особое значение имеют упражнения на определение тона и написание иероглифов, а для английского — на отработку произнесения и орфографии. Платформа “Memrise” позволяет гибко настраивать задания под специфику каждого языка.

Использование платформы “DeepSeek” на этапе тренировки

“DeepSeek” — нейросетевая платформа, позволяющая создавать сложные упражнения на комбинирование, подстановку и трансформацию лексики [2].

Китайский язык

1. *Подстановочные упражнения:* задание подразумевает замену ЛЕ в представленных фразах для расширения словарного запаса (рисунок 9).

2. Подстановочные упражнения

Замените выделенное слово в предложении на одно из предложенных.

1. **我** 喜欢吃水果。(替换: 你 / 她 / 他们)
2. 昨天 **下雨** 了。(替换: 下雪 / 刮风 / 很热)
3. 爸爸 **开车** 去工作。(替换: 走路 / 骑自行车 / 坐地铁)
4. 这本书 **很有意思**。(替换: 很无聊 / 很难 / 很便宜)

Рисунок 9 — Подстановочное упражнение (китайский язык)

2. *Трансформационные упражнения*: задания могут быть нацелены на преобразование утвердительных предложений в вопросительные или отрицательные либо составление фразы из предложенных слов, что помогает также усвоить порядок слов и грамматические структуры (рисунок 10).

3. Трансформация предложений Измените предложения по указанному образцу. A. Вопросы с 吗 1. 你喜欢游泳。 → 2. 她会讲汉语。 → 3. 你们明天来。 → B. Отрицания с 不 / 没 1. 我喝咖啡。 → 2. 他昨天看电视。 → 3. 我们去公园。 → C. Вопрос + отрицание (吗 + 没) 1. 你吃饭了。 → 2. 他们看电影了。 → 3. 她买新手机了。 →	1. Комбинирование слов Составьте грамматически правильные предложения из данных слов. 1. 他, 学习, 中文 → 2. 我们, 要, 买, 新书 → 3. 今天, 天气, 很好 → 4. 妹妹, 不, 喜欢, 牛奶 → 5. 老师, 在, 教室, 讲课 →

Рисунок 10 — Трансформационные упражнения (китайский язык)

Английский язык

1. *Подстановочные упражнения*: обучающимся предлагается выбрать необходимые для определенного контекста ЛЕ и заменить ими уже имеющиеся во фразах слова с целью овладения различными лексико-грамматическими структурами (рисунок 11).

2. Подстановочные упражнения

Задание: Замените выделенное слово в предложении на одно из предложенных.

1. **She** drinks tea every morning. (Замените: *I / They / We*)
2. He goes to work **by car**. (Замените: *by bus / on foot / by bike*)
3. We **usually** eat dinner at 7 PM. (Замените: *sometimes / never / often*)
4. This movie is **very interesting**. (Замените: *boring / exciting / too long*)

Рисунок 11 — Подстановочное упражнение (английский язык)

2. *Трансформационные упражнения*: задание может заключаться в преобразовании утверждений в вопросы, отрицания и т. д. или составление фраз из набора слов, в т. ч. для запоминания порядка слов в англоязычном предложении (рисунок 12).

3. Трансформация предложений A. Общие вопросы (Yes/No questions) 1. They are playing football. → 2. She has finished her homework. → 3. You can swim well. → B. Отрицательные предложения 1. He likes ice cream. → 2. We are going to the party. → 3. She has a cat. → C. Специальные вопросы (What, Where, When, Why, How) 1. She lives in London. (Where...) → 2. They arrived at 5 PM. (When...) → 3. He is crying because he is sad. (Why...) →	1. Упражнение на комбинирование слов Задание: Составьте грамматически правильное предложение из данных слов. 1. often / she / music / listens to → 2. every day / exercises / morning / he / in the → 3. a / reading / book / is / she → 4. don't / like / I / coffee → 5. will / tomorrow / rain / it →

Рисунок 12 — Трансформационные упражнения (английский язык)

Итак, “DeepSeek” позволяет учитывать особенности синтаксиса двух языков: китайского — строгий порядок слов и частиц, английского — вспомогательные глаголы и порядок слов в вопросах.

Заключение. Использование интерактивных платформ “Memrise” и “DeepSeek” может выступить инструментом повышения эффективности этапа тренировки при овладении иноязычной лексикой на китайском и английском языках. При этом платформа “Memrise” обеспечивает базовые упражнения на запоминание, аудирование и написание ЛЕ, в то время как платформа “DeepSeek” позволяет создавать более сложные задания, нацеленные на формирование операций по выбору и комбинированию ЛЕ, которые составляют основу успешного функционирования речевых лексических навыков. Сравнительный анализ показывает, что индивидуальный подход к овладению языками с разной структурой и системой письма способствует формированию устойчивых навыков и повышает мотивацию обучающихся.

