

# Вестник БарГУ

Научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 года  
Выходит 2 раза в год

№ 1 (19), февраль, 2026

Серия «Педагогические науки.  
Психологические науки.  
Филологические науки  
(литературоведение)»

Учредитель: учреждение образования  
«Барановичский государственный университет».

Адрес редакции:  
ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи.  
Телефон: +375 (163) 64 34 77.  
E-mail: rig@barsu.by .

Подписные индексы: 00995 — для индивидуальных  
подписчиков; 009952 — для организаций.  
Свидетельство о регистрации средств массовой информации  
№ 1533 от 30.07.2012, выданное Министерством информации  
Республики Беларусь.

В соответствии с приказом Высшей аттестационной комиссии  
Республики Беларусь от 21 января 2015 г.

№ 16 научно-практический журнал «Вестник БарГУ» серия  
«Педагогические науки. Психологические науки. Филологические  
науки (литературоведение)» включён в Перечень научных  
изданий Республики Беларусь для опубликования результатов  
диссертационных исследований по педагогическим  
и психологическим наукам, филологическим наукам  
(литературоведению).

Научно-практический журнал «Вестник БарГУ»  
включен в РИНЦ (Российский индекс научного  
цитирования), лицензионный договор № 06-01/2016.

Выходит на русском, белорусском и английском языках.  
Распространяется на территории  
Республики Беларусь.

Технический редактор Ю. А. Киселева  
Компьютерная вёрстка Ю. А. Киселева  
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 30.01.2026. Формат 60 × 84 1/8.  
Бумага ксероксная. Печать цифровая.  
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 12,30. Уч.-изд. л. 10,00.  
Тираж 26 экз. Заказ . Цена свободная.  
Свидетельство о государственной регистрации  
издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий  
№ 1/424 от 9 сентября 2016 года.

Полиграфическое исполнение: республиканское унитарное  
предприятие «Информационно-вычислительный центр  
Министерства финансов Республики Беларусь». Специальное  
разрешение (лицензия) на право осуществления поли-  
графической деятельности № 02330/89 от 3 марта 2014 года.  
Адрес: ул. Кальварийская, 17, 220004 г. Минск.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Кочурко В. И.** (гл. ред. журн.), доктор сельскохозяйственных наук, профессор, академик Белорусской инженерной академии, академик Международной академии технического образования, академик Международной академии наук педагогического образования, академик Академии экономических наук Украины, Почётный профессор БарГУ, профессор кафедры технического обеспечения сельскохозяйственного производства и агрономии (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

**Климук В. В.** (зам. гл. ред. журн.), кандидат экономических наук, доцент, первый проректор (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

**Яценко Т. Е.** (гл. ред. сер.), кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Захарченя Н. Ф.** (отв. секретарь сер.) (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

**Коновалик В. К.** (ред. текстов на англ. яз.) (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

**Лобковская Е. А.** (отв. за направление «Педагогические науки»), кандидат педагогических наук (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Иценко А. Г.** (отв. за направление «Психологические науки»), кандидат философских наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Криштоп И. С.** (отв. за направление «Филологические науки»), кандидат филологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

**Белановская О. В.**, кандидат психологических наук, доцент (государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы», Минск, Республика Беларусь); **Белая Е. И.**, доктор филологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь) **Бельский А. И.**, доктор филологических наук, профессор (Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь); **Брусевич А. А.**, кандидат филологических наук, доцент (учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купаль», Гродно, Республика Беларусь); **Глазырина Л. Д.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Дубешко Н. Г.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Клещёва Е. А.**, кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Костина Ж. В.**, кандидат филологических наук (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Кремень М. А.**, доктор психологических наук, профессор (Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск, Республика Беларусь); **Крусь П. П.**, кандидат философских наук, доцент (учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь); **Лопатик Т. А.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет», Минск, Республика Беларусь);

**Манкевич Ж. Б.**, кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Никашина Г. А.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Олифиревич Н. И.**, кандидат психологических наук, доцент (Минск, Республика Беларусь); **Пергаменщик Л. А.**, доктор психологических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Пинюта И. В.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Пузыревич Н. Л.**, кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Пучинская Т. М.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Рудая Д. В.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Тарантей В. П.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь); **Тарасова Т. Н.**, доктор филологических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Торхова А. В.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Храмцова Ф. И.**, доктор политических наук, профессор, кандидат педагогических наук (Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск, Республика Беларусь).

#### МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ СЕРИИ

**Александрова Е. А.**, доктор педагогических наук, профессор (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Саратов, Российская Федерация); **Зырянова С. М.**, кандидат педагогических наук, доцент (бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация); **Лашкова Л. Л.**, доктор педагогических наук, доцент (бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация); **Лобин А. М.**, доктор филологических наук, доцент (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», Ульяновск, Российская Федерация); **Мухтарова Ш. М.**, доктор педагогических наук, профессор (Карагандинский государственный университет имени академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан); **Николаева М. В.**, доктор педагогических наук, доцент, профессор (бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, Российская Федерация); **Селиванов В. В.**, доктор психологических наук, профессор (Институт экспериментальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Российская Федерация); **Хребина С. В.**, доктор психологических наук, профессор (Институт человековедения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пятигорский государственный университет», Пятигорск, Российская Федерация); **Ястреб Н. А.**, доктор философских наук, доцент (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет», Вологда, Российская Федерация).

Promoter: Institution of Education "Baranavichy State University".

*Editorial address:*

21 Voykova Str., 225404 Baranavichy.  
Phone: +375 (163) 64 34 77.  
E-mail: rig@barsu.by .

Subscription indices: 00995 — for individual subscribers;  
009952 — for companies.

The certificate of the registration of mass media № 1533  
of 30.07.2012 issued by the Ministry of Information  
of Belarus.

In accordance with the order of the board of the Higher Attestation  
Commission of the Republic of Belarus, on January 21, 2015 № 16 the  
scientific and practical journal "BarSU Herald" the series "Education.  
Psychology. Philology (Literary studies)" was included in the list  
of the scientific publications of the Republic of Belarus  
for publishing the results of dissertation research on  
pedagogical, psychological and philological sciences (Literary studies).

Scientific-and-practical journal "BarSU Herald"  
is included into RSCI (Russian Science Citation Index), license  
agreement № 06-01/2016.

Issued in Russian, Belarusian and English. The journal is distributed on  
the territory of the Republic of Belarus.

Technical editor Y. A. Kiseleva  
Desktop Publishing Y. A. Kiseleva  
Proofreader N. N. Kolodko

Signed print 30.01.2026. Format 60 × 84 1/8. Paper xerox. Digital  
printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 12.30.  
Acc.-pub. s. l. 10.00. Circulation of 26 copies.  
Order . Free price.

The state registration certificate of the publisher, manufacturer and  
publications distributor No.1/424, September 9, 2016.

Printing performance: Republican Unitary Enterprise "Information and  
Computing Center of the Ministry of Finance of the Republic of  
Belarus". Special permission (license) for the right to carry out printing  
activities No. 02330/89, March 3, 2014.

Address: 17 Kalvaryiskaya, 220004 Minsk.

## EDITORIAL BOARD

**Kochurko V. I.** (*Editor-in-Chief*), Doctor of Agriculture, Professor, Academician of the Belarusian Academy of Engineering, Academician of the International Academy of Technical Education, Academician of the International Academy of Pedagogical Education, Academician of the Academy of Economic Sciences of Ukraine, Honorary Professor of BarSU, Professor of the Department of Technical Supply of Agricultural Production and Agronomy (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus).

**Klimuk V. V.** (*Deputy Editor-in-Chief*), Ph. D. in Economics, Associate Professor, First Vice-Rector (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus).

**Yatsenko T. E.** (*Series Executive Editor*), Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus);  
**Zhakharchenya N. F.** (*Senior Editor*) (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus).

**Konovalik V. K.** (*English Text Editor*) (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus).

**Lobkovskaya E. A.** (*responsible for "Pedagogical Sciences" area*), Ph. D. in Education (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus);  
**Itsenko A. G.** (*responsible for "Psychological Sciences" area*), Ph. D. in Philosophy, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus);  
**Kryshchok I. S.** (*responsible for "Philological Sciences" area*) Ph. D. in Philology, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus).

**Belanovskaya O. V.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (State Institution of Education "National Institute of Higher Education", Minsk, the Republic of Belarus); **Belaya E. I.**, Doctor of Philology, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Belskiy A. I.**, Doctor of Philology, Professor (Belarusian State University, Minsk, the Republic of Belarus); **Brusevich A. A.**, Ph. D. in Philology, Associate Professor (Institution of Education "Grodno State University named after Yanka Kupala", Grodno, the Republic of Belarus); **Glazyrina L. D.**, Doctor of Education, Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Dubeshka N. G.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Kleshcheva E. A.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Kostina Zh. V.**, Ph. D. in Philology, (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Kremen M. A.**, Doctor of Psychology, Professor (Academy of Public Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus, Minsk, the Republic of Belarus); **Krus P. P.**, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor (Institution of Education "Brest State University named after A. S. Pushkin", Brest, the Republic of Belarus); **Lopatik T. A.**, Doctor of Education, Professor (Institution of Education "Minsk State Linguistic University", Minsk, the Republic of Belarus); **Mankevich Z. B.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Nikashina G. A.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Olifirovich N. I.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Minsk, the Republic of Belarus); **Pergamenschik L. A.**, Doctor of Psychology, Professor (Educational Institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic

of Belarus); **Pinyuta I. V.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Puzyrevich N. L.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Educational Institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Puchinskaya T. M.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Rudaya D. V.**, Ph. D. in Education, (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Tarantey V. P.**, Doctor of Education, Professor (Institution of Education "Grodno State University named after Y. Kupala", Grodno, the Republic of Belarus); **Tarasova T. N.**, Doctor of Philology, Professor (Educational Institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Torhova A. V.**, Doctor of Education, Professor (Educational Institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Hramtsova F. I.**, Doctor of Political Sciences, Professor, Ph. D. in Education (Academy of Public Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus, Minsk, the Republic of Belarus).

#### INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD OF THE SERIES

**Aleksandrova E. A.**, Doctor of Education, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky", Saratov, the Russian Federation); **Zyryanova S. M.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Budgetary Institution of Higher Education of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug — Ugra "Surgut State Pedagogical University" (Surgut, the Russian Federation)); **Lashkova L. L.**, Doctor of Education, Associate Professor (Budgetary Institution of Higher Education of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug — Ugra "Surgut State Pedagogical University" (Surgut, the Russian Federation)); **Lobin A. M.**, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov", Ulyanovsk, the Russian Federation); **Muhtarova S. M.**, Doctor of Education (Karaganda State University named after the Academician E. A. Buketov, Karaganda, the Republic of Kazakhstan); **Nikolaeva M. V.**, Doctor of Education, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Volgograd State Socio-pedagogical University", Volgograd, the Russian Federation); **Selivanov V. V.**, Doctor of Psychology, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Psycho-pedagogical University", Moscow, the Russian Federation); **Khrebina S. V.**, Doctor of Psychology, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Pyatigorsk State University", Pyatigorsk, the Russian Federation); **Yastrebnik N. A.**, Doctor of Philosophy, Associate Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Vologda State University", Vologda, the Russian Federation).

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Никашина Г. А.** Развитие музыкального восприятия у детей старшего дошкольного возраста
- Пинюта И. В., Зновец А. П.** Формирование речевых лексических навыков на основе рефлексивного подхода
- Романчук Н. В., Варсоцкая Я. Г.** Развитие познавательного интереса у младших школьников на уроках обучения грамоте средствами цифровых образовательных ресурсов
- Рудая Д. В., Унсович А. Н.** Эвристический подход как инструмент формирования критического мышления у студентов на информационных часах
- Тарасов П. Р.** Критериальная система оценки технических действий в дзюдо
- Федоренко Н. В.** Критерии сформированности этнокультурных компетенций учащихся как компонента интеркультурной компетентности (на примере учебного предмета «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)»)
- Черепович Т. А.** Сущность личного ортобиоза как системы сохранения здоровья человека

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Бакунович М. Ф.** Взаимосвязь копинг-стратегий и компонентов самоуправления у студентов
- Кипель А. С.** Представления преподавателей и студентов о цифровизации образования
- Найдович А. В.** Взаимосвязь контроля поведения и толерантности к неопределенности у будущих авиационных специалистов
- Яценко Т. Е., Полховская Е. А.** Характеристики когнитивной активности виктимных девушек, обучающихся в университете
- Яценко Т. Е., Соколова Д. Д.** Фрустрированные потребности девушек, склонных к гипотимии, как фактор девиантного поведения

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### Литературоведение

- Кісліцына Г. М.** Творы ваеннай тэматыкі XVI—XIX стагоддзяў: літаратурны канон
- Крыштоп І. С.** Жанровыя прызнакі экалагічнай утопіі
- Самаўкіна А. П.** Вобраз сталічнага жыхара ў апавяданнях сучасных беларускіх аўтараў

## CONTENTS

### EDUCATION

- 6 **Nikashina G. A.** Musical perception development in the senior preschool age children
- 13 **Piniuta I. V., Znaviets A. P.** Lexical skills development using the reflective approach
- 19 **Romanchuk N. V., Varsotskaya Y. G.** Cognitive interest-development in primary school children in literacy lessons using digital educational resources
- 24 **Rudaya D. V., Unsovich A. N.** Heuristic approach as a tool for forming critical thinking among students at information hours
- 29 **Tarasov P. R.** Criteria-based system for assessing technical actions in judo
- 35 **Fedorenko N. V.** Criteria for the development of students' ethnocultural competences as a component of intercultural competence (based on the example of the subject "Art (domestic and world art culture)")
- 41 **Cherepovich T. A.** The essence of personal orthobiosis as a system for preserving human health

### PSYCHOLOGY

- 48 **Bakunovich M. V.** The relationship between coping strategies and self-management components in students
- 54 **Kipel A. S.** Teachers' and students' perceptions of education digitalization
- 62 **Naidovich A. V.** The relationship between behavior control and tolerance to uncertainty in future aviation specialists
- 67 **Yatsenko T. E., Polhovskaya E. A.** Cognitive activity characteristics of victim girls studying at university
- 77 **Yatsenko T. E., Sokolina D. D.** Frustrated needs of girls prone to hypothyria as a factor in deviant behavior

### PHILOLOGY

#### Literary studies

- 86 **Kislitsyna H. M.** Military-themed texts of the XVI—XIX centuries: the literary canon
- 93 **Kryshtop I. S.** The genre characteristics of ecological utopia
- 100 **Samaukina A. P.** The image of a metropolitan resident in the modern short stories by belarusian authors

УДК 373.2

**Г. А. Никашина**, кандидат педагогических наук, доцент  
Учреждение образования «Барановичский государственный университет, ул. Войкова, 21,  
225404 Барановичи, Республика Беларусь, lina.nika8@gmail.com

### РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрыта сущность музыкального восприятия, охарактеризованы особенности его проявления в дошкольном детстве. В исследовательском аспекте рассмотрены методологические основы развития музыкального восприятия у детей дошкольного возраста, определён ряд факторов, влияющих на его эффективное развитие в процессе слушания музыки. Автором представлена характеристика и содержание трёх моделей художественной коммуникации, направленных на развитие у старших дошкольников музыкального восприятия, основой которых является моделирование эмоционально-образного содержания музыки на основе перевода художественных образов на язык жизненных аналогий и ощущений. Выделены ведущие установки на музыкальное восприятие в старшем дошкольном возрасте, проанализирована деятельность детей от 5 до 6 лет в процессе слушания музыки в условиях применения моделей художественной коммуникации, обобщены полученные результаты их апробации.

**Ключевые слова:** музыкальное восприятие; развитие; музыка; эмоционально-образное содержание; образ; художественное познание; модель; звук; дети дошкольного возраста; звуковые качества музыки.

Библиогр.: 3 назв.

**G. A. Nikashina**, Ph.D. in Education, Associate Professor  
Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,  
the Republic of Belarus, lina.nika8@gmail.com

### MUSICAL PERCEPTION DEVELOPMENT IN THE SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN

The article explores the essence of musical perception and characterizes its manifestations in preschool childhood. The research examines the methodological foundations of musical perception development in preschool-aged children and identifies several factors influencing its effective development through music listening. The author presents the characteristics and content of three artistic communication models aimed at developing musical perception in older preschoolers. These models are based on modeling the emotional and figurative content of music by translating artistic images into the language of real-life analogies and sensations. Key attitudes toward musical perception in older preschool children are identified, the activities of children aged 5 to 6 years old while listening to music using these artistic communication models are analyzed, and the results of their testing are summarized.

**Key words:** musical perception; development; music; emotional and figurative content; image; artistic cognition; model; sound; preschool children; sound qualities of music.

Ref.: 3 titles.

**Введение.** Одна из значимых задач дошкольного образования — развитие музыкального восприятия детей. Его сущность проявляется в умении слушателя слышать и эмоционально переживать эмоционально-образное содержание музыки как художественно-образное отражение действительности, а не как механическую совокупность звучания музыкальных звуков. Это связано с интонационной природой музыкального искусства, которое выражает разнообразные оттенки чувств и переживаний человека (Б. В. Асафьев, Л. С. Выготский, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, Б. М. Теплов, В. Н. Холопова и др.).

Глубина нравственно-преобразующего воздействия музыки на слушателя в процессе её восприятия определяется степенью проявления к ней личностного отношения. Это выражается в прочувствовании, осмыслении и оценке её эмоционально-образного содержания в зависимости от собственных убеждений, вкусов, художественного и жизненного опыта. При этом музыкальное искусство содействует формированию у слушателя жизненных установок, отношения к действительности, целостного художественного образа мира, лежащего вне чувственно воспринимаемого музыкального произведения и не зависящего от него.

Музыкальное восприятие является живым, творческим процессом и характеризуется проявлением у слушателя сопереживания художественному образу, ассоциативности мышления, понимания эмоционально-образного содержания произведения, средств музыкальной выразительности и их взаимосвязи с характером музыки. Однако в период дошкольного детства музыка оказывает на ребёнка лишь эмоциональное воздействие, при её слушании происходит поверхностное ознакомление с её содержанием, так как в дошкольном возрасте процесс музыкального восприятия находится на первоначальной ступени своего развития. Прежде всего у детей появляются предпосылки к прочувствованию и распознаванию эмоционально-образного содержания музыки на основе развития у них музыкально-сенсорной культуры, эстетических эмоций, мышления, воображения, речи, постепенного накопления жизненного, художественного и эмоционального опыта в условиях деятельности. В этой связи исследование процесса развития музыкального восприятия у детей дошкольного возраста обладает несомненной актуальностью.

**Методология и методы исследования.** Многие исследователи музыкального восприятия отмечают, что музыка способна воздействовать на эмоции слушателя, вызывая при этом эмоциональный отклик и сопереживание, тем самым побуждая к пониманию её эмоционально-образного содержания (С. Н. Беляева-Экземплярская, Н. А. Ветлугина, Б. М. Теплов, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, Г. А. Никашина, В. П. Рева, В. Н. Холопова и др.). В частности, В. П. Рева отмечает, что музыка как вид искусства, являясь интонационным по своей природе, отражает действительность в звуковых художественных образах, активно воздействуя на психику человека через слух и звуковые представления, которые можно охватить только чувственным восприятием. При этом вне постижения музыкальной интонации суждения о содержании музыки характеризуются декларативностью [1].

Следует отметить, что ребёнок дошкольного возраста, слушая музыку, создаёт художественный образ на основе представлений о сенсорных свойствах музыкального звучания. Его жизненный и художественный опыт ещё мал, поэтому для прочувствования музыки ему нужно накопление опыта её интонационного восприятия, овладение умениями вслушиваться в её звучание и распознавать эмоционально-образное содержание. Основа этого процесса в дошкольном возрасте — музыкально-сенсорное развитие ребёнка и обогащение его эмоциональной сферы эстетическими эмоциями и переживаниями [2, с. 77].

Немаловажное значение для развития музыкального восприятия в дошкольном возрасте имеет актуализация педагогом способа художественного познания. Его направленность на погружение слушателя в красоту интонационного звучания музыки, распознавание её эмоционально-образного содержания на основе сопереживания и моделирования художественного образа позволяют ребёнку перевести его сущность на язык жизненных аналогий и ощущений, содействуя при этом обогащению детского опыта (художественного, познавательного, эмоционального и др.) [3].

Исходя из вышеизложенного, в работе с детьми от 5 до 6 лет мы использовали модели художественной коммуникации, направленные на активизацию процесса музыкального восприятия посредством моделирования эмоционально-образного содержания музыки на основе перевода художественных образов на язык жизненных аналогий и ощущений. Их специфика выражалась в том, что в процессе слушания музыки нами использовались различные типы установок, которые определяли его содержательную и развивающую направленность. В качестве ведущих установок на музыкальное восприятие в старшем дошкольном возрасте были

следующие: наведение внимания детей на усвоение звуковых качеств музыки, содействующих распознаванию её эмоционально-образного содержания; нацеливание на продолжение сюжета, исходя из характера развития музыки; фокусирование детского внимания на моделирование художественного образа с помощью различных типов движений, отражающих сенсорные свойства звучания музыки.

Остановимся подробнее на характеристике каждой из этих моделей музыкального восприятия. В первой модели художественной коммуникации процесс музыкального восприятия моделировался в направлении от звука к смыслу, т. е. от установки на усвоение звуковых качеств музыки к постижению её образной основы. Под звуковыми качествами музыки в нашем исследовании понимается определённый комплекс средств музыкальной выразительности, закреплённых в жизненном и музыкальном опыте ребёнка, доступных его восприятию. Такими средствами выразительности, по нашему мнению, могут быть ритм, темп, тембр, регистр, мелодия, громкостная динамика.

Отличительная особенность второй модели художественной коммуникации — установка не на звуковой характеристике музыки, а на сюжетном развитии её содержания. В этой ситуации музыкальные произведения подбирались с учётом яркой художественной образности, сказочности, изобразительности. Многие музыкальные персонажи были знакомы детям по сказкам, мультфильмам, рассказам взрослых о животных и т. д. Установка основывалась на программной стороне музыки, её сюжетной основе. Модель художественной коммуникации строилась в связи с этим в обратном направлении — от смысла к звуку.

В третьей модели художественной коммуникации за основу принимался опыт движений ребёнка. Установка делалась на моделирование художественного образа с помощью различных типов движений (танцевальных, маршеобразных, мимических, пластических жестов), т. е. двигательных компонентов детского жизненного опыта. Мы формировали у детей умение распознавать и моделировать эмоционально-образное содержание музыки марша, создавая ряд образов посредством движений в соответствии с его характером. Дети в процессе слушания музыки моделировали образы военных, дедушки, спортсменов, игрушек, животных, балерин и т. д., передавая особенности их ходьбы, исходя из характера звучания марша. В этом случае дошкольники по определённому признаку характера музыки могли уже обобщить персонажей и, наоборот, по существенным свойствам, внешним особенностям образов определить средства музыкальной выразительности, передающие эмоционально-образное содержание произведения.

Методы исследования: психолого-педагогический эксперимент, методы математической обработки данных.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Для уточнения эффективности содержания моделей художественной коммуникации, направленных на развитие музыкального восприятия дошкольников от 5 до 6 лет, мы использовали один из видов психолого-педагогического эксперимента — пилотажный, который был проведен на базе государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 27 г. Барановичи». Апробация разных моделей художественной коммуникации проводилась в экспериментальной группе (далее — ЭГ) численностью 20 детей. Выявление эффективности содержания апробируемых моделей в развитии музыкального восприятия детей происходило при непосредственной художественной коммуникации с каждым из них, так как результативность развития музыкального восприятия в дошкольном детстве зависит от многих индивидуальных особенностей становления музыкально-эстетического сознания. Контрольная группа (КГ) также составляла 20 детей в возрасте от 5 до 6 лет.

Анализ детской деятельности при апробации первой модели художественной коммуникации показал, что моделирование процесса музыкального восприятия в направлении от звука к смыслу, т. е. от установки на усвоение звуковых качеств музыки к постижению её образной основы, не дало оптимальных результатов в развитии музыкального восприятия старших

дошкольников. Несмотря на активизацию процесса усвоения детьми звуковых качеств музыки, постижения её образной основы и эмоционального содержания, обогащение ассоциативных представлений, дошкольники не проявили особой эмоциональной и интеллектуальной активности в процессе слушания музыки. Это объяснялось рядом причин: недостаточной включённостью в процесс восприятия музыки и анализа её содержания — 18 человек (90 %); небольшим запасом музыкально-сенсорных представлений — 15 человек ЭГ (75 %); ограниченным объёмом: переживаемых эстетических эмоций — 18 человек ЭГ (90 %), ассоциативных представлений — 17 человек ЭГ (85 %); бедностью словаря определений характера музыки — 14 человек ЭГ (70 %); отсутствием умений: выражать свои переживания словом, подключать к процессу музыкального восприятия собственный жизненный и эмоциональный опыт — 16 человек ЭГ (80 %), определять средства музыкальной выразительности (в частности, характер мелодии, ритмические особенности и тембр звучания, кроме темпа и динамики) — 15 человек ЭГ (65 %); устанавливая образные связи между звучанием музыки и её эмоционально-образным содержанием — 19 человек ЭГ (95 %). Высказывания детей носили поверхностный характер, были маловыразительными, лишёнными чувственной окраски.

При апробации второй модели учитывался тот факт, что в мышлении дошкольника преобладают наглядно-образные компоненты, позволяющие успешно перекодировать звуковые впечатления в зрительно-образные, поэтому им предлагалось продолжить сюжетное развитие художественных событий, переданных в музыке. С этой целью детям задавались вопросы следующего содержания: что же было дальше? Чем же закончилась встреча двух зайцев? Какой сон приснился девочке? Как вы думаете, чем закончился разговор девочек? Что приснилось лошадке? Характер установки направлял образное мышление ребёнка в определённое русло, стимулировал ассоциативное видение, активизировал восприятие. Здесь осуществлялся синтез интуитивных, рациональных и эмоциональных сторон жизненного опыта ребёнка, стимулирующих их восприятие, привносящих в него элементы творчества. Так, например, после прослушивания отрывка из рассказа «Дождик в лесу» И. Соколова-Микитова и музыкальной пьесы «Дождик» композитора В. Герчик большинство детей (17 человек ЭГ (85 %)) сразу же правильно ответили на поставленный вопрос в сюжете: «Потом полился дождик» (Лена К.); «Началась гроза. Пошёл дождь» (Костя Л.); «Пошёл дождик. Сначала маленький, а потом сильный, большой» (Владик К.); «Подул ветер. Стало темно, стал капать дождь» (Таня Ш.); «Потом начал литься дождик» (Денис М.); «Потом стало темно и начался сильный дождь» (Наташа С.).

Наибольший отклик у детей вызывали контрастные по характеру ситуации, переданные в содержании музыки. Прослушав небольшой сюжет, развитие которого приводило либо к хорошей развязке, либо к ссоре, дети очень внимательно слушали фрагмент из музыкальной пьесы «Разговор» Г. Никашиной. Они старались услышать, прочувствовать, понять, чем же закончился сюжет. Ответы их были разнообразными: «Таня пожалела куклу, ведь кукла была красивая и не дала Оле поиграть с ней. Оля обиделась на Таню и больше с ней не играла» (Владик К.); «Девочки поссорились. Таня не дала куклу Оле» (Лена К.); «Таня отдала Оле куклу поиграть, потому что они — подружки» (Наташа С.); «Девочки стали вдвоём играть с куклой» (Таня Ш.). В этом случае дети (16 человек ЭГ (80 %)) в большей мере опирались на свой жизненный опыт.

Следует отметить, что осознание сюжета детьми способствовало более глубокому проникновению в смысл музыкального произведения, определению характерных особенностей сенсорного звучания музыки. И, наоборот, эмоциональность, образность музыки подсказывала ребёнку, чем именно закончилось развитие сюжетных событий. При этом в процессе восприятия музыки мы наблюдали у детей активизацию слухового внимания, интереса к сюжету, быстроту реагирования на окончание фрагмента музыкального произведения и активность проявления воображения в процессе продолжения ими развития событий. Дети без промедления старались ответить, чем же закончился рассказ. Так, после прослушивания сюжета о мечте лошадки попасть на арену цирка и музыкальной пьесы «Галоп» М. Красева дети отвечали быстро, непринуждённо: «Лошадке приснился сон, что она выступает в цирке»

(Костя Л.); «Сон был хорошим, весёлым, потому что лошадке снился цирк, как она танцует в цирке» (Лена К.); «Лошадке приснилось, что она в цирке. Ей весело. Лошадка прыгает, скачет» (Владик К.). Вместе с тем 14 детей ЭГ (70 %) не всегда могли объяснить взаимосвязь между особенностями звучания музыки и развитием сюжета. Только после дополнительных вопросов, касающихся характеристики музыкального произведения (а как вы догадались, что лошадке приснился хороший сон про цирк? Как вы почувствовали, что зайцы помирились и стали вместе грызть кору дерева? Откуда вы узнали, что начал лить дождик? Почему девочке приснился грустный сон, а не весёлый? Какая звучала музыка? Почему вы решили, что девочки Таня и Оля поссорились? Как вы почувствовали, что у Вовы было грустное настроение? и др.), дети обращали внимание на сенсорные свойства звучания мелодии, особенности темпа, тембра и динамики звучания музыки. При этом детские высказывания о музыке были немногословны. В них выделялись в большей мере характер музыки (грусти, нежности, печали), темп и динамика: «Девочке приснился сон грустный, потому музыка тихая и грустная» (Лена К.); «У Вовы было плохое настроение. Я услышал по музыке. Музыка тихая, медленная, грустная» (Владик К.); «Лошадке приснился сон про цирк, потому что я догадался по музыке. Музыка такая быстрая, громко звучит, весёлая» (Костя Л.).

Существенную роль при таком подходе к развитию музыкального восприятия у детей играла, прежде всего, актуализация взаимосвязи сюжетной основы музыки с воспоминаниями и переживаниями ситуаций из собственного жизненного опыта, происходила активизация детского воображения. Опираясь на него, дети мотивировали свои предположения о дальнейшем сюжетном развитии событий, но чаще всего они использовали происходящие события из предлагаемого им текста произведения: «У Вовы было грустное настроение, потому что с ним никто не играл» (Лена К.); «Полился дождик, потому что большая туча закрыла небо, подул сильный ветер» (Таня П.). Они устанавливали образную связь между началом сюжета и его развязкой, а не между звучанием музыки и словом. На наш взгляд, причиной этому была несформированность у детей умения осознавать связь между сенсорными свойствами звучания музыки и содержанием сюжетной ситуации.

Таким образом, анализ результатов апробации второй модели убедил нас в том, что успешное формирование процесса музыкального восприятия у старших дошкольников от смысла к звуку будет эффективным в работе лишь в том случае, если педагог первоначально будет обращать внимание детей на распознавание эмоционально-образного содержания музыки, а затем на определение логической связи между музыкой и сюжетом.

Следует отметить, что в процессе апробации третьей модели художественной коммуникации дети (17 человек ЭГ (85 %)) не только эмоционально воспринимали музыку, но и осознавали её содержание, воспроизводили на эмоциональной основе двигательные ассоциации, соответствующие образу музыкального произведения. Особое значение при этом имел процесс моделирования образа через двигательные проявления. Уже само наличие движений говорило том, что у дошкольников есть потребность выразить, уточнить эмоцию в действии. Так осуществлялось взаимодействие между их речевым, моторным и эмоциональным (чувственным) опытом. Таким способом им было легче обобщить и визуализировать услышанное. С помощью изображаемого типа движений дети дифференцировали эмоции, выраженные в музыке, а значит, распознавали эмоционально-образное содержание музыки. В частности, если музыка весёлая, звучала легко, живо, они выражали эмоцию целостно и в речи, и в движении следующим образом:

– быстрые движения + весёлая, громкая музыка = радость. «Красивая музыка, весёлая, отважная» (Владик К.). Встаёт, выпрямляется, широкий размах руками, вперед выносит прямую, вытянутую ногу, носок оттянут, шагает в быстром темпе, движения энергичные;

– плетущиеся, спотыкающиеся движения + грустная, тихая музыка = грусть. «Тихенькая будет музыка, потому что дедушка старенький» (Лена К.). Идёт медленно, кряхтит, немного согнувшись. Владик К. идёт согнувшись, прихрамывая, воображает, что в правой руке у него палочка, спотыкается: «Музыка невесёлая, негромкая»;

– неуклюжие, тяжёлые движения + громкая, сердитая музыка = злость. «Это волк идёт. Музыка злая». Владик К. передвигается на корточках, на лице маска уныния, вытянутые губы, как бы заострившийся овал лица, поясняет: «Волк голодный, рыщет по лесу». Лена К. отмечает, что это медведь. Показывает его жестами, мимикой, передаёт рычание медведя «у-у-у», идёт, переваливаясь с боку на бок, косолапит, руки расставлены в стороны;

– мягкие, плавные движения + тихая музыка = нежность.

При этом необходимо отметить, что большинство детей (16 человек ЭГ (80 %)) в процессе слушания музыки эффективнее воспринимали контрастные, полярные образы. Например, показ ходьбы военных и дедушки ассоциировался с характером произведения на основе восприятия контраста музыки или их отличительных особенностей ходьбы. После моделирования образа с помощью движений они правильно и точно характеризовали музыку. На наш взгляд, это проявление одной из особенностей детского музыкального восприятия. Другая особенность выражалась в чёткой дифференциации детьми средств музыкальной выразительности (темпа, громкости звучания, тембра, мелодии) при моделировании образа с помощью движений. Дошкольники подбирали детскую метафору к определённому средству выразительности: грубый — низкий регистр; звонкая — высокая мелодия; тихая, громкая — динамика; быстрый, медленный — темп. Это происходило в результате прочувствования характера музыки и собственных движений, которые были ими использованы при создании образа.

Следовательно, в условиях применения третьей модели художественной коммуникации у детей проявлялась повышенная включённость в процесс музыкального восприятия, чувственное осмысление эмоционально-образного содержания музыкального произведения на основе его моделирования с помощью движений, способность к сопереживанию и творческая активность при создании образа, стремление к сотворчеству.

**Заключение.** Анализ полученных результатов показал, что эффективность апробированных моделей художественных коммуникаций в развитии музыкального восприятия у детей от 5 до 6 лет неравнозначна. Наиболее результативной в работе с детьми оказалась третья модель — от двигательной аналогии к звуку и образу. Это свидетельствует о том, что для распознавания и постижения детьми эмоционально-образного содержания музыкального произведения прежде всего необходима его образная визуализация в условиях моделирования художественного образа, позволяющего прочувствовать сенсорные свойства звучания музыки и раскрыть её сущность.

Анализ результатов апробации первой модели художественной коммуникации в направлении от звука к смыслу показал, что дети от 5 до 6 лет ещё не готовы к полноценному восприятию музыкального произведения из-за несформированности многих компонентов музыкально-эстетического сознания. Это обусловлено тем, что развитие музыкального восприятия, основанного на усвоении звуковых качеств музыки, содействующих распознаванию её эмоционально-образного содержания, осуществляется постепенно, спиралеобразно, по мере накопления музыкального интонационного опыта, жизненных и художественных ассоциаций, общего и художественного становления детской личности.

Апробация второй модели — от смысла к звуку — показала преимущество влияния вне музыкального фактора на деятельность детей в условиях слушания музыки, в частности, установки на продолжение сюжета рассказа. В этом случае интерес у дошкольников вызывало продолжение развития сюжета, который способствовал активизации их воображения и воспоминаний из собственного жизненного опыта. Распознавание же эмоционально-образного содержания музыкального произведения было второстепенным, так как взаимодействие ребёнка с музыкой не опиралось на её интонационно-выразительные средства, сопереживание музыкальному образу, вызывающие у него активную ориентировочно-исследовательскую и эмоциональную деятельность. Это способствовало торможению процесса развития музыкального восприятия у детей.

Вместе с тем актуализация совокупности представленных путей развития музыкального восприятия в работе с детьми является основой для накопления ими музыкально-сенсорного и речевого опыта, расширения их сферы эстетических переживаний и эмоций, обогащения мышления и воображения, жизненных и художественных ассоциаций, овладения интеллектуальными умениями.

#### Список цитируемых источников

1. *Рева, В. П.* Восприятие музыки школьниками : пособие для учителей : в 2 ч. / В. П. Рева. — Мн. : Беларусь, 2000. — Ч. 1 : Развитие музыкального восприятия у школьников. — 134 с.
2. *Никашина, Г. А.* Музыкально-сенсорное воспитание дошкольников на основе интонационного восприятия музыки / Г. А. Никашина // Актуальные проблемы педагогики и психологии детства : материалы науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию фак. дошкол. воспитания, Могилев, 9—10 апр. 2003 г. ; под общ. ред. С. О. Каминской. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2003. — С. 76—78.
3. *Никашина, Г. А.* О художественном познании мира в дошкольном детстве / Г. А. Никашина // Философские, социально-психологические и социально-педагогические аспекты функционирования личности в ситуациях неопределенности : коллектив. моногр. / под науч. ред. А. Г. Иценко, Т. Е. Яценко, Н. Г. Дубешко ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2022. — С. 181—190.

Поступила в редакцию 25.12.2025.

УДК 378.02:811.111

И. В. Пинюта<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук, доцент,А. П. Зновец<sup>2</sup>Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, <sup>1</sup>pinyuta@msn.com, <sup>2</sup>znovets.alinaa@gmail.com

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования лексических навыков у учащихся II ступени общего среднего образования и развития у них рефлексивных умений. На основе концепции метакогнитивного скаффолдинга, обуславливающей поэтапное развитие способности учащихся к самостоятельному анализу и регуляции процесса усвоения учебного материала, в работе делается акцент на применении следующих стратегий рефлексивного подхода: комплексной реализации алгоритма рефлексивного обучения, а также формирования готовности учащихся к постановке себя в рефлексивную позицию. Особое внимание в исследовании уделено апробации рефлексивных заданий в 6-м классе учреждения общего среднего образования. Результаты экспериментальной проверки разработанного комплекса упражнений доказывают эффективность предлагаемого способа обучения лексике английского языка с использованием рефлексивных заданий.

**Ключевые слова:** лексический навык; речевой лексический навык; формирование навыков; стадии формирования лексических навыков; рефлексивный подход; стратегия обучения.

Рис. 3. Библиогр.: 19 назв.

I. V. Piniuta<sup>1</sup>, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,A. P. Znaviets<sup>2</sup>Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of Belarus, <sup>1</sup>pinyuta@msn.com, <sup>2</sup>znovets.alinaa@gmail.com

## LEXICAL SKILLS DEVELOPMENT USING THE REFLECTIVE APPROACH

The article is devoted to the problem of lexical skills formation in students of the second stage of general secondary education and the development of their reflexive skills. Based on the concept of metacognitive scaffolding, which determines the step-by-step development of students' ability to independently analyze and regulate the process of learning educational material, the work focuses on the use of strategies of a reflexive approach to the formation of lexical skills in a set of educational tasks: integrated implementation of the algorithm of reflexive learning (self-monitoring, self-analysis, self-assessment and self-correction of learning outcomes) and formation of students' readiness to put themselves in a reflexive position. Special attention in the study is paid to the development and testing of reflexive tasks in the sixth grade in a general secondary education institution. The results of the experimental verification of the developed set of exercises prove the effectiveness of the proposed method of teaching English vocabulary using reflexive tasks.

**Key words:** lexical skill; speech lexical skill; development of skills; stages to develop lexical skills; reflective approach; learning strategy.

Fig. 3. Ref.: 19 titles.

**Введение.** Проблема обучения иноязычной лексике является одной из наиболее актуальных и насущных в современной лингводидактике в связи с востребованностью учащимися учреждений общего среднего образования прочных и устойчивых речевых лексических навыков для обеспечения эффективного иноязычного межкультурного общения. Кроме того, в эпоху интенсификации межкультурных контактов и увеличения потока информации крайне необходимо развитие у учащихся рефлексивных умений, которые способствуют сознательному и активному усвоению лексики на уроках иностранного языка.

Необходимость данного исследования обусловлена недостаточной разработанностью проблемы применения рефлексивных стратегий в процессе формирования лексических навыков на II ступени обучения иностранным языкам. В психологии и педагогике выполнено немало исследований, доказывающих важность рефлексии и стратегий ее реализации,

а также их влияние на успешность обучения. Например, Л. А. Соколова, рассматривая рефлексию в процессе изучения иностранного языка, выделяет: а) рефлексию эмоционального состояния; б) рефлексию содержания учебного материала; в) рефлексию деятельности [1]. В целях формирования речевых лексических навыков (далее — РЛН) мы остановимся на рефлексии деятельности.

Исходя из того, что навык — это действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля [2, с. 56], элемент практической деятельности, который формируется в процессе выполнения определенных действий, достигая совершенства за счет многократных упражнений [3, с. 15], целесообразно разрабатывать научно обоснованный комплекс специальных лексических упражнений, чему и посвящено данное исследование. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и апробации комплекса упражнений на формирование РЛН с использованием стратегий рефлексивного подхода. Задачи работы заключаются в выявлении сущностных характеристик РЛН, определении психологических особенностей учащихся II ступени общего среднего образования (6-й класс), анализе стратегий рефлексивного подхода, обогащении комплекса упражнений на формирование РЛН рефлексивными заданиями.