Список цитируемых источников

1. Memrise : [сайт]. — URL: <https://www.memrise.com/ru/> (дата обращения: 11.02.2025).
2. DeepSeek : [website]. — 2025. — URL: <https://www.deepseek.com/> (date of access: 11.02.2025).

UDC 378.016:811

A. Yu. Keda

*Institution of Education “Baranavichy State University”,
Baranavichy, the Republic of Belarus*

HOW TO DIAGNOSE CRITICAL INTERCULTURAL AWARENESS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Introduction. In the context of globalization, critical intercultural awareness has become an essential skills for future foreign language teachers. Critical intercultural awareness goes beyond mere knowledge of cultural differences; it involves a deeper understanding of the social and cultural contexts in which language is used. For future foreign language teachers, developing critical intercultural awareness is essential, as it directly impacts their ability to teach effectively and prepare their students for real-world intercultural interactions.

Main part. Byram defines critical intercultural awareness as “an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices, and products in one’s own and other cultures and countries” [1]. Also, Byram defines critical intercultural awareness is “a set of abilities, including ‘critical understanding, analysis, evaluation, and interpretation of sociocultural realities’ that facilitates effective communication between people from different cultural and linguistic backgrounds” [2]. The integration of this abilities significantly leading to more respectful, informed, and effective interactions across diverse cultural contexts. Future teachers of foreign language with critical intercultural awareness are better equipped to tailor their teaching methods to accommodate diverse cultural perspectives and foster a more engaging and effective learning experience. Foreign language education in Belarus aims to prepare students for real-world intercultural interactions. Teachers with critical intercultural awareness can provide their students with the necessary skills to navigate cultural differences, communicate effectively, avoid misunderstandings and think critically. The sociocultural component of foreign language education in Belarus emphasizes the importance of cultural understanding and tolerance, which are necessary for future foreign language teachers in order to form a correct understanding of the culture they are studying. The common

denominator is to guide and support students in recognizing, respecting, and valuing cultural differences and similarities. The overall aim for teaching university students-pre-service foreign language teachers is to help them develop insights into a cultures. This will help them understand their own culture better and at the same time develop critical intercultural awareness. Future teachers of foreign language serve as role models for their students, promoting a deeper appreciation of cultural diversity.

How to diagnose critical intercultural awareness of future foreign language teachers is determined by diagnostic tools — these are diagnostic tasks: control questions, practical tasks implemented through various types, forms, diagnostic methods. The main element of diagnosis is a rational frequency, which in our case allows us to obtain continuous objective information about the level of critical intercultural awareness of students. The system of such control should be aimed not only at identifying ignorance, but also necessarily at correcting the assimilation of knowledge.

At Baranavichy State University, we conducted a survey among teachers, in which we found out whether they were solving the task of raising critical intercultural awareness among students-future foreign language teachers and what exercises they used for this purpose. The survey involved 22 teachers with 1 to 28 years of university experience. According to the results, 54.5 % of the teachers surveyed often solve the problem of increasing critical intercultural awareness among university students, 45.5 % sometimes. When asking about effective methodological techniques for raising critical intercultural awareness among university students, respondents acknowledged that the most effective techniques are comparing facts in their native and foreign cultures (100 %) and discussing cultural studies (59.1 %). Such techniques as problematic task/situation (63.6 %), socio-cultural commentary, role-playing game/simulation (54.5 %), cross-critical analysis of situations of intercultural communication (36.4 %) and others were also noted. Such a methodical technique as the test was assessed as effective by only one teacher (4.5 %). In addition, the interviewed teachers shared examples of their assignments to raise critical intercultural awareness among university students. Among them: comparison of facts in the native country and in the country of the studied language; analysis of the pedagogical situation taking into account its socio-cultural context; an analysis of cultural stereotypes in the media text, a discussion on “Characteristic features of Germans and Belarusians: facts and stereotypes” and others. The survey results from Baranavichy State University indicate that teachers are actively employing various techniques to enhance critical intercultural awareness among students. These techniques not only provide students with factual knowledge but also encourage critical thinking and reflection. The variety of assignments shared by university teachers demonstrates a commitment to integrating critical intercultural awareness into the curriculum. These activities challenge students to think beyond their own cultural frameworks and develop a more nuanced understanding of intercultural interactions. Diagnostic tools should be designed to assess not only students’ knowledge of cultural facts but also their ability to apply this knowledge in practical situations. A combination of control questions, practical tasks, and reflective assignments can provide a more comprehensive evaluation of critical intercultural awareness.