В лингводидактике понятие «лексический навык» исследовалось с различных сторон. В целях выявления сущностных характеристик РЛН мы обратились к данным, полученным в теоретических исследованиях в методике преподавания иностранных языков и лингводидактике. В результате мы выявили, что данный навык выступает, с одной стороны, частью речевого навыка, с другой стороны, представляет собой, по свидетельству Р. К. Миньяр-Белоручева, самостоятельный элементарный навык. Исследователь характеризует его сущность в виде способности «немедленно извлекать эталон слова из долговременной памяти в зависимости от конкретной речевой задачи и включить его в речевую цепочку» [4, с. 33—41]. Автоматизированный характер навыка и его связь с речевыми действиями коммуниканта подчеркивают и другие авторы. Например, А. Н. Щукин определяет его как способность автоматически извлекать из долговременной памяти слово, словосочетание или готовую фразу, что соответствует коммуникативной задаче лексической единицы [5, с. 123].

По мнению профессора Е. И. Пассова, данный навык является способностью подбирать лексическую единицу так, чтобы она не конфликтовала с другими единицами в процессе коммуникации [6, с. 120]. О данной черте лексического навыка — способности образовывать словосочетания — говорится в многочисленных исследованиях и в лингводидактике, и в психологии. Так, по свидетельству А. Н. Леонтьева, данный навык позволяет осуществлять автоматически, относительно самостоятельно ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти, соотношением его с другими лексическими единицами [7]. В современном словаре методических терминов он определяется как «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи» [8, с. 64]. Другие ученые трактуют исследуемый навык как способность автоматически и независимо выполнять ряд действий и операций, связанных с воспроизведением слова из долговременной памяти и соотношением его с другой лексической единицей (В. М. Филатов) [9]; способность мгновенно вызывать из долговременной памяти слово в зависимости от конкретной речевой задачи, включать его в речевую цепь (Е. Н. Соловова) [10]. Таким образом, сущностными характеристиками РЛН выступают: автоматизированность, функционирование в речевой деятельности и способность сочетать лексические единицы друг с другом.

В результате анализа научной и учебной литературы нами были выявлены психологические особенности учащихся II ступени общего среднего образования, которые находятся в возрасте от 10 до 15 лет, что соответствует среднему школьному возрасту. Данный возраст характеризуется общением, которое распространяется на различные виды деятельности: трудовую, учебную, спортивную, художественную и др. Согласно ряду исследований, он сопро-

вождается психологическими изменениями: развитием теоретического мышления; появлением чувства взрослости; развитием волевых качеств; формированием потребности в самоопределении и личностном самосовершенствовании; склонности к рефлексии, произвольности и саморегуляции; появлением социальной компетентности и потребности в общей положительной оценке своей личности другими людьми [11—15]. Данные психологические особенности учащихся среднего школьного возраста выступают основанием для внедрения рефлексивного подхода к формированию РЛН.

**Материалы и методы исследования.** В основе данного исследования лежит концепция метакогнитивного скаффолдинга, обуславливающая поэтапное развитие способности учащихся к самостоятельному анализу и регуляции процесса усвоения учебного материала. Метакогнитивный скаффолдинг включает в себя предоставление учащимся подсказок, стратегий и моделей, которые помогают им планировать, контролировать и оценивать собственный процесс обучения, способствуя формированию навыков самооценки и саморегуляции [16]. В данной работе практическая реализация предлагаемого подхода осуществляется через систему взаимосвязанных стратегий — четырех ключевых элементов рефлексии (самоконтроля, самоанализа, самооценки и самокоррекции результатов учебной деятельности), представляющих собой алгоритм рефлексивного обучения и обеспечивающих комплексное воздействие на овладение РЛН. Кроме того, в исследовании осуществлялось формирование готовности учащихся к постановке себя в рефлексивную позицию, что обусловлено психологическими характеристиками учащихся II ступени общего среднего образования.

Материалом для проведения исследования послужил комплекс упражнений на формирование лексических навыков. В качестве методов исследования были использованы анализ научной и учебной литературы, тестирование и эксперимент.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Современная лингводидактика рассматривает рефлексивный подход как эффективный механизм формирования навыков. Условием его реализации является готовность учащихся к постановке себя в рефлексивную позицию, которая достигается через специально организованную учебно-познавательную и коммуникативную деятельность на уроке иностранного языка. Данный процесс требует целенаправленного и систематического включения учащихся в ситуации осознанного анализа собственной учебной деятельности и коммуникативного опыта. В это время учитель иностранного языка, учитывая возрастные психологические особенности школьников, организует самонаблюдение и мониторинг учениками собственных мыслительных процессов — самоконтроль, самоанализ, самооценку и самокоррекцию результатов учебной деятельности — в ходе выполнения лексических упражнений.

Комплекс упражнений на формирование РЛН представлен в учебном пособии по английскому языку для 6-го класса [17] и реализуется на этапах введения лексических единиц, их тренировки и применения. Этап ознакомления имеет целью раскрытие значений слов и объяснение особенностей их употребления и формообразования. Результатом первого этапа является овладение учащимися значением, функцией, звуковой и графической формами лексических единиц. В этих целях в учебном пособии предлагаются языковые упражнения — тип упражнений, предполагающий анализ и тренировку языковых явлений вне условий речевой коммуникации и направленный на формирование языковых навыков [18, с. 18].

После выполнения языкового упражнения на соотнесение слов в целях контроля их понимания мы предлагаем, например, следующее рефлексивное задание на самоконтроль, самоанализ, самооценку и коррекцию ошибок.

*В парах сравните свои варианты соотнесения слов и заполните таблицу, указав в ней, правильно ли были выполнены действия на соотнесение изучаемых слов и при необходимости исправление ошибки / указание на зону ошибки / определение трудных для усвоения слов (рисунок 1).*

Т а б л и ц а \_ — Дидактический материал для проведения метакогнитивного скаффолдинга на этапе введения

Vocabulary	Correct match? Yes/no	If no, what was your mistake?

**Рисунок 1. — Образец таблицы для заполнения**

Второй этап формирования лексических навыков направлен на тренировку лексических единиц, его задачей является формирование РЛН, автоматизация лексических единиц. Тренировочные упражнения включают не только языковые, но и условно-речевые упражнения, под которыми понимают тип упражнений, характеризующийся ситуативностью, наличием речевой задачи, предназначенный для тренировки языкового материала в рамках учебной (условной) коммуникации [18, с. 18]. Например, после выполнения подстановочного упражнения — синонимической замены — учащимся предлагается рефлексивное задание, имеющее целью формирование готовности учащихся к постановке себя в рефлексивную позицию за счет серии вопросов на самопознание, а также проведение самокоррекции.

*Ответьте на вопросы:*

1) *Какие слова были легкими? Почему? (E. g., “bowl” was easy because it’s a deep dish.).*

2) *Какие слова оказались трудными? Почему? (E. g., “rake” was hard because I forgot about garden tools.).*

3) *Какие слова ты перепутал(-а)?*

*Rewrite the incorrect answers:*

*Wrong: \_\_\_\_\_ → Correct: \_\_\_\_\_.*

На этапе тренировки целесообразно также сопровождать лексические упражнения рефлексивными заданиями оценочного характера, в результате выполнения которых учащиеся оценивают свой уровень владения всей изучаемой на уроке лексикой: безошибочное владение, владение на рецептивном уровне и невладение лексическими единицами (рисунок 2).

Задачей третьего этапа работы с продуктивной лексикой (этапа применения) является активизация лексических навыков, т. е. использование лексических единиц в речевой деятельности в различных коммуникативных ситуациях. Для этого используются речевые упражнения, направленные на решение коммуникативно-познавательных задач в новой речевой ситуации.

Рефлексивное задание на проведение метакогнитивного скаффолдинга после выполнения данного типа упражнения может быть представлено в следующем виде:

*После разыгрывания диалога скажите:*

1) *Какие новые слова Вы использовали?*

2) *Вы сделали ошибки в их употреблении? Вы забыли какие-то слова? Какие?*

3) *Вам легко или трудно было отвечать на эти вопросы?*

4) *Оцените себя и заполните таблицу (рисунок 3).*

Т а б л и ц а \_ — Дидактический материал для проведения самооценки уровня усвоения лексики

List of words	I know the word, and I can use it without mistakes (✓/X)	I understand the word, but I’m still confused (✓/X)	I don’t remember the word (✓/X)
To take photos	✓		
An album		✓	

**Рисунок 2. — Образец таблицы для заполнения**

Т а б л и ц а \_ — Дидактический материал для проведения метакогнитивного скаффолдинга на этапе применения

Statement	Yes/no
<i>I used at least three phrases with new words</i>	
<i>My questions and answers were correct</i>	
<i>I helped another person and listened to them</i>	
<i>I tried to use a new word or phrase</i>	

Рисунок 3. — Образец таблицы для заполнения

Традиционно последним этапом урока иностранного языка является рефлексия, на котором также целесообразно применять рассмотренные стратегии рефлексивного подхода. Например, предложить одно задание из следующего перечня.

*Оцените себя и продолжите предложение:*

- *In class, I understood the meaning of the words \_\_\_\_\_.*
- *Now I can use the words \_\_\_\_\_.*
- *I need to use the words \_\_\_\_\_ more often in the next lesson.*

Подготовленный нами комплекс лексических упражнений с использованием стратегий рефлексивного подхода в сентябре 2024 года прошел экспериментальную проверку в течение семи уроков в государственном учреждении образования «Средняя школа № 19 г. Барановичи». В результате применения рефлексивных заданий в комплексе лексических упражнений уровень сформированности РЛН в экспериментальной группе достиг 79 %, в то время как в контрольной группе он составил 64 %. Таким образом, статистический анализ свидетельствует, что эффективность комплекса упражнений на формирование РЛН с использованием стратегий рефлексивного подхода составила 15 %, что доказывает целесообразность применения стратегий рефлексивного подхода к их формированию [19].

**Заключение.** Стратегиями рефлексивного подхода к формированию РЛН выступают: стратегия комплексной реализации алгоритма рефлексивного обучения / метакогнитивный скаффолдинг; стратегия формирования готовности учащихся к постановке себя в рефлексивную позицию. Алгоритм рефлексивного обучения представляет собой последовательную реализацию самоконтроля, самоанализа, самооценки и самокоррекции учебной деятельности. Формирование готовности учащихся стать в рефлексивную позицию достигается посредством специально организованной учебной деятельности, позволяющей учащимся анализировать свою речь и осознавать собственные когнитивные процессы. Результаты проведенного эксперимента доказывают, что применение комплекса лексических упражнений с использованием стратегий рефлексивного подхода на уроках английского языка повышает уровень сформированности РЛН.

#### Список цитируемых источников

1. Соколова, Л. А. Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся / Л. А. Соколова // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 1. — С. 48—52.
2. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая рос. энцикл., 2003. — 528 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студентов пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : ВЛАДОС, 2000. — Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
4. Миньяр-Белоручев, Р. К. Как стать переводчиком? / Р. К. Миньяр-Белоручев. — М. : Готика, 2009. — 176 с.
5. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А. Н. Щукин. — М. : Филоматис, 2010. — 480 с.
6. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранному языку / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 1977. — 397 с.
7. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1981. — 331 с.

8. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — М. : Икар, 2009. — 448 с.
9. *Филатов, В. М.* Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе / В. М. Филатов. — Ростов н/Д. : Феникс, 2004. — 416 с.
10. *Соловова, Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. — М. : Просвещение, 2002. — 236 с.
11. *Выготский, Л. С.* Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — 432 с.
12. Психология детей младшего школьного возраста : учеб. и практикум / под общ. ред. А. С. Обухова. — М. : Юрайт, 2016. — 583 с.
13. *Хилько, М. Е.* Возрастная психология : учеб. для вузов / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2025. — 201 с.
14. *Обухов, А. С.* Психология подросткового возраста : учеб. для вузов / А. С. Обухов. — М. : Юрайт, 2018. — 456 с.
15. *Лукьянова, М. И.* Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков / М. И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. — 2001. — Т. 6, № 4. — С. 45—52.
16. *Jumaat, N. F.* Instructional Scaffolding in Online Learning Environment : A Meta-analysis / N. F. Jumaat, Z. Tasir. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/269033099\\_Instructional\\_Scaffolding\\_in\\_Online\\_Learning\\_Environment\\_A\\_Meta-analysis](https://www.researchgate.net/publication/269033099_Instructional_Scaffolding_in_Online_Learning_Environment_A_Meta-analysis) (date of access: 02.07.2025).
17. *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. — Мн. : Адукацыя і выхаванне, 2021. — 280 с.
18. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский : учеб. пособие / П. К. Бабинская [и др.]. — Мн. : ТетраСистемс, 2006. — 288 с.
19. *Зновец, А. П.* Формирование речевых лексических навыков у учащихся II ступени общего среднего образования на основе рефлексивного подхода (английский язык) / А. П. Зновец // Люди речисты-III : материалы Междунар. молодеж. науч.-практ. блог-конф., Ульяновск, 26 апр. 2025 г. — Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2025. — С. 224—232.

Поступила в редакцию 29.12.2025.

УДК 371.335:811.161.1

**Н. В. Романчук<sup>1</sup>, Я. Г. Варсоцкая<sup>2</sup>**Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, <sup>1</sup>nv.romanchuk@tut.by, <sup>2</sup>druhuju12@gmail.com

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

В статье актуализирована проблема развития познавательного интереса у младших школьников в условиях информационного общества. Рассматриваются существенные характеристики познавательного интереса младших школьников. Акцент сделан на единстве интеллектуального, эмоционального и волевого компонентов в его структуре. Представлены результаты эмпирического исследования уровня развития познавательного интереса у учащихся 1-го класса на уроках обучения грамоте. Экспериментально обосновано внедрение комплекса цифровых образовательных ресурсов для решения проблемы развития мотивации и устойчивого познавательного интереса первоклассников в основной период обучения грамоте. Представлена характеристика разработанных цифровых образовательных ресурсов и условия их применения с учётом психолого-педагогических особенностей детей 6—7 лет и требований учебной программы по учебному предмету «Русский язык (Обучение грамоте)».

**Ключевые слова:** познавательный интерес; младший школьный возраст; обучение грамоте; цифровые образовательные ресурсы; мотивация.

Библиогр.: 6 назв.

**N. V. Romanchuk<sup>1</sup>, Y. G. Varsotskaya<sup>2</sup>**Institution of Education “Baranavichy State University”,  
21 Voykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of Belarus,  
<sup>1</sup>nv.romanchuk@tut.by, <sup>2</sup>druhuju12@gmail.com

## COGNITIVE INTEREST DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN LITERACY LESSONS USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

The article actualizes the problem of cognitive interest development in primary school students in the conditions of the information society. The article examines the essential characteristics of cognitive interest as a key element of the educational process in primary school, and provides a description of cognitive interest types. The emphasis is on the unity of the intellectual, emotional and volitional components in its structure. The article presents the results of an empirical study of the level of cognitive interest development in the first-grade students during literacy lessons. The introduction of a set of digital educational resources to solve the problem of developing motivation and sustainable cognitive interest in first-graders during the main period of literacy training is experimentally substantiated. The developed digital educational resources characteristics and the conditions for their use are presented, taking into account the psychological and pedagogical characteristics of children aged 6—7 years and the requirements of the curriculum for the subject “Russian Language (Literacy Training)”.

**Key words:** cognitive interest; primary school age; literacy training; digital educational resources; motivation.

Ref.: 6 titles.

**Введение.** Познавательный интерес, будучи одной из ключевых движущих сил образовательного процесса, приобретает особую значимость в начальной школе, где учащийся впервые приступает к систематическому обучению. В условиях цифровизации и внедрения инновационных технологий важным становится использование современных образовательных ресурсов, которые способны значительно повысить эффективность уроков и заинтересованность учащихся.

Познавательный интерес — сложное явление, объединяющее интеллектуальную, эмоциональную и волевыми сферы личности. Как отмечают исследователи Т. А. Федорова, М. В. Юрьева, познавательный интерес не ограничивается поверхностным любопытством, но включает в себя сложную динамику интеллектуального поиска, эмоционального отклика и волевого усилия, что делает его мощным стимулом для обучения [1, с. 192]. В начальной школе,

где дети только начинают осваивать базовые навыки чтения и письма, этот интерес становится основой для формирования устойчивой мотивации [2, с. 46]. Г. И. Щукина определяет познавательный интерес как избирательную направленность личности, сосредоточенную на процессе и содержании познания, будь то понимание структуры слова или удовольствие от чтения [3, с. 33]. С. Л. Рубинштейн видел в нем проявление умственной и эмоциональной активности, где познание сопровождается радостью открытия [4, с. 720]. В нашем исследовании мы опираемся на определение познавательного интереса как интегративного качества, объединяющего когнитивную, эмоциональную и волевую сферы личности учащегося, при этом акцентируем внимание на создании ситуации успеха для школьника. Уроки грамоты должны быть структурированы таким образом, чтобы учащиеся регулярно испытывали чувство удовлетворения от своих достижений, будь то правильное написание буквы или чтение первого предложения.

Виды познавательного интереса классифицируются по разным основаниям, что помогает педагогам выбирать необходимые ориентиры. По глубине проникновения Г. И. Щукина выделяла ситуативный интерес, вызванный новизной или яркостью материала (первоклассник увлекается уроком с анимацией букв, но интерес угасает без новых стимулов) и устойчивый интерес, связанный с осознанным желанием углубляться в предмет изучения (ребёнок сам берет книгу, чтобы читать дальше) [3, с. 208].

По содержанию интерес может быть предметным (к чтению) или процессуальным (к способу познания, например, к ребусам). Ю. К. Бабанский уточнял, что интерес бывает индивидуальным или коллективным, что заметно в классе, где групповая игра усиливает мотивацию. По источнику возникновения интерес делится на внутренний (личное стремление) и внешний (похвала, соревнование), что важно для начальной школы, где учитель играет ключевую роль.

Таким образом, понимание сущности и структуры познавательного интереса, его видов и механизмов развития позволяет педагогам эффективно трансформировать внешний интерес во внутренний, ситуативный — в устойчивый через организацию коллективной и индивидуальной работы.

**Методология и методы исследования.** Методологическую основу исследования составили научные подходы к формированию мотивации к учебной деятельности и познавательного интереса у обучающихся (С. Г. Вершловский, М. В. Матюхина, В. А. Сластенин, Г. И. Щукина); исследования в области использования цифровых технологий в образовательной среде, предложенные Е. С. Полат, Н. Ф. Виноградовой, А. В. Хуторским. Применялись теоретические (анализ и синтез, абстрагирование) и эмпирические (наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент) методы исследования. Диагностический инструментарий исследования: методики «Познавательная активность младшего школьника» (А. А. Горчинская), «Методика с конвертами» (Г. И. Щукина), наблюдение осуществлялось по критериям, предложенным В. И. Лозовой и Г. И. Щукиной.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Многие педагоги сталкиваются с трудностями в поддержании интереса у учащихся к чтению и письму, что негативно влияет на их учебные достижения. 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, более наглядно и эмоционально насыщенными, что особенно важно для младших школьников, чьё внимание легко рассеивается [5]. Сочетание традиционных педагогических идей с инновационными инструментами позволяет не только сохранять, но и многократно усиливать познавательный интерес учащихся, делая его основой для формирования устойчивой учебной мотивации и любви к познанию.

Экспериментальная работа по развитию познавательного интереса младших школьников на уроках обучения грамоте средствами современных образовательных ресурсов проводилась на базе государственного учреждения образования «Гимназия № 1 г. Ошмяны» Гродненской

области. Выборку исследования составили 40 учащихся 1-х классов. В экспериментальной (далее — ЭГ) и контрольной группах (далее — КГ) — по 20 человек. Эксперимент состоял из трёх этапов.

На констатирующем этапе проводилась диагностика сформированности познавательного интереса у младших школьников на уроках обучения грамоте. Указанные выше диагностические методики были выбраны с учётом 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.

Наблюдение проводилось на уроках обучения грамоте в течение января—февраля 2025 года с целью зафиксировать не только моментные реакции детей, но и устойчивые поведенческие паттерны, отражающие их отношение к процессу освоения чтения и письма. За основу были взяты критерии, предложенные В. И. Лозовой и Г. И. Щукиной, которые акцентируют внимание на активности, самостоятельности, внимании и эмоциональном отношении к учебной деятельности. Внимание обращалось, как дети включаются в задания, предусмотренные учебной программой, такие как выделение звуков в слове или чтение слогов, задают ли вопросы о буквах и словах, проявляют ли радость, апатию или раздражение. Например, фиксировалось, с каким энтузиазмом ребёнок выполняет задание по распознаванию буквы «ж», как реагирует на предложение составить слоги с указанным звуком. Наблюдение велось в естественной обстановке урока, чтобы исключить влияние внешних факторов, таких как присутствие посторонних лиц. Для объективности использовалась карта наблюдения, где регистрировались показатели: частота вопросов учащихся (например, «почему [а] звучит по-разному?»), длительность сосредоточенности на задании, эмоциональные реакции (улыбка, хмурое выражение лица).

Наблюдение показало, что в ЭГ высокий уровень интереса продемонстрировали 15 % учащихся, которые с энтузиазмом изучали звуки и буквы, задавали вопросы о звуках и словах (например, «как звучит [ф] с [э]?») и проявляли инициативу, пытаясь самостоятельно составить слоги. В КГ таких детей было 10 %, что отражает близкий исходный уровень интереса.

Средний уровень познавательного интереса: 55 % учащихся в ЭГ и 60 % учащихся в КГ проявляли интерес только при наличии увлекательных заданий (например, игровых упражнений на узнавание букв) или при поощрении учителя, но их внимание быстро угасало без внешней поддержки.

Низкий уровень, связанный с пассивностью и отвлекаемостью, наблюдался у 30 % учащихся в обеих группах: эти дети неохотно включались в задания, такие как чтение слогов, часто отвлекались на посторонние действия.

«Методика с конвертами» и анкетирование подтвердили преобладание среднего уровня развития познавательного интереса: 50 % учащихся в ЭГ и 55 % респондентов в КГ выбирали задания средней сложности, такие как составление слогов, работа со слоговой таблицей, справляясь с ними при минимальной помощи учителя. Высокий уровень, характеризующийся выбором сложных заданий (например, называть слова на заданную букву) и настойчивостью, показали 15 % учащихся в ЭГ и 10 % респондентов в КГ. Эти дети с радостью брались за творческие задачи и упорно искали решения, даже сталкиваясь с трудностями, проявляли любопытство (например, интересовались, как пишутся их имена, пытались читать слова на классной доске). Низкий уровень, связанный с предпочтением простых задач (узнавание букв) и потерей интереса при сложностях, зафиксирован у 35 % респондентов в обеих группах: такие дети быстро «сдавались», если задание требовало усилий.

Наблюдение, анкетирование и «методика с конвертами» выявили зависимость мотивации от внешних стимулов, таких как занимательные задания или поддержка учителя, что указало на необходимость развития устойчивого внутреннего познавательного интереса для совершенствования навыков чтения и письма. Мы отметили, что познавательный интерес детей во многом зависит от формы подачи материала, что подчёркивает потенциал цифровых ресурсов для повышения мотивации на уроках обучения грамоте.

Полученные результаты стали основой для разработки комплекса цифровых образовательных ресурсов, тщательно подобранных с учётом возрастных особенностей психического развития детей 6—7 лет и требований учебной программы по учебному предмету «Русский язык (Обучение грамоте)» [6]. Особое внимание уделялось тому, чтобы технологии усиливали наглядность, разнообразие и эмоциональную вовлечённость, дополняя работу учителя, а не заменяя традиционные методы. Ресурсы были ориентированы на деятельностный подход, при котором ребёнок не просто усваивает знания, а активно исследует мир звуков, букв и слов, участвуя в процессе их открытия. Комплекс состоял из взаимодополняющих элементов, каждый из которых вносил вклад в создание мотивирующей учебной среды, соответствующей задачам программы по обучению грамоте. Весь комплекс цифровых образовательных ресурсов был разработан в строгом соответствии с нормами СанПиН для учреждений образования при организации учебного процесса.

Апробация на формирующем этапе эксперимента в течение двух месяцев (февраль—март) комплекса цифровых образовательных ресурсов (заданий, созданных с использованием интерактивных платформ (LearningApps, Razumeykin), мультимедийных презентаций, дидактических игр, видеоуроков и QR-кодов) в ЭГ показала их потенциал в создании динамичной и эмоционально насыщенной учебной среды: дети становились активными участниками, а не пассивными слушателями. Ресурсы, адаптированные под возрастные особенности первоклассников, усилили наглядность, разнообразие и игровую составляющую уроков, что позволило увеличить время концентрации внимания и заложило основу для повышения их устойчивого познавательного интереса. В отличие от традиционных пособий, таких как таблицы букв или тетради, цифровые инструменты позволяли гибко менять формат заданий, добавлять игровые и визуальные элементы, что способствовало развитию коллективного интереса.

В процессе разработки заданий особое внимание уделялось их ориентированности на закрепление у первоклассников умений различать звуки и буквы, а также на формирование у них первоначальных навыков чтения, что соответствует задачам учебной программы по обучению грамоте. При разработке возникали следующие трудности: необходимость адаптации материала под различные уровни развития познавательного интереса и уровня подготовки учащихся, что требовало глубокого понимания их потребностей и особенностей восприятия; возможность дифференциации при оценке вклада каждого учащегося при групповом выполнении задания; необходимость обеспечения эффективной системы обратной связи, чтобы учащиеся могли понимать свои ошибки и получать поддержку в обучении.

Мультимедийные презентации, разработанные нами в Microsoft PowerPoint с использованием шаблонов Canva (<https://www.canva.com>) при изучении тем «Звуки [ф] [ф’], буквы Ф, ф» и «Звуки [х] [х’], буквы Х, х», имели конкретные дидактические цели: познакомить детей со звуками, научить их правильно произносить и различать данные звуки, активизировать слуховое восприятие, развивать фонематический слух. Слайды включали интерактивные элементы: клик по картинке открывал слово, побуждая детей участвовать, что развивало навыки чтения и познавательный интерес. Презентация содержала яркие и понятные изображения, иллюстрирующие слова с изучаемыми звуками, что позволило усилить визуальное восприятие и запоминание материала. Интерактивные элементы (аудио- и видеоряд) способствовали вовлечению младших школьников в активную деятельность и лучшему усвоению ими нового материала. Высокая степень интерактивности презентаций и игровые элементы помогали удерживать внимание школьников.

Использованию презентаций отводилось ограниченное время, чтобы не снизить уровень практической активности учащихся 1-го класса на уроках обучения грамоте. Для обсуждения материала активно задавались вопросы в целях более глубокого анализа изучаемых звуков и букв.

Контрольный этап эксперимента завершил исследование влияния цифровых образовательных ресурсов на познавательный интерес первоклассников к обучению грамоте. Полученные результаты были проанализированы по каждой методике констатирующего этапа эксперимента. В ЭГ высокий уровень интереса вырос с 15 до 43 %, низкий сократился с 33 до 10 %.

В КГ изменения были незначительными: высокий уровень увеличился с 10 до 13 %, низкий остался у 33 % респондентов. Улучшение учебных результатов, включая более точное чтение слов и аккуратное письмо в ЭГ, показало связь познавательного интереса с успешностью. Наблюдение выявило рост инициативы в ЭГ: дети задавали вопросы о словах и пробовали читать дома, с радостью обсуждали задания после просмотра видеоуроков или работы на платформах. Учитель зафиксировал, что ранее пассивные ученики стали пробовать составлять слова, вдохновленные яркими презентациями.

**Заключение.** Познавательная деятельность младших школьников строится на их любопытстве и стремлении к изучению нового. Эффективное использование средств и методов обучения, ориентированных на развитие познавательного интереса, позволяет не только активизировать учебную деятельность, но и формировать у учащихся навыки самостоятельного поиска информации, критического анализа и творческого мышления. Современные образовательные ресурсы, включая цифровые технологии, предоставляют педагогам инструменты для повышения эффективности уроков, улучшения восприятия материала и формирования у школьников устойчивого интереса к учению. Важнейшим преимуществом цифровых образовательных ресурсов является возможность персонализации обучения, поддержания обратной связи между учителем и учащимися. Интерактивные задания, тесты и платформы для проверки знаний помогают учителю отслеживать прогресс учащихся, выявлять трудности в освоении материала и оперативно корректировать образовательный процесс. Вместе с тем использование современных образовательных ресурсов требует от учителя умений методически грамотно интегрировать их в процесс обучения.

Экспериментальная работа показала, что современные образовательные ресурсы являются эффективным инструментом для формирования устойчивого познавательного интереса у младших школьников. Их использование делает уроки обучения грамоте более привлекательными, поддерживает активность и самостоятельность детей, а также способствует их учебным успехам.

#### Список цитируемых источников

1. Федорова, Т. А. К вопросу о развитии познавательных интересов младших школьников / Т. А. Федорова, А. С. Шарайкина // Вопросы педагогики. — 2022. — № 2. — С. 191—195.
2. 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.
3. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике : монография / Г. И. Щукина. — М. : Педагогика, 1971. — 351 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : монография / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 1999. — 720 с.
5. Варсоцкая, Я. Г. Применение наглядных средств на уроках обучения грамоте для развития познавательного интереса обучающихся / Я. Г. Варсоцкая // Новатор — 2024 : материалы VI Баранович. науч.-образоват. форума (Барановичи, 16 окт. 2024 г.): в 2 ч. / редкол.: В. В. Климук (гл. ред.), Н. И. Дегиль, А. В. Прадун. — Барановичи: БарГУ, 2024. — Ч. 2. — С. 55—57.
6. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык (Обучение грамоте)» для I класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. — 2023. — URL: <https://up-gram-1-rus.docx> (дата обращения: 27.02.2025).

Поступила в редакцию 25.12.2025.

Д. В. Рудая<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук,  
А. Н. Унсович<sup>2</sup>, кандидат педагогических наук, доцент  
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,  
225404 Барановичи, Республика Беларусь, <sup>1</sup>dina\_rudaya@mail.ru, <sup>2</sup>unsovich1970@mail.ru

## ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НА ИНФОРМАЦИОННЫХ ЧАСАХ

В статье представлены результаты исследования, раскрывающего особенности проведения информационных часов для студентов с использованием эвристического подхода. Актуальность темы обусловлена растущими требованиями современного общества к способности обучающегося анализировать, оценивать, синтезировать и принимать обоснованные решения в условиях информационной перегрузки. Методологической основой исследования послужили системный, деятельностный и компетентностный подходы с опорой на принципы педагогической эвристики и теории критического мышления. Представлены результаты эмпирического исследования по выявлению особенностей восприятия студентами традиционных и эвристических информационных часов. Выявлены ключевые факторы успешности применения эвристического подхода: наличие доверительной атмосферы, чёткая структура заданий и роль преподавателя как фасилитатора. Отмечены преимущества конструирования информационных часов в русле идей эвристического подхода. Исследование подтверждает перспективность применения эвристического подхода в современном высшем образовании.

**Ключевые слова:** информационные часы; студенты; эвристический подход; анкетирование; критическое мышление; фасилитация.

Библиогр.: 12 назв.

D. V. Rudaya<sup>1</sup>, Ph.D. in Pedagogy,  
A. N. Unsovich<sup>2</sup>, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor  
Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,  
the Republic of Belarus, <sup>1</sup>dina\_rudaya@mail.ru, <sup>2</sup>unsovich1970@mail.ru

## HEURISTIC APPROACH AS A TOOL FOR FORMING CRITICAL THINKING AMONG STUDENTS AT INFORMATION HOURS

This article presents the results of the study exploring the specifics of conducting student information hours using a heuristic approach. The relevance of this topic stems from the growing demands of modern society on students' ability to analyze, evaluate, synthesize, and make informed decisions in the face of information overload. The methodological basis of the study was a systemic, activity-based, and competency-based approach, drawing on the principles of pedagogical heuristics and critical thinking theory. The article presents the results of an empirical study to identify the specifics of students' perceptions of traditional and heuristic information hours. Key factors for the successful application of the heuristic approach are identified: a trusting atmosphere, a clearly structured assignment, and the role of the teacher as a facilitator. The advantages of designing information hours in the line with the ideas of the heuristic approach are noted. The study confirms the potential of applying the heuristic approach in modern higher education.

**Key words:** information hours; students; heuristic approach; questionnaires; critical thinking; facilitation.

Ref.: 12 titles.

**Введение.** В современных условиях высшего образования, характеризующихся стремительным развитием информационных технологий, ростом информационной перегрузки и изменением ценностных ориентаций молодежи, традиционные формы воспитательной и просветительской работы переживают глубокую трансформацию [1; 2]. Особую значимость приобретает организация информационных часов (далее — ИЧ) в виде структурированных мероприятий, направленных на формирование у студентов критического мышления, информационной грамотности, гражданской позиции. Однако стандартные подходы, основанные на подаче информации в готовом виде, всё чаще оказываются неэффективными и демонстрируют низкую вовлечённость аудитории, поверхностное освоение учебного материала и отсутствие

долгосрочного эффекта [3; 4]. В этой связи интерес представляет проведение ИЧ с использованием эвристического подхода, основанного на самостоятельном поиске знаний, решении проблемных ситуаций и активном участии обучающихся в процессе познания. В педагогической науке эвристические методы активно развиваются в работах таких учёных, как Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Хуторской, А. Д. Король [5—7].

В рамках современной педагогической парадигмы эвристический подход перестаёт восприниматься как один из методических приемов, а рассматривается как целостная образовательная стратегия, цель которой заключается в способности студентов самостоятельно мыслить, анализировать и принимать обоснованные решения. При использовании эвристического подхода осуществляется переход от пассивного, репродуктивного освоения информации к активному, продуктивному мышлению, где знания обучающимися активно конструируются в ходе решения проблемных ситуаций [8; 9].

Важной особенностью использования эвристического подхода применительно к формату ИЧ со студентами по темам идеологического, гражданского, духовно-нравственного, трудового и других форм воспитания является развитие умения учитывать различные точки зрения и интегрировать разного рода информацию, адаптируя к новым нестандартным ситуациям. Такой подход заменяет традиционную модель монолога, где преподаватель выступает единственным источником знаний, а учащиеся — пассивными слушателями, на формат диалога и совместного определения смысла. В этом процессе обучающиеся перестают быть получателями готовой информации, а активно включаются в познавательную деятельность: задают вопросы, выдвигают гипотезы, анализируют и участвуют в коллективном поиске решений.

Таким образом, проведение ИЧ с применением эвристического подхода может позволить сформировать у студентов способности анализировать, синтезировать, оценивать и применять знания в реальных жизненных контекстах, самостоятельно приходить к знанию через постановку проблемы, поиск решений, анализ альтернатив и выводов [10—12].

Целью исследования является выявление особенностей и эффективности проведения ИЧ с использованием эвристического подхода среди студентов.

**Методология и методы исследования.** Методологической базой данного исследования послужили системно-деятельностный, когнитивно-рефлексивный, деятельностный, личностно ориентированный и проблемный подходы к обучению, которые позволили рассматривать обучение как активный процесс познания, а студента — как субъекта, самостоятельно конструирующего знания через взаимодействие с проблемной ситуацией [6; 7]. Методы исследования: педагогический эксперимент, анкетирование, методы математической и статистической (кластерный анализ) обработки данных.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В исследовании приняли участие 245 студентов учреждения образования «Барановичский государственный университет» I (32,1 %), II (27,4 %), III (24,2 %) и IV курсов (17,3 %). В экспериментальной группе ( $n = 125$ ) с сентября 2024 по май 2025 года было проведено 16 ИЧ с использованием эвристического подхода. В контрольной группе ( $n = 120$ ) ИЧ проводились с использованием традиционных лекций, презентаций, обсуждений готовых текстов без структурированной проблемной постановки.

В ходе проведенного анкетирования было рассмотрено несколько блоков с утверждениями, анализ которых позволил определить восприятие студентами традиционных и эвристических ИЧ.

Результаты ответов на утверждения показали, что подавляющее большинство студентов (более 74,0 %) воспринимают традиционные ИЧ как формальное, пассивное и неэффективное мероприятие. Особенно высокой была оценка по критерию «Отсутствие связи с личным опытом». Студенты согласились со следующими утверждениями: «Мне скучно на таких занятиях» (77,8 %); «Я запоминаю информацию только на короткое время» (75,7 %); «Преподаватель говорит, а я не вижу связи с моей жизнью» (72,2 %); «Я не чувствую, что меня учат думать» (75,9 %); «Я участвую, потому что это обязательно» (59,8 %).

Из общего количества респондентов 62,5 % имели опыт участия в эвристических форматах ИЧ в рамках экспериментальных проектов. Наибольший эффект был выявлен по критерию «Я бы хотел, чтобы такие ИЧ проходили чаще»: разница в 21,3 % по сравнению с традиционными форматами. Студенты показали свое согласие на утверждения: «Я чувствовал себя вовлечённым» (86,7 %); «Я научился задавать вопросы» (89,8 %); «Я лучше понимаю, как проверять информацию» (87,8 %); «Мне стало интересно обсуждать актуальные события» (79,3 %).

Кластерный анализ позволил определить три типа студентов: активные исследователи, пассивные наблюдатели, скептики. Эвристический подход был наиболее эффективен для 41,0 % активных участников. В то же время для 51,0 % студентов было необходимым наличие дополнительной мотивации и структурированности. Для скептиков требовалось постепенное введение методов, демонстрация практической пользы и связь с будущей профессией.

Тематический анализ открытых ответов позволил выявить шесть основных тем. Одна из них, связанная с социально-психологическим эффектом, демонстрирует, что эвристические ИЧ обуславливают атмосферу психологической безопасности, где студентам можно ошибаться, сомневаться и выражать неоднозначные мнения. Например, одна студентка II курса поделилась: «Раньше я всегда молчала, полагая, что не права. Но на этих ИЧ все говорили, и я тоже решила высказаться. Никто не осудил меня, а преподаватель даже отметил, что это интересная точка зрения. Я впервые ощутила, что моя позиция имеет значение».

В теме «Это не урок, а разговор» эвристический подход трансформировал ИЧ путем использования шаблонов, анализа и пошаговых инструкций. Это обусловлено необходимостью многим студентам иметь четкую структурированную поддержку. Наибольший эмоциональный отклик у студентов вызвала тема «Хочу, чтобы это было в каждом семестре». В процессе работы над ней обучающиеся оценивали не столько содержание, сколько сам процесс, атмосферу, взаимодействие и смысл. В этой связи один из студентов IV курса высказался так: «Я бы сдал зачёт только за эти часы. На этих занятиях я чувствую, что учусь жить, а не просто готовлюсь к экзаменам».

Анализ результатов показал, что ИЧ с использованием эвристического подхода могут вызывать у студентов разный эмоциональный отклик (удивление, возмущение, сомнение, радость от открытия). Студенты (77,0 %) отметили, что «эти часы запомнились», в отличие от 13,0 % у традиционных; 55,0 % студентов сказали, что «начали пересматривать свои взгляды»; 61,0 % сообщили, что «начали обсуждать новости с родителями». Более 73,0 % участников отметили, что после участия в эвристических ИЧ у многих повысился интерес к социально значимым темам (экология, цифровая грамотность, здоровье, гражданская ответственность). Указал на повышение уровня коммуникативных навыков и умения работать в команде благодаря групповым заданиям и совместному анализу проблем 71,0 % студентов.

В ходе эвристических ИЧ были проработаны темы детско-родительских отношений. Более половины респондентов (53,0 %) отметили, что участие в родительских встречах, консультациях или тематических занятиях оказало положительное влияние на атмосферу в их семьях. По их мнению, такие форматы общения способствовали значительному улучшению детско-родительских отношений, создавая пространство для открытого диалога, взаимного уважения и доверия. Участники подчеркнули, что в ходе этих мероприятий они получили возможность глубже осмыслить воспитательные функции родителей, а также понять логику и важность тех ограничений и рекомендаций, которые взрослые устанавливают для детей. Это, в свою очередь, помогло детям воспринимать родительские установки не как проявление контроля или недоверия, а как заботу и стремление обеспечить их безопасность и гармоничное развитие. Многие родители также отметили, что такие встречи расширили их педагогический кругозор, предоставили новые инструменты для общения с детьми и позволили по-новому взглянуть на собственные роли и ответственность в семейном воспитании. Таким образом, подобные инициативы не только укрепляют внутрисемейные связи, но и способствуют формированию более осознанного подхода к воспитанию.

В ходе исследования одни студенты показали активность в дискуссиях, легко включались в эвристику, другие требовали чёткой структуры, примеров, третьи были заинтересованы в проблемных ситуациях с возможностью выбора между двумя или более вариантами действий. В этой связи можно считать, что ИЧ создает пространство для диалога между студентами, между студентами и преподавателем, между разными точками зрения. Анализ открытых ответов показал, что студенты воспринимают эвристические ИЧ не как урок, а как пространство для личностного роста и диалога для разнообразной студенческой аудитории. В то же время, несмотря на различия, большинство студентов (75,0 %) отметили, что эвристические ИЧ представляют для них большой интерес и позволяют пересматривать собственные взгляды, формировать критическое мышление и укреплять чувство собственной значимости, повысить вовлечённость, улучшить качество восприятия информации, сформировать устойчивые навыки критического анализа.

Результаты анкетирования студентов по вопросам трудового воспитания свидетельствуют о высоком уровне осознанности молодёжи в вопросах формирования трудовых ценностей. Однако были выявлены некоторые сложности, связанные с практическим опытом и мотивацией. Подавляющее большинство респондентов (76,0 %) отметили, что считают труд важной составляющей личностного и профессионального роста. При этом лишь 43,0 % студентов регулярно участвуют в социально значимых или волонтерских мероприятиях, а 26,0 % работают в свободное от учебных занятий время.