Conclusion. The findings of this study emphasize that critical intercultural awareness is a dynamic and essential skill for future foreign language teachers. While significant progress has been made in integrating this awareness into the educational process, ongoing efforts are needed to ensure that student teachers are well-equipped to navigate the complexities of intercultural interactions. By fostering a deeper understanding of cultural contexts and promoting critical thinking, we can prepare future educators to effectively teach and inspire the next generation of global citizens.

References

1. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. — Clevedon, UK : Multilingual Matters, 1997. — 124 p.
2. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Revisited. Multilingual Matters / M. Byram. — 2020. — URL: <https://doi.org/10.21832/BYRAM0244> (date of access: 04.04.2025).

UDC 372.881.1

A. S. Zaleskaya

*Institution of Education “Baranavichy State University”,
Baranavichy, the Republic of Belarus*

THE EFFECTIVENESS OF USING COGNITIVE VISUALIZATION IN TEACHING CHINESE WRITING

Introduction. Chinese, with its many thousands of years of history and complex structure, is one of the most widely spoken languages in the world, but its study for native speakers of Indo-European languages is fraught with a number of specific difficulties. One of the key problems is mastering hieroglyphics, which requires not only memorizing the form, but also understanding semantics and phonetics. In this context, traditional teaching methods are often insufficient to achieve a high level of proficiency. The use of cognitive visualization, based on the principles of the human brain and its ability to process information in images, offers a promising new approach to overcoming these difficulties. In this paper, we will analyze the effectiveness of using cognitive visualization techniques in the process of learning Chinese.

Main part. Currently, due to the strengthening of ties with the East, more and more people see the practical importance of learning Chinese. However, Chinese, due to the peculiarities of its grammar, is very different from languages that are based on the alphabet in their writing. The main difficulty in learning this language is hieroglyphs, which become an obstacle, including memorizing thousands of similar symbol images, each of which have their own spelling, meaning and sound [1].

Given the inefficacy of traditional memorization methods for adult learners of Chinese, there is a need for an alternative pedagogical approach tailored to the unique challenges of teaching characters to non-native speakers. In such case, the using of mnemonics or cognitive visualization can be effective.

Mnemonics is a set of special techniques that facilitate the memorization of necessary information by forming associative connections. Mnemonic techniques are employed to facilitate the retention of information that is inherently complex or illogical for the conscious mind. For non-native speakers, Chinese characters appear as images rather than words, and the connections between them are difficult to discern [2]. So, it can be assumed that the use of mnemonics will be effective in memorizing hieroglyphs.

To test the effectiveness of the proposed methodology, a pilot study was conducted. The hypothesis of the study is as follows. The ability to retain Chinese characters will be much better developed if we use cognitive visualization techniques. To check the hypothesis, the pilot study was conducted in two groups: experimental and control. The experimental group used visualization techniques to memorize hieroglyphs, while the control group was not taught using specific memorization methods. All participants are native speakers of Russian and have had about one and a half years of Chinese language learning experience.

Before conducting a pilot study, a pretest was conducted to determine the initial level of Chinese language proficiency. The test results were recorded using the memorization coefficient, which were calculated using the formula: $X = (k / n) * 100 \%$, where X is the memorization coefficient, k is the number of correctly reproduced hieroglyphs, and n is the total amount of educational material (in this case, $n = 40$). The results of the tests are given in Figure 1 (the experimental group showed 36.6 %, the control group showed 46.8 %).

The topic of the classes during the pilot study was “Health”. The procedure for working with unfamiliar vocabulary at the introduction stage included the following steps:

- The division of a hieroglyph into its constituent components, which are called radicals, each of which had a lexical meaning.
- These components were highlighted in different colors: the main component was red, and the additional component green.
- Providing students with the opportunity to independently create an association based on the values of the components.
- Demonstration of a ready-made association for memorization.
- Using software program to show the order of writing Chinese characters in an animated way.

After 3 weeks of pilot study (12 university classes), the mid testing was conducted to evaluate the effectiveness of the methodology. The results showed that the use of cognitive visualization contributes to a more effective fixation of hieroglyphs in the student’s memory in the experimental group compared with the control group (58 % vs. 49 %). This confirms the hypothesis. The results are given in Figure 2.