Особый интерес у студентов вызвал вопрос о понимании сути трудового воспитания. Только 34,0 % студентов смогли сформулировать его содержание, связав с формированием дисциплины, ответственности и уважения к чужому труду. Остальные свели понятие исключительно к профессиональной подготовке. При этом 67,0 % опрошенных выразили заинтересованность в участии в проектах, сочетающих обучение и реальную трудовую деятельность: студенческие отряды, стажировки и исследовательские проекты. У студентов I курсов преобладает теоретическое знание о труде, тогда как старшекурсники чаще ориентированы на практическое применение знаний. Это подтверждает необходимость раннего вовлечения обучающихся в трудовые практики.

Анкетирование показало, что студенты открыты к трудовому воспитанию посредством чёткой системы его реализации. Результаты могут стать основой для разработки новых форматов эвристических ИЧ, включающих интерактивные лекции, встречи с работодателями, мастер-классы и проектную деятельность, направленную на развитие трудовой культуры.

Для успешного и широкого внедрения эвристических ИЧ в образовательную практику одним из ключевых условий выступает качественная профессиональная подготовка педагогов. Преподавателям необходимо не только владеть методикой проведения таких занятий, но и глубоко понимать суть эвристического подхода для стимулирования у обучающихся самостоятельного мышления, поисковой активности, умения формулировать гипотезы, анализировать информацию и делать обоснованные выводы. Без соответствующей подготовки педагог может свести эвристическую беседу к традиционному монологу, не ориентированному на развитие у школьников навыков критического мышления.

Эвристический подход в рамках ИЧ важно применять при организации групповой работы, дискуссии, дебатов и проектной деятельности. Это позволит студентам получать опыт не только при взаимодействии с преподавателем, но и друг с другом, создавая условия для более глубокого осмысления учебного материала и развития творческого мышления.

Эффективность эвристических ИЧ обусловлена опытом преподавателя в организации диалога, вовлечения студентов в обсуждение, а также готовности поддерживать разнообразие мнений. Педагогам важно не только владеть специальными знаниями, но и создать атмосферу психологической безопасности, в которой каждый студент будет чувствовать себя комфортно и сможет свободно выражать свое мнение.

**Заключение.** Проведенное исследование показало, что ИЧ обладают значительным потенциалом и представляют собой пространство для формирования гражданского сознания, критического мышления и информационной культуры. Однако традиционные методы проведения таких мероприятий оказываются неэффективными и устаревшими, поскольку воспитывают пассивность. Эвристический подход, в свою очередь, позволяет провести ИЧ как личностное открытие, где студенты осознают, сомневаются, выбирают, несут ответственность.

В ходе исследования было установлено, что многие студенты воспринимают ИЧ как формальные мероприятия, которые не в полной мере способствуют развитию критического мышления. В то же время использование эвристического подхода позволяет обеспечить активное вовлечение студентов в процесс формулирования вопросов и осмысленное обсуждение актуальных тем. Особую важность на этих мероприятиях представляет атмосфера психологической безопасности, учитывающая мнение каждого студента, что ориентирует на обсуждение, сравнение мнений и даже проведение собственного исследования, создавая более активную образовательную среду. Это не только углубляет понимание материала, но и способствует формированию у студентов навыков, необходимых для успешной жизни в современном мире.

#### Список цитируемых источников

1. *Ананьев, Б. Г.* Психология и проблемы человекознания : избр. психол. тр. / Ананьев Б. Г., под ред. А. А. Бодалева ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — С. 230—231.
2. *Якиманская, И. С.* Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 31—41.
3. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл : Эксмо, 2005. — 1136 с.
4. *Каменская, В. Г.* Возрастная анатомия, физиология и гигиена : для бакалавров / В. Г. Каменская, И. Е. Мельникова. — СПб. : Питер, 2017. — 304 с.
5. *Король, А. Д.* Технология развития мыслительной деятельности учащегося в учебном диалоге с использованием компьютера / А. Д. Король // Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании : материалы науч.-практ. конф. / Центр проблем развития образования БГУ ; под ред. М. А. Гусаковского. — Мн., 2000. — С. 333—342.
6. Модель и технологии организации проектной деятельности учащихся в условиях образовательного технопарка / Е. В. Восторгова [и др.]. // Интерактивное образование. — 2017. — № 3. — С. 18—25.
7. *Авласович, Е. М.* Особенности интерактивных образовательных технологий / Е. М. Авласович // Электрон. науч.-метод. журн. Ом. ГАУ. — 2016. — № 1 (4) (янв.—март). — URL: <http://e-journalomgau.ru/index.php/2016-god/4/25-statya-2016-1/247-00074> (дата обращения: 19.02.2022).
8. *Давыдов, В. В.* Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении : теорет. обоснование к метод. рекомендациям к эксперим. курсу рус. яз. и математики для нач. классов / В. В. Давыдов. — Томск : Пеленг, 1992. — 114 с.
9. *Гофман, И.* Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман ; пер. с англ. А. Д. Ковалева ; Ин-т социологии РАН [и др.]. — М. : Канон-пресс-Ц : Кучково поле, 2000. — 302 с.
10. Учитель: И. Е. Шварц. Программированное обучение / сост.: Н. Г. Липкина, Л. А. Косолапова (ч. I), Б. М. Чарный, А. И. Санникова (ч. II). — Пермь : Книж. мир, 2009. — 488 с.
11. *Рудая, Д. В.* Содержание рабочей тетради факультативного занятия «К Олимпийским вершинам» с учащимися 6—7 лет / Д. В. Рудая // Инновационные подходы в профессионально-педагогической подготовке специалистов в сфере физической культуры и спорта : материалы круглого стола в рамках Фестиваля унив. науки, Минск, 31 марта 2022 г. / Бел. гос. ун-т физ. культуры; редкол.: М. Е. Кобринский (гл. ред.) [и др.]. — Мн. : БГУФК, 2022. — С. 51—55.
12. *Плигин, А. А.* Сущность системы личностно-ориентированного образования / А. А. Плигин // Из опыта построения системы личностно-ориентированного образования школы № 504 / под ред. А. А. Плигина. — М. : ЮОУ ДО г. Москвы, 2004. — С. 18—29.

Поступила в редакцию 04.01.2026.

**П. Р. Тарасов**

Белорусский национальный технический университет, пр-т Независимости, 65,  
220013 Минск, Республика Беларусь, pavel.tarasov777@gmail.com

## КРИТЕРИАЛЬНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ В ДЗЮДО

В статье представлена разработанная критериальная система оценки технических действий юных дзюдоистов при выполнении комплексов Кодомо-но-ката. Методологической основой исследования послужили принципы детско-юношеской подготовки в дзюдо, программированного обучения и дидактической последовательности формирования двигательных навыков. Система включает три критерия для оценки отдельных технических действий (техническая точность, контроль действий и безопасность, согласованность действий), а также три критерия для оценки комплекса в целом (структура комплекса, темп и ритм, этикет). Предусмотрено количественное выражение ошибок в коррекционных баллах, которые начисляются дифференцированно. Надежность системы проверена с участием трех сертифицированных экспертов в области дзюдо, оценивших выполнение комплекса юными дзюдоистами в парах и освоивших 7-ю ступень Кодомо-но-ката (версии Кодокан). С учетом установленной согласованности экспертных оценок разработанная система представляется как надежный инструмент объективного контроля и педагогической коррекции в системе подготовки детей, занимающихся дзюдо.

**Ключевые слова:** дзюдо; критерии оценивания; техническая подготовленность; Кодомо-но-ката; система оценки.

Табл. 2. Библиогр.: 16 назв.

**P. R. Tarasov**

Belarusian National Technical University, 65 Nezavisimosti Ave.,  
220013 Minsk, the Republic of Belarus, pavel.tarasov777@gmail.com

## CRITERIA-BASED SYSTEM FOR ASSESSING TECHNICAL ACTIONS IN JUDO

The article presents a developed criterion-based system for assessing the technical actions of young judokas during the performance of Kodomo-no-kata complexes. The methodological foundation of the study is based on the youth training principles in judo, programmed instruction, and the didactic sequence of motor skills formation. The system includes three criteria for evaluating individual technical actions (technical accuracy, control of actions and safety, coordination of actions), as well as three criteria for evaluating the complex as a whole (structure of the complex, tempo and rhythm, etiquette). Errors are quantitatively expressed in correction points, which are assigned in a differentiated manner. The system reliability was tested with the participation of three certified judo experts, who evaluated the performance of the complex by young judokas working in pairs and who had mastered the 7th level of Kodomo-no-kata (Kodokan version). Taking into account the established consistency of expert assessments, the developed system is presented as a reliable tool for objective control and pedagogical correction in the training system of children practicing judo.

**Key words:** judo; assessment criteria; technical preparedness; Kodomo-no-kata; evaluation system.

Table 2. Ref.: 16 titles.

**Введение.** Оценка технической подготовленности (далее — ТП) спортсменов представляет собой важный компонент системы подготовки в дзюдо, обеспечивающий контроль уровня освоения техники и предоставляющий тренерам основание выбора педагогических воздействий на всех этапах спортивного обучения — от начального до этапа спортивного совершенствования. Современная система подготовки юных дзюдоистов требует наличия инструментария для объективной и воспроизводимой оценки ТП, адаптированного к возрастным и психофизиологическим особенностям детей. Система оценки, представленная в учебной программе по дзюдо, ориентирована на итоговый результат и не обеспечивает поэтапного анализа формирования двигательных навыков [1], что снижает эффективность педагогического воздействия на ранних этапах обучения, ограничивая возможности индивидуализации подготовки. Кодомо-но-ката (комплексы формализованных упражнений) выступает как средство обучения и диагностический инструмент, способный восполнить данный пробел, однако его применение требует разработки четкой критериальной системы, обеспечивающей фиксацию

уровня освоения базовой техники юными дзюдоистами [2; 3]. В своем исследовании О. Ю. Захаров отмечает, что выполнение ката является комплексным показателем подготовленности, так как оценивается не только техническая точность, но и «...однозначное понимание сущности техники и тактики ката», а также «...оптимальный уровень психической мобилизации и концентрации внимания» [4]. Это мнение имеет глубокие исторические корни и, как подчеркивал Д. Ф. Дрэгер, изначально Дзигоро Кано создавал ката именно как метод тренировки, а не демонстрации [5]. Таким образом, ката служит объективным индикатором технической осознанности, а его оценка показывает, насколько дзюдоист усвоил базовые принципы для эффективного ведения реальной борьбы (рандори).

Демонстрация традиционных ката в дзюдо (Нагэ-но-ката, Катамэ-но-ката) предъявляет высокие требования к точности движений и взаимодействию с партнером, все действия выполняются в строго заданной последовательности с распределением ролей тори (выполняющий прием) и укэ (принимающий действие) [6]. Международная федерация дзюдо (IJF) в издании «Соревнования по ката. Критерии для оценки» определяет строгие критерии оценки ката, такие как «реализм» и «плавность», а также общую правильность выполнения техники, поскольку «...каждая техника должна выполняться правильно и оцениваться в целом» [7]. Фактически традиционные ката Кодокан выполняют экзаменационную, демонстрационную и соревновательную функции, тогда как Кодомо-но-ката «...была разработана в качестве педагогического инструмента» для обучения детей [8]. В этой связи при выполнении комплексов Кодомо-но-ката от детей не требуется канонической точности, основное внимание сосредоточено на узнаваемости технических действий (далее — ТД), их осознанному выполнению, соблюдению требований безопасности и сохранению общей структуры комплексов. Таким образом, система оценки ТД Кодомо-но-ката должна быть ориентирована на фиксацию уровня ТП юных дзюдоистов с сохранением принципов ката (следование структуре комплексов, различие ролей тори и укэ, демонстрация уважения, взаимодействие партнеров, контроль действий).

Цель исследования — разработка педагогически обоснованной критериальной системы оценки (далее — КСО) ТД в дзюдо, обеспечивающей поэтапную диагностику уровня ТП юных спортсменов при выполнении комплексов Кодомо-но-ката.

**Методология и методы исследования.** При разработке КСО ТП юных дзюдоистов на основе выполнения комплексов формализованных упражнений Кодомо-но-ката учитывались возрастные и психофизиологические особенности детей школьного возраста, определяющие характер усвоения двигательных навыков, координационные способности и устойчивость внимания [9—11]. Методологической базой послужили принципы построения системы подготовки в детском и юношеском дзюдо, в которых подчеркивается важность этапности, доступности и мотивационной направленности учебно-тренировочного процесса. Это находит отражение в требованиях о соответствии нагрузок, средств, методов и форм организации учебно-тренировочных занятий возрастным особенностям дзюдоистов, а также в принципе возрастной адекватности многолетней спортивной деятельности, запрещающем форсирование нагрузок для младшего возраста. Мотивационная составляющая считается фундаментальной, поскольку мотивация занятий дзюдо должна определяться внешними и внутренними факторами, а ее изучение прямо ориентировано на снижение отсева [12; 13].

При выявлении критериев были использованы официальные положения оценки исполнения ката, изложенные в документах Международной федерации дзюдо, с последующей адаптацией этих требований к выполнению комплексов Кодомо-но-ката [14]. В качестве нормативной базы для технической стороны исполнения принимались официальные видеоматериалы демонстрации комплексов Кодомо-но-ката, представленные институтом Кодокан как эталонные формы [15].

Помимо этого, построение КСО соотнесено с дидактическими принципами последовательного формирования навыков, где обучение включает этапы демонстрации, самостоятельного выполнения, внешнего оценивания и коррекции действий. Данный подход основан на положениях теории программированного обучения, которая, по определению И. Е. Шварца,

представляет собой «...такое построение учебного процесса, при котором обучаемый, работая с программой, имеет возможность видеть результат каждой операции и постоянно контролирует себя, получая информацию о правильности каждого своего действия». Как подчеркивает автор, основным элементом данной теории является «пошаговый контроль и немедленная обратная связь», что обеспечивает устойчивое усвоение учебного материала [16].

В исследовании применялись следующие методы: анализ и обобщение научной и методической литературы, контент-анализ, моделирование, экспертная оценка, анализ видеозаписей выполнения комплексов Кодомо-но-ката юными дзюдоистами, методы математической статистики.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В результате проведенного теоретико-методологического анализа и практического моделирования разработана КСО уровня ТП юных дзюдоистов при выполнении комплексов Кодомо-но-ката. Она опирается на педагогически значимые параметры, отражающие характер усвоения техники, и предусматривает оценку как каждого отдельного ТД в комплексе, так и структуры комплекса в целом. Разработанная КСО ориентируется на качественный анализ выполнения ТД и количественную фиксацию ошибок, выраженную в коррекционных баллах. В отличие от традиционного подхода в аттестации, где оценке преимущественно подлежат только действия тори, предложенная система предусматривает равнозначное оценивание обоих партнеров и попеременную смену ролей.

Для качественного оценивания ТД были выявлены три критерия: техническая точность, контроль действий и безопасность, согласованность действий. Выделенные критерии отражают специфические аспекты выполнения ТД и имеют установленную степень значимости, выраженную в виде балльной оценки за каждое несоответствие по критериям. Количество начисляемых коррекционных баллов за ошибки по критериям определяется степенью их значимости в формировании ТП на начальном этапе обучения.

Критерий «техническая точность» отражает степень соответствия выполняемого ТД базовой форме техники и рассматривается как ведущий параметр, определяющий формирование устойчивого и правильного двигательного навыка. Приоритетное значение критерия обусловлено тем, что именно точность воспроизведения технических элементов формирует основу последующего совершенствования техники. В связи с этим ошибки при выполнении ТД в соответствии с критерием оцениваются в 3 коррекционных балла.

Критерий «контроль действий и безопасность» характеризует умение спортсменов управлять положением тела, поддерживать равновесие и обеспечивать безопасность выполнения приемов. Значимость критерия определяется его влиянием на предотвращение травматизма, соблюдение методических требований и поддержание устойчивости техники в условиях динамического взаимодействия с партнером. Ошибки при выполнении ТД в соответствии с указанным критерием оцениваются в 2 коррекционных балла.

Критерий «согласованность действий» определяет согласованность временных и пространственных параметров взаимодействия тори и укэ, включая своевременность выполнения ТД, ритмическую согласованность и оптимальную дистанцию между партнерами. Восприятие согласованности в некоторой степени субъективно, а ошибки по этому критерию слабее влияют на формирование базовой техники по сравнению с предыдущими, поэтому оцениваются в 1 коррекционный балл.

Неузнаваемость ТД, при которой форма и направление выполнения не позволяют идентифицировать заданный элемент, трактуется как грубое нарушение техники. Помимо этого, действия, создающие высокий риск нанесения или получения травмы, рассматриваются как критические отклонения от требований безопасности. В обоих случаях данные ошибки фиксируются по двум наиболее значимым критериям — «техническая точность» и «контроль действий и безопасность» — и эквивалентны начислению максимальных 6 коррекционных баллов за одно ТД. Таким образом, верхний порог возможных коррекционных баллов за выполнение одного ТД равняется шести.

В соответствии с выявленными критериями были определены типичные ошибки, отражающие характерные затруднения, наиболее часто встречающиеся у детей при освоении комплексов Кодомо-но-ката, а также служащие основой для проведения педагогической диагностики и формирования обратной связи. Степень значимости критериев определяет дифференциацию этих баллов, что позволяет формировать индивидуальный профиль ТП юного спортсмена (таблица 1).

Распределение и количественное выражение коррекционных баллов за ошибки позволяет использовать разработанную КСО не только как средство фиксации ошибок, но и как диагностический инструментарий. Помимо этого, анализ изменения количества ошибок при повторном оценивании позволяет отслеживать динамику улучшения технической подготовленности. Структурированное распределение коррекционных баллов в соответствии с критериями и ролью обеспечивает качественную интерпретацию характера ошибок.

Общая сумма коррекционных баллов отражает уровень ТП занимающегося: чем ниже она, тем меньше отклонений от эталонного исполнения. На основе анализа содержания семи ступеней Кодомо-но-ката (версии института Кодокан) и международных методико-нормативных подходов к контролю ТП были определены три уровня выполнения комплексов: высокий уровень — сумма коррекционных баллов составляет менее 20 % от максимально возможного количества; удовлетворительный уровень — сумма коррекционных баллов варьирует от 20 до 40 % от максимально возможного количества; низкий уровень — сумма коррекционных баллов превышает 40 % от максимально возможного количества.

Т а б л и ц а 1. — Типичные ошибки при выполнении отдельных ТД

Роль	Критерий		
	Техническая точность (3 коррекционных балла)	Контроль действий и безопасность (2 коррекционных балла)	Согласованность действий (1 коррекционный балл)
Тори	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ТД неузнаваемо*;</li> <li>– отсутствие выведения укэ из равновесия (фаза кудзуси, в том числе хаппо-но-кудзуси);</li> <li>– неверный вход в прием (цукури);</li> <li>– прием не завершается (какэ);</li> <li>– неверное направление ТД;</li> <li>– нарушение очередности ТД в связке</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Неверное положение тела, ног или рук;</li> <li>– потеря собственного равновесия Тори (в том числе во время выполнения хаппо-но-кудзуси);</li> <li>– потеря захвата;</li> <li>– отсутствие контроля после завершения приема (в том числе при переходе в партер);</li> <li>– нанесение травмы себе или партнеру в результате неверного выполнения ТД*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Начало ТД до готовности укэ;</li> <li>– потеря дистанции;</li> <li>– нарушение ритма связки ТД и при переходе в партер</li> </ul>
Укэ	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Неверная реакция на действия Тори (в том числе в связке и во время выполнения хаппо-но-кудзуси)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Риск получения травмы из-за отсутствия самостраховки (приземление на голову, локоть);</li> <li>– потеря захвата</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Отсутствие реакции на действия Тори, пассивность;</li> <li>– несвоевременная реакция на действия Тори;</li> <li>– падение, не вызванное действием Тори</li> </ul>

Примечание — \* — 6 коррекционных баллов.

Оценка исполнения комплекса в целом позволяет фиксировать уровень согласованности действий партнеров и степень сформированности двигательной структуры в связке, как это предусмотрено в классических комплексах ката. Для оценки выполнения комплекса Кодомо-но-ката выявлены три основных критерия: структура комплекса (соответствие установленной последовательности ТД); темп и ритм выполнения комплекса (плавность, своевременность переходов между действиями тори и укэ, отсутствие излишних пауз или суетливости, выраженность взаимодействия между партнерами); этикет (наличие и правильность выполнения ритуальных элементов, внешний вид, демонстрация уважения). Несоблюдение первого из них свидетельствует о нарушении последовательности ТД в комплексе и оценивается в 3 коррекционных балла, несоблюдение второго оценивается в 2 коррекционных балла, несоблюдение этикета оценивается в 1 балл. Коррекционные баллы, начисленные за несоответствие критериям выполнения комплекса, назначаются обоим партнерам равнозначно и суммируются с баллами, полученными за выполнение отдельных ТД. Оценка комплекса позволяет выйти за рамки анализа изолированных ТД и охарактеризовать согласованность взаимодействия тори и укэ. Качественное партнерское взаимодействие рассматривается не только как показатель технической подготовленности, но и как средство формирования у детей базовых ценностей дзюдо, заложенных Дзигоро Кано, таких как уважение, дисциплина и сотрудничество.

В исследовании приняли участие три сертифицированных эксперта (Академия IJF) в области дзюдо ( $m = 3$ ), оценивших выполнение комплекса формализованных упражнений четырех пар ( $n = 8$ ) испытуемых (воспитанников СДЮШОР по спортивным единоборствам г. Минска), представляющих особую подгруппу детей (9—11 лет), занимающихся дзюдо на этапе начальной подготовки и освоивших Кодомо-но-ката 7-й ступени на базе исследования. Следует отметить, что ограниченное количество участников обусловлено спецификой учебно-тренировочного процесса, сочетание стандартной программы дзюдо с освоением Кодомо-но-ката требует значительных временных и методических ресурсов.

Надежность разработанной КСО и степень согласованности экспертных оценок рассчитывались с помощью коэффициента конкордации Кендалла  $W$  (таблица 2).

Наиболее высокая согласованность выявлена по критерию «Техническая точность» ( $W = 0,88$ ), а также по сумме ошибок и коррекционным баллам ( $W = 0,87$ ), что указывает на практически полную согласованность экспертов по основным параметрам, определяющим уровень ТП юных дзюдоистов. Согласованность экспертов по критериям «Контроль действий и безопасность» ( $W = 0,72$ ) и «Согласованность действий» ( $W = 0,73$ ) оказалась меньшей, но остается на высоком уровне, все показатели статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

Бинарно оцениваемые критерии выполнения комплекса (структура комплекса, темп и ритм, этикет) исключены из расчета коэффициента  $W$  ввиду высокой частоты связей в рангах и низкой вариации. Так, например, по критерию «Структура комплекса» ни у одной пары ошибок выявлено не было (все испытуемые соблюдали правильную последовательность ТД Кодомо-но-ката 7-й ступени) — полная согласованность среди экспертов. По критериям «Темп и ритм» и «Этикет» были выявлены единичные случаи ошибок, но они сохраняют педагогическую значимость, выступая индикаторами дисциплины, соблюдения методических требований и формирования ценностно-нравственных установок.

Т а б л и ц а 2. — Согласованность оценок экспертов по коэффициенту конкордации Кендалла  $W$

Критерий	Количество ошибок/баллов, $X \pm \sigma$	$W, p < 0,05$	Степень согласованности
Техническая точность	1,54 ± 1,18	0,88	Очень высокая
Контроль действий и безопасность	2,54 ± 1,18	0,72	Высокая
Согласованность действий	1,17 ± 0,70	0,73	Высокая
Всего ошибок	5,67 ± 0,55	0,87	Очень высокая
Коррекционные баллы	11,42 ± 5,22	0,87	Очень высокая

**Заключение.** Проведенное исследование подтвердило валидность и надежность разработанной системы оценки ТД при выполнении комплексов Кодомо-но-ката, включающей критерии оценки отдельных ТД (техническая точность, контроль действий и безопасность, согласованность действий) и комплекса в целом (структура комплекса, темп и ритм, этикет). Статистический анализ выявил высокую степень согласованности экспертов в оценивании отдельных ТД, а также по интегральным показателям — сумме ошибок и общему количеству коррекционных баллов.

Апробация разработанной КСО в условиях соревновательной деятельности по ката и в рамках различных возрастных групп позволит уточнить диагностическую ценность критериев оценивания и оптимизировать их весовые коэффициенты. Дальнейшие исследования также могут быть направлены на разработку цифровых инструментов автоматизированной фиксации ошибок и интеграцию критериальной системы в электронные платформы мониторинга учебно-тренировочного процесса.

Таким образом, предложенная КСО может быть интегрирована в практику детско-юношеского дзюдо в качестве инструмента текущего контроля, формирующего оценивания и педагогической коррекции. Ее применение позволит повысить объективность и управляемость процесса освоения базовой техники, создать основу для построения поэтапной аттестации, ориентированной не на формальное присвоение спортивных разрядов, а на развитие технической осознанности, взаимодействия с партнером и приверженности ценностям дзюдо.

#### Список цитируемых источников

1. Учебная программа по дзюдо 2024 / М-во спорта и туризма Респ. Беларусь, Бел. федерация дзюдо. — Мн., 2024. — URL: <https://www.judo.by/upload/iblock/1ea/1ea5898d26eb784c80b1f67a438c4082.pdf> (дата обращения: 17.08.2025).
2. Тарасов, П. Р. Сравнительный анализ ката, применяемых в учебно-тренировочном процессе юных дзюдоистов на этапе начальной подготовки / П. Р. Тарасов, Р. Э. Зимницкая, В. В. Манинов // Состояние и перспективы технического обеспечения спортивной деятельности : сб. материалов IX Междунар. студен. науч.-техн. конф. — Мн. : БНТУ, 2024. — С. 36—40.
3. Тарасов, П. Р. Потенциал использования «Kodomo-no-kata» в системе подготовки детей, занимающихся дзюдо / П. Р. Тарасов // Ценности, традиции и новации современного спорта. — 2023. — С. 234—237.
4. Захаров, О. Ю. Ката. Традиции и инновации : монография / О. Ю. Захаров. — М. : Кредо, 2021. — 178 с.
5. Draeger, D. F. NAGENOKATA and KATAMENOKATA / D. F. Draeger. — URL: <https://judoinfo.com/kata/> (date of access: 17.08.2025).
6. Kodokan Kata Textbook / International Judo Federation, Kodokan Judo Institute. — Токио : Kodokan, 2010—2024. — URL: <https://www.ijf.org/ijf/documents/18> (date of access: 17.08.2025).
7. Соревнования по ката. Критерии для оценки / International Judo Federation. — Lausanne : IJF, 2024. — URL: [https://78884ca60822a34fb0e6-082b8fd5551e97bc65e327988b444396.ssl.cf3.rackcdn.com/up/2024/01/IJF\\_KATA\\_EVALUATION\\_Jan\\_2024-E-1706106369.pdf](https://78884ca60822a34fb0e6-082b8fd5551e97bc65e327988b444396.ssl.cf3.rackcdn.com/up/2024/01/IJF_KATA_EVALUATION_Jan_2024-E-1706106369.pdf) (дата обращения: 17.08.2025).
8. The IJF releases the new version of the Kodomo-No-Kata / International Judo Federation. — Lausanne : IJF, 2020. — URL: <https://www.ijf.org/news/show/new-version-kodomo-no-kata> (date of access: 17.08.2025).
9. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл : Эксмо, 2005. — 1136 с.
10. Давыдов, В. В. Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А. У. Варданян. — Ереван : Луйс, 1981. — 216 с.
11. Behavioral and neurocognitive effects of judo training on working memory capacity in children with ADHD: A randomized controlled trial / T. Jacquet [et al.] // NeuroImage: Clinical. — 2022. — Vol. 36. — URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35988343> (date of access: 17.08.2025).
12. Шестаков, В. Б. Теория и методика детско-юношеского дзюдо : учеб. пособие / В. Б. Шестаков, С. В. Ерегина. — М. : Олимпия Пресс, 2005. — 176 с.
13. Денисов, К. Г. Типовая программа спортивной подготовки по виду спорта «дзюдо» (этап начальной подготовки) : метод. пособие / К. Г. Денисов, С. В. Ерегина. — М. : Федер. центр подготовки спорт. резерва, 2022. — 170 с.
14. Kata Competition: Standard sand Evaluation Resources / Shufu Judo. — 2024. — URL: <https://shufujudo.org/kata-competition-standards-and-evaluation-resources/> (date of access: 17.08.2025).
15. Kodomo-No-Kata-KodokanVersion / Kodokan Judo Institute. — Токио : Kodokan, 2020. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FhwV1BjPYJQ> (date of access: 17.08.2025).
16. Учитель: И. Е. Шварц. Программированное обучение / сост.: Н. Г. Липкина, Л. А. Косолапова (ч. I), Б. М. Чарный, А. И. Санникова (ч. II). — Пермь : Книж. мир, 2009. — 488 с.

Поступила в редакцию 31.12.2026.

УДК 373.015.31:008+373.015.31:7.03

**Н. В. Федоренко**Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, NatalieFedorenko@yandex.ru**КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
УЧАЩИХСЯ КАК КОМПОНЕНТА ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
(НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИСКУССТВО  
(ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА)»)**

В статье сквозь призму гражданско-патриотического воспитания раскрывается проблема формирования интеркультурной компетентности личности. Поликультурность и поликонфессиональность государства трактуются как факторы, определяющие целесообразность формирования интеркультурной компетентности как следствия обладания системой представлений о культуре Республики Беларусь и стран мирового сообщества. Раскрываются подходы к определению сущностной основы интеркультурной компетентности, дифференцируются понятия «компетенция» и «компетентность». Освоение содержания учебного предмета «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)» трактуется как сфера формирования интеркультурной компетентности, а художественные произведения — как средство восприятия и осмысления культурных достояний народов. Выделяются коммуникативный, поведенческий, когнитивный, аксиологический, рефлексивный критерии сформированности этнокультурных компетенций, раскрываются их сущностные характеристики в контексте освоения содержания учебного предмета «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)».

**Ключевые слова:** интеркультурная компетентность; этнокультурные критерии; гражданско-патриотическое воспитание; образование; искусство.

Табл. 1. Библиогр.: 11 назв.

**N. V. Fedorenko**Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,  
the Republic of Belarus, NatalieFedorenko@yandex.ru**CRITERIA FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' ETHNOCULTURAL  
COMPETENCES AS A COMPONENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE  
(BASED ON THE EXAMPLE OF THE SUBJECT "ART  
(DOMESTIC AND WORLD ART CULTURE)")**

The article reveals the problem of forming an individual's intercultural competence through the prism of civic and patriotic education. The polycultural and multi-religious nature of the state is interpreted as a factor that determines the expediency of forming intercultural competence as a result of possessing a system of ideas about the culture of the Republic of Belarus and the countries of the global community. The article explores approaches to defining the essence of intercultural competence and differentiates between the concepts of "competence" and "competency". The content of the subject "Art (National and World Art Culture)" is interpreted as a sphere for the formation of intercultural competence, and artistic works are seen as a means of perceiving and understanding the cultural heritage of nations. The article highlights the communicative, behavioral, cognitive, axiological, and reflexive criteria for the formation of ethno-cultural competencies and reveals their essential characteristics in the context of mastering the content of the subject "Art (National and World Art Culture)".

**Key words:** Intercultural competence; ethnocultural criteria; civic and patriotic education; education; art.

Table 1. Ref.: 11 titles.

**Введение.** Внешняя миграция привносит значительные изменения в социальную, экономическую, демографическую, этническую, духовную, культурную сферы общественной жизни государства. Располагаясь на пересечении крупнейших миграционных маршрутов Восточной Европы, территория Республики Беларусь находится в перманентной вовлеченности в процессы миграции. Правовая защищенность лиц без гражданства, регламентированная законо-

дательством Республики Беларусь [1], является одним из факторов, определяющих привлекательность государства для добровольной и вынужденной миграции. Достойная государственная поддержка способствует «оседанию» мигрантов на территории Республики Беларусь и их вступлению в браки с гражданами государства, идентифицирующими себя как этнические белорусы, в ходе чего происходит изменение этнического состава общества и увеличение числа детей, на которых опосредованно влияет культура, мировоззрение, менталитет другого государства, что приводит к необходимости корректирования общественного сознания в сторону приобретения гибких навыков жизнедеятельности в обновляющемся социокультурном пространстве. Деятельность учреждений общего среднего образования имеет существенное влияние на корректировку мировоззренческих установок и приобретение представлений, имеющих прикладное значение для жизнедеятельности в поликультурном обществе.

Новая редакция Кодекса Республики Беларусь об образовании документально закрепила важность формирования гражданственности и патриотизма наравне с интеллектуальным, нравственным, творческим, физическим и профессиональным развитием и самоопределением учащихся [2]. Гражданско-патриотическое воспитание является базисом в формировании современного гражданина Республики Беларусь, способного творить, созидать во благо развития своего Отечества, питающего глубокое уважение к государственной символике Республики Беларусь, почитающего, сохраняющего и приумножающего историко-культурное наследие страны.

Поликультурность и поликонфессиональность белорусского общества обуславливают необходимость расширения границ мировоззрения личности в сторону осознания и принятия культурного разнообразия как данности современного мира. Одним из способов реализации гражданско-патриотического воспитания является формирование интеркультурной компетентности (далее — ИК) как результата учебно-воспитательного воздействия на личность учащихся, в процессе которого складывается совокупность объективных представлений о культурных достояниях Республики Беларусь и стран мирового сообщества.

**Методология и методы исследования.** Методологической основой исследования является взаимосвязь компетентностного, культурологического, системно-деятельностного подходов.

Компетентностный подход трактуется как системообразующий в становлении ИК. Он ознаменовывает первостепенность формирования этнокультурных компетенций (далее — ЭК) как совокупности объективных представлений о национальной культуре Республики Беларусь и стран мирового сообщества как основы для формирования готовности взаимодействовать с представителями иных культур на основе толерантности, эмпатии, диалога культур. Культурологический подход отражает целесообразность освоения системы ценностей национальной культуры и культуры этнических меньшинств Республики Беларусь как фактора, определяющего способность и готовность личности к жизни в поликультурном обществе. Системно-деятельностный подход направлен на познание образно-знаковой системы культуры через эстетическое восприятие произведений искусства. Творческая деятельность учащихся выступает деятельностной стороной подхода, является способом интерпретации воспринятых элементов культуры в процессе создания собственных продуктов творческой деятельности.

Метод символического видения является способом познания реальности через ее образную природу. Символ является отражением реальности и несет в себе смысловую нагрузку. В контексте формирования ИК метод символического видения является путем познания художественных произведений через выделение знаков, завуалированных смыслов в содержании произведения и познания сущности образа. На основе символического видения устанавливается связь между объектом и его символом, а также выявление знакомых символов в других объектах, представленных не только в художественной форме, но и в графической, знаковой, словесной и др.

Системно-структурный метод, лежащий в основе вычленения критериев сформированности ЭК учащихся, определяет культуру как систему взаимосвязанных элементов, в структуре которых выделяется художественная культура как способ познания окружающей дей-

ствительности сквозь эмоционально-чувственное переживание учащихся в процессе восприятия произведений искусства, содержание которых отражает ценностно-нормативную систему национальной культуры и культуры этнических меньшинств Республики Беларусь.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Существующие подходы к определению понятия «интеркультурная компетентность» условно разделены на две группы, каждая из которых раскрывает разные точки зрения к трактовке его сущности. Один из подходов раскрывает понятие «интеркультурная компетентность» с позиции рациональности избираемых стратегий поведения человека в ситуации пересечения культур. В этой связи немецкий исследователь С. Бюттнер под ИК понимает «особенности поведения личности, которые способствуют объяснению интеркультурных недоразумений или даже позволяют их избежать» [3, с. 98]. Социолог В. Хинц-Роммель определяет ИК как способность «уместной или успешной коммуникации в чужой культурной среде или с представителями другой культуры» [4, с. 22].

Так, первый подход определяет ИК как способность личности к адаптивному поведенческим и деятельностным реакциям к изменяющимся внутренним и внешним условиям в целях предотвращения конфликтных ситуаций при коммуникации с представителями иных культур.

Второй подход к определению ИК качественно расширяет данное понятие и позволяет выделить ряд компетенций, формирующих ее структуру. Исследователь Е. Киель определяет следующие составляющие ИК: предметные компетенции (осознание личностью относительности истинности имеющихся представлений о родной и иных культурах); социальные компетенции (развитость эмпатии, что позволяет минимизировать стрессовые ситуации во взаимодействии с представителями иных культур, снизить риски развития возможных конфликтных ситуаций, вызванных отличиями в культуре); самокомпетентность (способность личности к культурному самоопределению, которое заключается в осознании и принятии норм и ценностей родной культуры); коммуникативные компетенции (способность личности к сознательному выстраиванию диалога культур путем сопоставления сходств родной и «чужой» культур) [5]. Второй подход предполагает наличие коммуникативных, когнитивных, рефлексивных компетенций, что является значительным дополнением к поведенческим компетенциям, выделенным в качестве основы ИК в первом подходе.

Обращаясь к вопросу дифференциации понятий «компетенция» и «компетентность», А. В. Хуторской под понятием «компетенция» подразумевает обладание рядом личностных качеств, умений, навыков, способностей, применяемых в продуктивной деятельности, которая направлена на достижение цели в определенной области [6]. Компетенция представляет собой заранее сформированное четкое требование, некий ориентир. Компетентность же интерпретируется как результат обладания комплексом компетенций.

И. А. Зимняя характеризует компетенцию как «предпосылку и основу формирования компетентности как актуализированного, интегративного, базирующегося на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленного личностного качества, проявляющегося в деятельности, поведении человека в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач» [7, с. 23]. Компетентность «выстраивается» на компетенциях и является их проявлениями, качествами, отражающими индивидуальные и интеллектуальные характеристики личности.

Разграничив понятия «компетенция» и «компетентность» на основании анализа двух воззрений на содержание понятия «интеркультурная компетентность», выделим основные компетенции, лежащие в основе ИК. Справедливым будет вычленение ЭК и этноконфессиональной компетенций. Т. В. Поштаревой дано детальное определение ЭК: «...свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующееся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию» [8, с. 15]. ЭК, по мнению А. Б. Афанасьевой, есть «интегративное свойство личности, выражающееся

в совокупности представлений, знаний о родной, а также неродной этнокультурах, их месте в мировой культуре, опыте овладения этнокультурными ценностями, что проявляется в умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде» [9, с. 79].

Отметим, что ЭК раскрываются в единстве двух начал. С одной стороны, ЭК являются результатом развития инкультурных (внутрикультурных) отношений личности к среде жизнедеятельности социума, выражающихся в совокупности объективных представлений личности о культуре своего народа, сформированных в процессе инкультурации. С другой стороны, процесс вхождения в культуру своего народа является основанием для формирования межкультурных отношений личности с субъектами образовательного процесса, характеризующихся познанием иных культурных пластов и сопоставлением их элементов с родной культурой.

Выделение этноконфессиональных компетенций является объективной необходимостью ввиду позиционирования Республики Беларусь на мировой арене как многоконфессионального государства. Религия является фактором, который непосредственно влияет на формирование ценностных установок и культурной идентичности общества на протяжении его исторического развития. Титульным этносом Республики Беларусь являются белорусы, которые, согласно данным переписи населения 2019 года, количественно составляют 84,9 % от общего числа населения страны. Остальные 15,1 % населения приходится на представителей иных национальностей: русских, поляков, евреев, армян, татар, цыган, азербайджанцев, литовцев, туркменов и др. [10]. Отсутствие межнациональной напряженности и конфликтов объясняется национальной политикой государства, базирующейся на принципах равенства религий и согражданства, в соответствии с которыми создаются условия для мирного сосуществования этнических меньшинств и титульного этноса [11].

В образовательном процессе, реализуемом в учреждениях общего среднего образования, формирование ИК актуально в контексте освоения содержания учебных предметов художественно-эстетической направленности. Одним из них является учебный предмет «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)», введенный в перечень базовых учебных предметов для освоения учащимися в 5—9-х классах. Его содержание взаимосвязано с вновь актуализированными ценностями гуманистической направленности и воздействует на духовную сферу учащихся.

Содержание художественных произведений в контексте освоения содержания учебного предмета «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)» выражает следующие функции: гносеологическую (искусство служит одним из способов отражения общественных явлений определенного исторического периода), аксиологическую (трансляция морально-нравственных, этических норм и эстетических идеалов, характерных для определенного общества), воспитательную (отражение системы человеческих взаимоотношений, влияющих на становление морально-нравственных ориентиров личности) и др. Искусство выступает одной из платформ всестороннего развития личности учащихся, выражающегося в усилении познавательной активности, расширении эмоционального диапазона, формировании эстетического вкуса, развитии творческих способностей учащихся. Учебный предмет «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)» способствует корректровке мировоззренческих установок и восприятию культуры учащимися как естественной среды, влияющей на становление личности.

Для определения степени сформированности ЭК учащихся 9-х классов в рамках учебного предмета «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)» можно выделить следующие критерии: коммуникативный, поведенческий, когнитивный, аксиологический, рефлексивный (таблица 1).