4 weeks after the pilot study we conducted a final testing to check the reproduction in long-term memory. The results are given in Figure 3. The effectiveness of fixing hieroglyphs in long-term memory in the experimental group is higher than in the control group (59.7 % versus 54 %). This means that this technique is generally more effective.

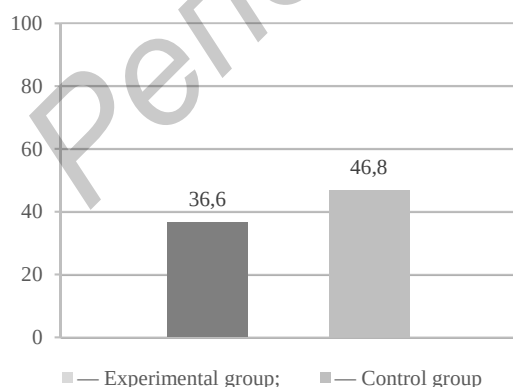


Figure 1 — The pre-test results

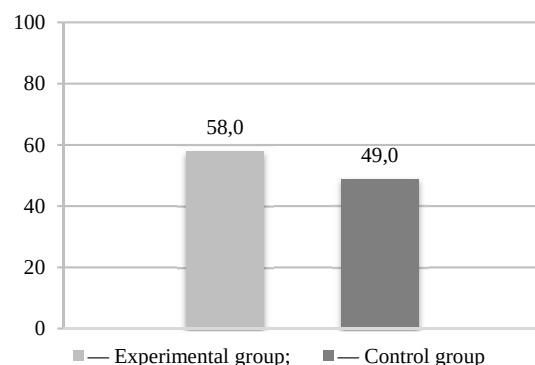


Figure 2 — The mid-test results

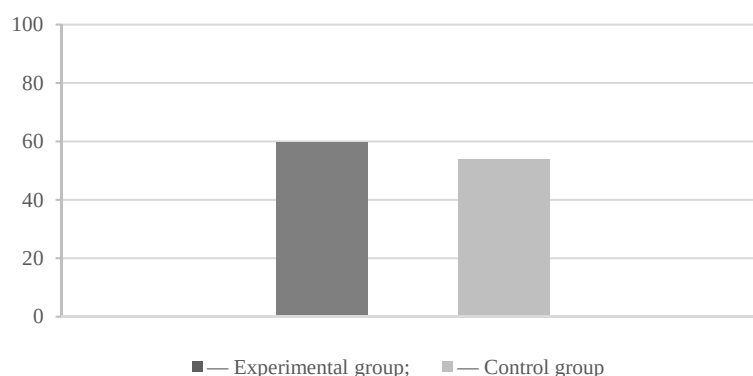


Figure 3 — Final test results

Conclusion. The theoretical rationale for the conclusion is as follows. Chinese hieroglyphs, being complex and unfamiliar symbols for Russian-speaking students, are not perceived as full-fledged linguistic units. The traditional method of memorization (hieroglyph + translation) won't provide effective retaining of abstract information.

Cognitive visualization techniques solve this problem by replacing abstract concepts with visual images perceived by the senses and creating associative links between them. The effectiveness of mnemonic methods in studying Chinese characters varies depending on practice: at the initial stages, their use can be time-consuming, and it does not always ensure complete memorization of characters. However, regular use of mnemonic techniques can significantly improve the reliability of memorization and storage of information.

Not only does this study confirm the effectiveness of mnemonics but also expands the understanding of how visual and associative methods can facilitate the development of complex writing systems.

References

1. *Катышев, П. А.* Мнемотехнические приемы в изучении китайской иероглифики / П. А. Катышев, Е. А. Мартемьянов // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2015. — № 4 (64), Т. 3. — С. 208—211.
2. *Козаренко, А. В.* Учебник мнемоники. Система запоминания Джордано / А. В. Козаренко. — М, 2007. — С. 6.

Научное издание

НАУКА — ПРАКТИКЕ

Материалы VI Международной
научно-практической конференции

(Барановичи, 22 мая 2025 года)

В двух частях

Часть 2

На русском, белорусском, английском языках

Ответственный за выпуск А. Ю. Сидоренко
Техническое редактирование С. М. Глушак, Ю. А. Киселева

Подписано в печать 27.10.2025. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага ксероксная.
Отпечатано на копировально-множительной технике.
Усл. печ. л. 50,45. Уч.-изд. л. 50,40. Тираж 15 экз. Заказ 252.

Издатель и полиграфическое исполнение:
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/424 от 09.09.2016. Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 64 34 77, e-mail: rig@barsu.by