Выбор критериев соответствует функциям, предъявляемым содержанию художественных произведений, изучаемых в контексте освоения содержания учебного предмета «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)», а также отражает проблему формирования у учащихся компетенций в сфере традиционной культуры белорусов и этнических меньшинств Республики Беларусь. Недостаток знаний в данной области ведет к прецедентам отсутствия толерантности, терпимости, что противоречит политике открытости

Республики Беларусь. Изучение этнокультурных особенностей Республики Беларусь является одной из составляющих социокультурного развития личности учащихся. В образовательной среде учащиеся не проявляют интереса к изучению этнокультурных традиций. Привлечение учащихся к совместной, индивидуальной и групповой творческой деятельности на уроках искусства является стимулом к познанию особенностей социокультурного пространства Республики Беларусь, а хорошо известные виды творческой деятельности (рисование, лепка и т. д.) являются способом воспроизведения изученных элементов культуры и включения их в продукты собственной творческой деятельности, что создает условия для самостоятельного воспроизведения и узнавания учащимися элементов культуры в творческих работах одноклассников.

Коммуникативный критерий является отражением адаптационных механизмов личности в процессе общения учащегося с искусством к сложившемуся социокультурному пространству мирового сообщества в целом и конкретного государства в частности. Этническая культура трактуется как естественная среда, в которой происходит становление личности и формируется спектр объективных представлений о ценностно-нормативной и образно-знаковой системах культуры титульного этноса, малых этнических групп и культур иных стран. Поведенческий критерий отражает деятельностный опыт применения норм этикета в межкультурной коммуникации в условиях постижения художественных образов (восприятия, переживания, осмысления, конструирования/моделирования). Когнитивный критерий определяет совокупность представлений личности о разнообразии этнических культурных норм, ценностей, формируемых в процессе познания искусства, на основе которых происходит усвоение гуманистических установок, апеллирующих к толерантности, уважению к культурным достоинствам разных народов, наций. Аксиологический критерий выражает личностное отношение к этнической культуре, основанное на восприятии ее художественно-эстетической основы с точки зрения объективной ценности. Рефлексивный критерий раскрывает способность личности к объективному оцениванию своей художественно-эстетической деятельности и самоанализу на основе сопоставления ее результатов с принятыми в обществе образцами, нормами, выделению ее достоинств и недостатков, а также стремлением к дальнейшему саморазвитию.

Т а б л и ц а 1. — Сущностная характеристика критериев, раскрывающих ЭК учащихся 5—9-х классов в контексте учебного предмета «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)»

Критерий	Сущностная характеристика
Коммуникативный	Осознание и принятие поликультурности мирового сообщества в целом и белорусского общества в частности, способность к построению диалога культур через искусство, что выражается умением дифференцировать элементы ценностно-нормативной и образно-знаковой систем культур в целях поиска общности смыслового их наполнения на основе взаимосвязи с этнической культурой как в пассивной (при восприятии произведений искусства), так и активной форме (при вербальной и невербальной коммуникации)
Поведенческий	Обладание опытом культуросообразного поведения, проявляющегося в деятельностной составляющей как соблюдение норм этикета и толерантности в процессе межкультурного взаимодействия с произведениями искусства и субъектами образовательного процесса
Когнитивный	Владение спектром представлений о культурных, конфессиональных особенностях стран и регионов мира, навыками анализа и интерпретации произведений искусства с узнаванием и воспроизведением признаков национальной идентичности содержания с последующей возможностью их преломления в создании собственных продуктов творчества
Аксиологический	Понимание природы этнической культуры, проявляющееся в признании объективной ценности нравственных, смысловых основ содержания художественного произведения и их отражении в национальном самосознании
Рефлексивный	Способность к самостоятельной оценке уровня сформированности ЭК в процессе взаимодействия учащегося с искусством, а также самостоятельному прогнозированию стратегии актуализации имеющихся знаний, умений, навыков, самооценке результатов творческой деятельности

**Заключение.** Интеркультурная компетентность представляет способность личности к осмыслению картины мира сквозь призму единства многообразия позиционируемых этнических культур. В структуре ИК ЭК выступают фундаментом, выражая отношение личности к достояниям своей культуры и культур иных народов. В контексте познания искусства учащимися учреждений общего среднего образования формирование ЭК осуществляется в условиях освоения содержания учебного предмета «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)». Критериями сформированности ЭК выступают коммуникативный, поведенческий, когнитивный, аксиологический, рефлексивный критерии, отражающие основные функции культуры. Художественные произведения выступают средством трансляции ценностно-нормативной и образно-знаковой систем культуры Республики Беларусь и народов мира, а их освоение происходит путем творческого переосмысления, результатом которого является продукт собственной творческой деятельности.

#### Список цитируемых источников

1. О правовом положении иностранных граждан и лиц без гражданства в Республике Беларусь. — URL: <https://pravo.by> (дата обращения: 03.06.2025).
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — URL: <http://www.pravo.by> (дата обращения: 03.06.2025).
3. *Buettner, C.* Rolle Empathie und professionelle Kompetenz in interkulturellen Trainings / C. Buettner // *Xenos. Leben und Arbeiten in Vielfalt* / hrsg. Margot Karl. — Darmstadt, 2005. — P. 95—103.
4. *Hinz-Rommel, W.* Interkulturelle Kompetenz und Qualitaet / W. Hinz-Rommel // *IZA. Zeitschrift. fuer Migration und Soziale Arbeit.* — 1999. — No. 2. — P. 20—21.
5. *Kiel, E.* Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens / E. Kiel // *Forum.* — 2001. — No. 1. — P. 10—20.
6. *Хуторская, Л. Н.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / Л. Н. Хуторская, А. В. Хуторской // *Вестник Института образования человека.* — 2012. — № 2. — С. 1—25.
7. *Зимняя, И. А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя // *Ученые записки национального общества прикладной лингвистики.* — 2013. — № 4. — С. 16—31.
8. *Афанасьева, А. Б.* Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования / А. Б. Афанасьева // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.* — 2007. — Т. 8, № 30. — С. 77—89
9. *Поштарева, Т. В.* Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Поштарева ; Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова. — Владикавказ, 2009. — 40 с.
10. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [сайт]. — URL: <http://belstat.gov.by/> (дата обращения: 03.06.2025).
11. О свободе совести и религиозных организациях. — URL: <http://www.pravo.by> (дата обращения: 03.06.2025).

Поступила в редакцию 05.01.2026.

УДК 613.9

**Т. А. Черепович**Учреждение образования «Белорусский государственный университет физической культуры»,  
пр-т Победителей, 105, 220020 Минск, Республика Беларусь, tanya.osokina.95@bk.ru

## СУЩНОСТЬ ЛИЧНОГО ОРТОБИОЗА КАК СИСТЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье раскрыты понятия «ортобиотика», «личный ортобиоз», «здоровый образ жизни», «оздоровительная физическая культура». Данные категории являются методологической рамкой, позволяющей рассматривать сущность личного ортобиоза в современных условиях общества, которые характеризуются высокой динамикой социальных изменений, экологическими вызовами и возрастающими профессиональными требованиями к личности. Описаны идеи и концепции ортобиоза с позиции здорового образа жизни личности. Транслируется идея о том, что при реализации своих конкретных жизненных планов и собственного карьерного роста молодежь должна заботиться о своем психическом и физическом состоянии. Жизненное ориентирование личности на ведение здорового образа жизни предполагает приобщение к культуре здоровья, что закрепляется в сознании и практической деятельности человека через систему обычаев и традиций и проявляется в жизни и в профессиональной деятельности личности.

**Ключевые слова:** ортобиотика; ортобиоз; личный ортобиоз; здоровый образ жизни; оздоровительная физическая культура.

Библиогр.: 17 назв.

**T. A. Cherepovich**Educational Institution "Belarusian State University of Physical Education",  
105 Pobediteley Ave., 220020 Minsk, the Republic of Belarus, tanya.osokina.95@bk.ru

## THE ESSENCE OF PERSONAL ORTHOBIOSIS AS A SYSTEM FOR PRESERVING HUMAN HEALTH

This article explores the concepts of "orthobiotics", "personal orthobiosis", "healthy lifestyle" and "health-promoting physical education". These categories provide a methodological framework for examining the essence of personal orthobiosis in today's society, characterized by rapidly changing social dynamics, environmental challenges, and increasing professional demands on individuals. The ideas and concepts of orthobiosis are described from the perspective of a healthy lifestyle. The idea is that young people should take care of their mental and physical well-being when pursuing their specific life plans and career advancement. A healthy lifestyle orientation presupposes a commitment to a healthy culture, which is ingrained in a person's consciousness and practice through a system of customs and traditions and manifests itself in their life and professional activities.

**Key words:** orthobiotics; orthobiosis; personal orthobiosis; healthy lifestyle; health-improving physical culture.

Ref.: 17 titles.

**Введение.** Во все времена образование и наука являлись единственным средством решения проблемы жизнедеятельности человека. Современный уровень материального производства и научно-технический прогресс внёс существенные изменения, связанные с возникновением чрезвычайных ситуаций, влияющих на жизнедеятельность человека и его долголетие. В обстоятельствах, в которых приходится сегодня развиваться физически, духовно и психически молодому поколению, необходимо проявлять обеспокоенность о своём личном существовании и о существовании своих близких. Традиционные методы воспитания современного поколения, заключающиеся в передаче знаний о важности проблем, касающихся разных сторон здорового существования, «тонут» в информационном потоке, который на сегодня чрезмерно переполнен сообщениями развлекательного и личного характера, нежели делового, знаниевого, содержащего ориентиры, направленные на здоровый образ жизни, на деятельность, соединяющую в себе идеальные, социальные, личностные смыслы человеческого бытия, характеризующего всю совокупность данных процессов для качественного становления личности без профанации её ценностных ориентиров. Беспечность многих молодых

девушек и парней настораживает. В связи с этим в учреждениях среднего специального образования особое внимание следует уделять проблемам, касающимся самостоятельного использования учащимися знаний и умений в принятии оптимальных решений в сфере здорового образа жизни, которые впоследствии будут способствовать развитию системного мышления, обеспечивающего успешное решение профессиональных задач на основе хорошего физического и психического состояния.

Поскольку качество здоровья учащихся среднего специального образования испытывает неуклонную тенденцию к ухудшению, сама идея здоровья в настоящий момент приобретает особую актуальность. В этом случае возрастает потребность не только к медицинской профилактике заболеваний, но и к использованию функциональных резервов организма через призму использования понятия «здоровье» с позиции ортобиоза (правильного образа жизни).

**Материалы и методы исследования.** Методология исследования: учение об ортобиозе И. И. Мечникова; концепция самосбережения здоровья (ортобиоза) Е. С. Понькиной; теория ортобиоза Н. М. Амосова, Н. Ю. Патьковой; теоретические представления о категории «здоровый образ жизни» С. А. Мухиной, Л. М. Колмогоровой и В. А. Морозова, М. Я. Виленского, Н. Ю. Васильевой. Основным методом исследования является метод теоретического анализа отечественной и зарубежной научной литературы, касающийся рассмотрения проблемы сохранения здорового образа жизни личности в информационном обществе.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Одной из основных значимых проблем в обучении учащихся среднего специального образования по-прежнему является проблема, которая связана с рассмотрением вопросов, касающихся формирования у учащихся осознания здорового образа жизни. Это прежде всего связано со специфической учебной деятельностью учащихся среднего специального образования, которое предусматривает нацеленность на освоение конкретных профессиональных компетенций. Также решение этой проблемы непосредственно касается ряда экологических, экономических и социальных процессов, происходящих в обществе. В этой связи особое внимание, на наш взгляд, следует обратить на ряд наук, которые непосредственно касаются качества здоровья личности для успешного карьерного роста, способствующего комфортной жизнедеятельности человека и его долголетию. К такой науке относится ортобиотика (греч. Orthos правильный, прямой и bios жить) — наука о рациональном образе жизни и гармонизации человека в окружающей среде [1, с. 20].

Исследованием и изучением ортобиотики занимались многие учёные. Среди них особое место занимают следующие: И. И. Мечников [2], В. М. Шепель [1], Н. М. Амосов [3], Т. И. Горовиц [4], Д. С. Алхасов [5]. В работе В. М. Шепеля дается современная интерпретация учения И. И. Мечникова. Автор в своем труде «Ортобиотика. Слагаемые оптимизма» дал определение понятию «ортобиотика», считая возможным обозначить ее как науку, изучающую «технологии самосбережения людьми здоровья и пополнения жизненного оптимизма» [1, с. 56]. Содержание данной науки он обосновывал с позиции понятия о здоровье. Кроме того, В. М. Шепель свои суждения об ортобиотике как науке связывал с ее возможностями, которые были направлены на «воздействие и преодоление в сознании всех возрастов стереотипов беспечного отношения к своему здоровью, полагая, что человек должен самостоятельно выработать критическое отношение к своим знаниям и привычкам и постоянно контролировать свое физическое и психическое состояние» [1, с. 56]. Исследователь Н. Ю. Патькова утверждает, что в основе ортобиотики как науки лежат разработки технологий, имеющие отношение к каждому возрастному этапу жизни человека, которые носят превентивный характер, считая, что данные технологии призваны помочь людям избежать нежелательных процессов в физическом, психическом и нравственном здоровье [6]. Ученые Т. И. Горовиц, Г. В. Куприянова, Н. Н. Матвеевко, М. З. Федорова, Т. Н. Хрусталева, А. В. Пизова в своих исследованиях показали, что ортобиотика как наука предназначена для обоснования научных и практических рекомендаций, касающихся соблюдения человеком бережного отношения к себе на основе осуществления индивидуального подбора средств и использования их

в условиях, мотивирующих постоянный интерес к жизнедеятельности [4]. В своих научных работах по ортобиотике С. В. Белякова отмечала важную особенность данной науки, подчеркивая ее значимость в решении ряда вопросов, касающихся «философии оптимизма, жизненных ценностей, гигиенических правил, формулы и тесты выживаемости, универсальные средства самосбережения» [7].

Таким образом, ортобиотика — это область знаний, тесно связанная с наукой о здоровье человека и ориентированная на глубокое самопознание и осмысление собственной жизни. В условиях современного общества человек получает уникальную возможность с помощью ортобиотических технологий и различных тестов лучше понять особенности своего организма, определить слабые стороны и вовремя обратить внимание на уязвимые аспекты здоровья. Регулярное применение методов, направленных на укрепление физического и психического состояния (консультации специалистов, корректировка рациона, рациональная двигательная активность и другие формы заботы о себе), способствует сохранению жизненной энергии и поддержанию здоровья на долгие годы. Стремление к успеху неотделимо от стремления быть здоровым. Поддержание гармонии между физическим, психическим и нравственным состояниями становится основой полноценной и успешной жизни.

В ортобиотике существует ключевое понятие — «ортобиоз», которое отражает идею разумного, осознанного и рационального образа жизни, направленного на сохранение здоровья и гармоничное существование. Основателем этого учения считается выдающийся биолог И. И. Мечников. В своих трудах «Этюды о природе человека» и «Этюды оптимизма» он подчеркивал, что человеку важно овладеть «искусством жить», т. е. необходимостью следования определённым законам, обеспечивающим крепкое здоровье, внутреннее равновесие и положительный настрой. Значительное место в его трудах занимала тема здорового образа жизни, основанного на соблюдении правил личной и общественной гигиены. Учёный был убеждён, что истинный смысл ортобиоза заключается в осознанном формировании человеком таких условий существования, которые ведут к активному долголетию, жизненной бодрости и сохранению работоспособности. Вместе с тем он подчёркивал, что достичь этого возможно лишь при постоянной и целенаправленной заботе о своём здоровье на протяжении всей жизни [1, с. 70].

В концепции самосбережения здоровья (ортобиоза) Е. С. Понькиной особое место занимает оптимизм, рассматриваемый как необходимое условие выживания личности. По её мнению, именно оптимистическое восприятие мира наполняет человека жизнерадостностью, энергией и вдохновением, помогает раскрыть собственный потенциал и реализовать способности в достижении поставленных целей. Автор отмечает, что применение технологии самосбережения здоровья способствует пробуждению жизненного оптимизма, формированию конструктивного взгляда на окружающую действительность и развитию умения осмысливать личные цели на каждом этапе жизни. Такой подход помогает своевременно корректировать собственный стиль поведения и образ жизни, поддерживая высокий уровень физического и психического здоровья. В структуре технологии Е. С. Понькиной выделяются три ключевых направления: рекреация — укрепление физического состояния организма, релаксация — поддержание психического равновесия, катарсис — система нравственного самосовершенствования, основанная на самопознании, самоанализе и внутренней гармонии [8].

Известный ученый-медик Н. М. Амосов занимался изучением и развитием теории ортобиоза, рекомендовал всем вести активный и здоровый образ жизни, учитывая «метод ограничений и нагрузок». В своем труде «Раздумье о здоровье» он утверждал, что цель врача — вылечить болезнь, а за здоровье необходимо бороться самому человеку путём постоянных физических упражнений и правильного образа жизни. Им были сформулированы установки, которые позволяли руководствоваться любому человеку, желающему быть здоровым. В рассуждениях великого учёного Н. М. Амосова подчеркивается, что основная причина большинства болезней — не внешние обстоятельства и не общественные условия, а сам человек. Для сохранения здоровья необходимы собственные, постоянные и значительные усилия. Н. М. Амосов выделял четыре ключевых условия: регулярные физические нагрузки, умеренность в питании, закаливание организма и умение правильно организовать отдых. Что касается

физической культуры, он отмечал, что достаточно уделять занятиям 20—30 минут в день, при этом интенсивность должна быть такой, чтобы возникло ощущение нагрузки: «...задохнуться, вспотеть и пульс учащался вдвое» [3, с. 2—4].

Д. С. Алхасов, опираясь на понимание категории «здоровье», выделил ряд специфических методов ортобиоза, применяемых в работе с учащимися. Каждый из них направлен на развитие различных аспектов личности и укрепление её жизненного потенциала. Физический метод ориентирован на повышение двигательной активности, улучшение физической подготовленности и поддержание высокой работоспособности организма. Психофизический метод базируется на процессах саморегуляции, включающих активацию, восстановление и успокоение, что помогает человеку сохранять внутреннее равновесие и устойчивость к стрессам. Биоэнергетический метод связан с осознанием и управлением биологическими процессами организма, что способствует формированию устойчивого здоровья и гармоничного функционирования личности. Метод моделирования предполагает психическое проигрывание различных жизненных ситуаций, анализ возможных решений и коррекцию собственных действий для достижения наилучших результатов. Образный метод направлен на создание двигательных и эмоциональных образов, раскрывающих индивидуальность и способствующих развитию творческого самовыражения [5].

На наш взгляд, специфические методы ортобиоза учащихся могут являться решающим фактором сохранения здоровья личности и быть использованными при организации учебной и внеучебной деятельности учащихся среднего специального образования.

Н. Ю. Патькова в рамках теории ортобиоза рассматривает здоровье как взаимодействие трёх компонентов: физического, отражающего естественное состояние организма, обеспечиваемое нормальным функционированием всех органов и систем; психического, определяемого состоянием психической сферы, которое гарантирует адекватную регуляцию поведения человека в обществе; духовного, выражающегося в наличии моральных принципов и норм, позволяющих осознанно относиться к труду, родине, другим людям, овладевать культурными ценностями и познавать законы устройства вселенной [6]. В этом случае личный ортобиоз означает осознание человеком самооценности своей жизни, в которой необходимо найти объективные смыслы жизни, определяющие позитивные стремления к достижению здоровья в целях удовлетворения жизненных потребностей [9].

В рамках исследования проблемы сущности личного ортобиоза, как системы сохранения здоровья человека, необходимо обратиться к рассмотрению построения им рационального образа жизни, в которой личность проявляет свою «разумность», «осмысленность» с учетом необходимых и возможных условий, обеспечивая высокий уровень здоровья и благополучия в сферах социального, профессионального, семейного и культурного бытия. Более того, стоит указать, что построение рационального образа жизни является необходимым элементом здорового образа жизни, что способствует сохранению здоровья человека на долгие годы, удовлетворяя свой личностный, карьерный, творческий рост и успешно функционируя в современном обществе.

Возникновение понятия «здоровый образ жизни», по мнению академика Н. М. Амосова, определяется влиянием как внешних, так и внутренних факторов. Ко внешним он относил социальную среду, уровень культуры, материально-бытовые и природные условия, ко внутренним — особенности мотивационно-ценностной сферы личности, её интересы, отношения, индивидуальные черты и потребности [3, с. 5—6]. С. А. Мухина, рассматривая категорию «жизнедеятельность», предлагает собственное толкование понятия «здоровый образ жизни»: совокупность типичных форм жизнедеятельности человека, направленных на укрепление адаптационных возможностей организма и обеспечение полноценного выполнения биологических и социальных функций. К биологическим функциям исследователь относит питание, получение солнечного света и тепла, соблюдение оптимального двигательного режима, личную гигиену и закаливание. Социальные функции, по её мнению, включают плодотворный труд, эстетическое и нравственное развитие, наличие волевых качеств, умение к самоограни-

чению, психологическую саморегуляцию, отказ от вредных привычек, рациональное распределение времени между трудом и отдыхом, что способствует активному долголетию [10]. В трудах Л. М. Колмогоровой [11] и В. А. Морозова [12] понятие «здоровый образ жизни» рассматривается как регулярное соблюдение определённых правил, направленных на сохранение и укрепление здоровья личности, профилактику и устранение вредных привычек. Такой подход обеспечивает поддержание высокой работоспособности, способствует гармонизации физического, психического и функционального состояния человека, что в конечном итоге создаёт условия для долгой и активной жизни.

По мнению М. Я. Виленского, «здоровый образ жизни выражает ориентированность личности на укрепление и развитие личностного и общественного здоровья, реализует наиболее ценный вид профилактики заболеваний — первичную профилактику, которая предотвращает их возникновение, способствует удовлетворению жизненно важной потребности в активно телесно-двигательных действиях и физических упражнениях» [13]. По мнению А. В. Шульженко, понятие «здоровый образ жизни» представляет собой социально и исторически обусловленное представление о здоровье, способах и методах его интеграции в различные сферы практической жизнедеятельности человека. Речь идёт о включении принципов сохранения здоровья в повседневную активность — социальную, личностную, семейную, трудовую, а также в сферу отдыха и досуга.

Н. Ю. Васильева выделяет несколько ключевых компонентов в структуре представления о здоровом образе жизни. Среди них ценностно-мотивационный компонент, который определяет значимость и роль здорового образа жизни в индивидуальной иерархии терминальных и инструментальных ценностей личности; эмоциональный, состоящий из положительных переживаний высокого уровня интенсивности по отношению к своему здоровью; поведенческий, проявляющийся в отношении личности к собственному здоровью и попытке активного стремления в изменении окружающей действительности в направлении здорового образа жизни [15]. Мнение Ф. Р. Бикьяновой основывается на традиционных составляющих здорового образа жизни: положительные эмоции, рациональное питание, оптимальный двигательный режим, оптимальный режим труда и отдыха, закаливание организма, оздоровительная физическая культура, поддержание своего веса в пределах нормы; отказ от вредных пристрастий, избегание стрессов, соблюдение правил личной и общественной гигиены, стремление к утверждению нравственных, духовных и эстетических ценностей и др. [16].

По отношению к рассмотрению проблемы сущности личного ортобиоза как системы сохранения здорового образа жизни в обобщенном виде понятие «здоровый образ жизни» может характеризоваться как осознанная человеком мотивация, направленная на постоянное соблюдение требований по укреплению индивидуального и общественного здоровья и соблюдению гигиенических норм и принципов, усиливающих адаптивные способности организма быстро и эффективно приспосабливаться к изменениям окружающей среды, способствующая восстановлению, поддержанию и развитию его резервных возможностей на основе использования средств оздоровительной физической культуры как специфической сферы, направленной на оптимизацию физического состояния человека, восстановление сил, затраченных в процессе труда (учебы), организацию активного досуга и повышение устойчивости организма к действию неблагоприятных факторов окружающей среды [9]. Использование средств оздоровительной физической культуры в качестве улучшения физического и психического состояния здоровья человека по-прежнему является актуальным и востребованным. Это один из видов человеческой деятельности, направленной на формирование полноценной здоровой личности. Данный вид деятельности можно определить как социальный процесс, выражающийся в физических действиях и оздоровительных процедурах, способствующих укреплению здоровья, овладению физической культурой, формированию ценностей, повышающих степень эффективности трудовой и иной социальной деятельности человека. Следовательно, оздоровительная физическая деятельность личности состоит из двух видов: физические движения (различные виды физических упражнений); гигиенические оздоровительные про-

цедуры. Чаще всего в различного рода нормативных документах, научной и публицистической литературе отмечается важность активного и массового привлечения к оздоровительной физической культуре подрастающего поколения в целях укрепления ими своих физических возможностей и высокого уровня достижения здоровья, используя отдых как неотъемлемую часть физкультурно-массовой работы, выраженную в различных формах организации: физкультурных праздниках, туристических походах и др.

В своей книге «Теория и методика физического воспитания и спорта» авторы Ж. К. Холодов и В. С. Кузнецов утверждают, что оздоровительная физическая культура оказывает положительное влияние на здоровье человека при соблюдении определённых правил: применение методов и средств, имеющих научное обоснование их оздоровительной ценности; соблюдение физических нагрузок в соответствии с возможностями личности; использование форм физической культуры, обеспечивающих регулярность и единство врачебного, педагогического контроля и самоконтроля [17, с. 431].

**Заключение.** Проведенный анализ научной и зарубежной литературы позволяет конкретизировать и обосновать сущность личного ортобиоза как системы сохранения здоровья человека, осознания ценности собственной жизни, в которой необходимо найти объективные смыслы, определяющее позитивное стремление личности к достижению собственного здоровья в целях удовлетворения жизненных потребностей на основе использования средств оздоровительной физической культуры в основных сферах жизнедеятельности. Личный ортобиоз представляет собой интегративный подход, объединяющий физическое, психическое и духовное благополучие, и направлен на гармонизацию личности в условиях современных социальных, экологических и профессиональных вызовов. На основе анализа концепций ортобиотики, здорового образа жизни и оздоровительной физической культуры показано, что формирование ортобиоза требует активной позиции человека, системного применения специфических методов (физических, психофизических, биоэнергетических и др.), а также интеграции принципов здоровья в повседневную деятельность. Реализация личного ортобиоза способствует не только сохранению и укреплению здоровья, но и обеспечивает основу для профессионального роста, социальной адаптации и долголетия, что особенно актуально для молодого поколения в условиях динамично изменяющегося общества.

#### Список цитируемых источников

1. Шепель, В. М. Ортобиотика. Слагаемые оптимизма / В. М. Шепель. — М. : ЮНИТИ, 1996. — 295 с.
2. Мечников, И. И. Этюды о природе человека / И. И. Мечников. — Акад. мед. наук СССР. — М. : 1956. — Т. 11. — 261 с.
3. Амосов, Н. М. Раздумья о здоровье / Н. М. Амосов. — М., 1987. — 64 с.
4. Ортобиотика — наука о самосбережении здоровья / Т. И. Горовиц, Г. В. Куприянова, Н. Н. Матвеевко [и др.]. // Ярославский педагогический вестник. — 2000. — № 1. — С. 140—142.
5. Алхасов, Д. С. Формирование ортобиотической культуры здоровья учащихся / Д. С. Алхасов // Учитель. — 2005. — № 2. — С. 83—85.
6. Патькова, Н. Ю. Технологии ортобиоза в профессиональной деятельности педагога / Н. Ю. Патькова // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № 1. — С. 142—143.
7. Белякова, С. В. Использование технологии ортобиоза в сфере образования / С. В. Белякова, А. С. Колотова // Экологическая педагогика: проблемы и перспективы в свете развития технологий Индустрии 4.0 : материалы Междунар. науч. шк., организ. при финансовой поддержке Администрации Тамб. обл., Мичуринск, 26 окт. 2017 г. / Мичур. гос. аграр. ун-т ; под общ. ред. Е. С. Симбирских. — Мичуринск, 2017. — С. 49—53.
8. Понькина, Е. С. Технология жизненного оптимизма и самосбережения здоровья, как условие социокультурного развития личности / Е. С. Понькина // Вестник культуры. — 2013. — № 22. — С. 44—46.
9. Глазырина, Л. Д. Личный ортобиоз как основание здорового образа жизни учащихся педагогических колледжей / Л. Д. Глазырина, Т. А. Черепович // Физическая культура, спорт, здоровый образ жизни в XXI веке : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 12 дек. 2024 г., Могилев / под ред. М. Н. Дедулевич. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2025. — С. 6—9.
10. Мухина, С. А. Здоровье в системе ценностных ориентаций студентов / С. А. Мухина, И. С. Зимица // Вестник Марийского государственного университета. — 2014. — № 3. — С. 38—41.

11. Колмогорова, Л. М. Подготовка будущих учителей в образовательном пространстве педагогического колледжа к сохранению и укреплению здоровья учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Колмогорова Любовь Михайловна. — Магнитогорск, 2006. — 193 л.
12. Морозов, В. А. Формирование здорового образа жизни у студентов социального колледжа РГСУ / В. А. Морозов // Социальная политика и социология. — 2010. — № 11. — С. 192—201.
13. Виленский, М. Я. Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» / М. Я. Виленский, С. О. Авчинникова // Теория и практика физической культуры. — 2004. — № 11. — С. 2—7.
14. Шульженко, А. В. Физическая культура как основополагающий фактор обеспечивающий здоровый образ жизни / А. В. Шульженко, С. М. Проскурин, А. Д. Кудря // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — № 3. — С. 207—209.
15. Васильева, Н. Ю. Развитие представления о здоровье и здоровом образе жизни в подростковом и юношеском возрасте / Н. Ю. Васильева // Известия Российского государственного педагогического университета. — 2010. — № 125. — С. 13—18.
16. Бикьянова, Ф. Р. Здоровый образ жизни и физкультурно-оздоровительная деятельность в жизни студентов / Ф. Р. Бикьянова // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. — 2019. — № 12. — С. 3—8.
17. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. — М. : Академия, 2000. — 480 с.

Поступила в редакцию 08.01.2026.

УДК 159.922

**М. Ф. Бакунович**, кандидат психологических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, bakunovich-m@mail.ru

### ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И КОМПОНЕНТОВ САМОУПРАВЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Статья освещает проблему профессиональной компетентности студентов. Самоуправление является одним из ключевых аспектов личностного развития, который определяет способность человека управлять своими мыслями, эмоциями и поведением. Использование адаптивных копинг-стратегий в сочетании с механизмами регуляции способствует более быстрой адаптации личности к условиям стрессовых ситуаций, достижению поставленных целей. В статье приведены данные эмпирического исследования взаимосвязи копинг-стратегий и компонентов самоуправления у студентов. Выявлены статистически значимые прямые и обратные корреляции копинг-стратегий и компонентов самоуправления. Частое использование неадаптивных копинг-стратегий (конфронтация, бегство-избегание, дистанцирование) связано с низким уровнем развития навыков саморегуляции, несформированностью волевых качеств личности, низкой способностью совладания с эмоциональными переживаниями, а также с высоким уровнем переживания общего жизненного стресса. В свою очередь, адаптивные копинг-стратегии свидетельствуют о большей стрессоустойчивости студентов в процессе переживания общего жизненного стресса и коррелируют с более высоким уровнем развития навыков саморегуляции.

**Ключевые слова:** копинг-стратегии; самоуправление; саморегуляция; самоконтроль; стресс; студенты.  
Библиогр.: 13 назв.

**M. V. Bakunovich**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor

Educational Institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", 18 Sovetskaya Str.,  
220030 Minsk, the Republic of Belarus, bakunovich-m@mail.ru

### THE RELATIONSHIP BETWEEN COPING STRATEGIES AND SELF-MANAGEMENT COMPONENTS IN STUDENTS

The article highlights the problem of professional competence among students. Self-management is a key aspect of personal development, determining a person's ability to manage their thoughts, emotions, and behavior. The use of adaptive coping strategies in combination with regulatory mechanisms promotes faster adaptation of the individual to stressful situations and the achievement of set goals. The article presents data from an empirical study of the relationship between coping strategies and components of self-management in students. Statistically significant direct and inverse correlations between coping strategies and self-management components were revealed. Frequent use of maladaptive coping strategies (confrontation, escape-avoidance, distancing) is associated with a low level of development of self-regulation skills, undeveloped volitional qualities of personality, low ability to cope with emotional experiences, as well as a high level of experience of general life stress. In turn, adaptive coping strategies indicate greater stress resistance in students when experiencing general life stress and correlate with a higher level of development of self-regulation skills.

**Key words:** coping-strategies; self-management; self-regulation; self-control; stress; students.  
Ref.: 13 titles.

**Введение.** Условия современного мира обозначают требования к компетенциям будущих специалистов, предписывая им владение адаптивными способами совладания со стрессогенными факторами. От того, как молодые люди юношеского возраста будут справляться с трудными и неоднозначными ситуациями, во многом зависит их эффективность и реализованность как в личной жизни, так и в профессиональной деятельности. Формирование основ профессии, достижение личной и профессиональной зрелости, прохождение этапов взросления имеют иные качественные характеристики, если у субъекта деятельности сформиро-

ваны навыки самоуправления, способы саморегуляции, приемы самоконтроля. В этом контексте особое значение приобретает исследование характеристик копинг-стратегий и компонентов самоуправления, параметров их взаимосвязи у студентов.

**Методология и методы исследования.** Методология исследования представлена транзактной теорией стресса и копинга Р. Лазаруса, теорией взаимодействия личностных систем (PSI-теория) Ю. Куля. Методы исследования: тестирование, статистические методы (корреляционный анализ данных (коэффициент корреляции Спирмена)).

Методики исследования: «Опросник способов совладания» (адаптация методики WCQ Р. Лазаруса) в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, «Методика исследования самоуправления» Ю. Куля и А. Фурмана в адаптации О. В. Митиной, Е. И. Рассказовой.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Освоение учебно-профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования к интеллектуальным характеристикам, личностным качествам, психофизиологическим возможностям субъектов учебной деятельности. Обучение в высшей школе характеризуется интенсивными «знаниевыми» нагрузками, монотонией, частыми стрессогенными ситуациями на уровне практических и лабораторных занятий, зачетов и экзаменов. Студенты должны адаптироваться к новым условиям деятельности, перестроить режим дня, принять требования преподавателей, научиться взаимодействовать с одноклассниками. Однако все это преломляется через личностные качества, черты характера, психофизиологические и вегетативные особенности, коммуникативные способности, навыки саморегуляции и в случае несовпадения реальных требований деятельности и возможностей личности приводит к появлению так называемых «стресс-индуцированных расстройств» [1].

Проблема развития личности будущего специалиста в условиях образовательного процесса разрабатывается в исследованиях Н. А. Аминова, А. А. Бодалева, И. В. Дубровиной, Э. Ф. Зеера, Е. Ю. Пряжниковой, В. А. Слостенина и др. В то же время, на наш взгляд, исследованию адаптивных способов совладания со стрессом недостаточное внимание уделяется при организации процесса обучения.

В научной литературе термин coping определяется как стратегия действия, инициирующая «психические процессы и поведение, направленные на преодоление и переживание стрессовых (кризисных) ситуаций, особенно психосоциального характера» [2, с. 466]. Изучение копинг-стратегий находит свое отражение в исследованиях как зарубежных (Р. С. Лазарус, С. Фолкман (1984, 1987) и др.), так и российских авторов (Н. А. Сирота и В. М. Ялтонский (1994), Л. И. Анцыферова (1994), С. К. Нартова-Бочавер (1997), И. М. Никольская и Р. М. Грановская (1998), Е. В. Куфтяк (2003), Т. Л. Крюкова (2005), Т. В. Гущина (2005), Е. А. Сергиенко (2008), Е. Р. Исаева (2010), И. И. Ветрова (2010) и др.). Т. Л. Крюкова понимает совладающее поведение как «целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессором) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, — через осознанные стратегии действия» [3, с. 93]. Е. А. Сергиенко отмечает, что важную роль в структуре совладающего поведения человека играет критерий осознанности выбора поведенческих паттернов [4]. Л. И. Анцыферова полагает, что при совладающем поведении личность воспринимает воздействующую на нее ситуацию целостно, так как именно целостное восприятие ситуации определяет логику поведения человека, избранную им степень ответственности в каждой конкретной ситуации [5].

Совладающее поведение определяется через совокупность копинг-стратегий — конкретных действий по адаптации к новым обстоятельствам. Вместе с тем совладающее поведение повышает уровень адаптации личности к средовым факторам. В транзактной модели стресса Р. Лазаруса копинги трактовались как изменчивые когнитивные и поведенческие способы преодоления, зависящие от того, как человек оценивает конкретную ситуацию — угрозу или требования, предъявляемые к нему, а также ресурсы или возможности совладания [6]. В своей модели стресса Р. Лазарус опирался на понятие субъективного восприятия и переживания стресса, уделяя особое внимание когнитивным процессам и когнитивной оценке. Ни

стрессоры, ни способы совладания с ними он не рассматривал с точки зрения объективных ситуаций и, в частности, объективно неконтролируемых ситуаций, на которые невозможно влиять по объективным причинам. Этот постулат находит подтверждение у С. К. Нартовой-Бочавер, которая определяет копинг как «индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями» [7, с. 22].

Анализ тематических исследований показывает приверженность исследователей к дихотомической шкале оценки копинг-стратегий, как адаптивных (конструктивных), так и неадаптивных (деструктивных). Адаптивные копинг-стратегии способствуют эффективному разрешению стрессовых ситуаций, а неадаптивные часто лишь временно снимают напряжение, но усугубляют проблему в долгосрочной перспективе. Одним из факторов, определяющих полезность различных стратегий, является то, в состоянии ли человек контролировать ситуацию или нет.

С. Кайзер, К. Р. Шерер отмечали, что применение адаптивных копинг-стратегий предполагает, что особенности ситуации воспринимаются человеком адекватно. И, наоборот, если человек воспринимает и оценивает ситуацию неадекватно, то он склонен прибегать к неадаптивным копинг-стратегиям, которые нарушают адаптивные реакции организма. Следовательно, успешная адаптация возможна, когда субъект в состоянии объективно и в полном объеме воспринимать стрессор [8]. М. Перрес и М. Рейхертс, напротив, полагают, что поведение человека строится в зависимости от объективных возможностей по изменению стрессовой ситуации. Соответственно, если объективно возможно влиять на стрессор, то попытка индивида повлиять на него будет адекватной копинговой реакцией. Если же по объективным причинам индивид не может повлиять и изменить ситуацию, то адекватным функциональным способом совладания является избегание. Если человек объективно не может ни избежать ситуации, ни повлиять на нее, то функционально адекватной копинговой реакцией является когнитивная переоценка ситуации, придача ей другого смысла [9].

Р. Холмгрен, Э. Н. Сундстрём, Х. Левинссон, Р. Альстрем полагают, что адаптивное копинг-поведение состоит из стратегий, которые имеют эффект снижения стресса как в отношении цели, так и в отношении функции. Это измерение охватывает как проблемно ориентированные, так и эмоционально ориентированные стратегии, такие как позитивный рефрейминг, юмор и использование эмоциональной поддержки [10]. Дж. К. Стивенсон, А. Миллингс, Л.-М. Эмерсон отмечали, что последствия использования неадаптивного поведения в стрессовых ситуациях, связанного с преодолением трудностей, негативно влияют на психологическое благополучие человека, даже когда они используются в сочетании с механизмами устойчивого психического функционирования [11].

Согласимся с позицией Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко в оценке параметров совладания: «...не всякий сознательный способ поведения, переживания и когнитивной переработки можно считать рациональным и конструктивным (напр., употребление алкоголя или самообвинение), равно как и не всякий механизм психологической защиты, безусловно, плох, неконструктивен и неэффективен» [2, с. 466].

Актуальная задача повышения психологической устойчивости и способности к преодолению различных трудностей обращает внимание исследователей на изучение характеристик копинг-стратегий у современных студентов во взаимосвязи с процессами самоуправления, саморегуляции, самоконтроля. Самоуправление является одним из ключевых аспектов личностного развития, который определяет способность человека управлять своими мыслями, эмоциями и поведением.

В современных исследованиях находит свое отражение взаимосвязь копинг-стратегий и саморегуляции. Во время изучения параметров связи психической регуляции и копинг-стратегий у субъектов учебной деятельности Е. А. Шерешкова, О. В. Коновалова выявили наличие значимых прямых и обратных корреляций между саморегуляцией и копинг-стратегиями [12]. К. И. Корнев, А. А. Горбунова при изучении саморегуляции как детерминанты

копинг-поведения субъектов учебной деятельности выявили, что выраженная способность к саморегуляции связана с использованием адаптивных копинг-стратегий, направленных на непосредственное разрешение трудной жизненной ситуации [13].

При этом следует отметить недостаточную изученность взаимосвязи копинг-стратегий и других компонентов самоуправления (самоконтроля и развития воли) у субъектов учебной деятельности. Можно предположить, что если самоуправление обеспечивает координацию психических процессов для оптимизации осуществления намерения, например разрешения стрессовых ситуаций, то особенности самоуправления у студентов определенным образом связаны с характеристиками копинг-стратегий.

Для проверки данного предположения было проведено эмпирическое исследование, цель которого — изучение взаимосвязи копинг-стратегий и компонентов самоуправления у студентов. В исследовании принимали участие студенты II курса учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» в возрасте 19—20 лет ( $n = 61$ ), из них 39 девушек и 22 юноши.

Средние значения эмпирических данных по частоте использования студентами копинг-стратегий распределились следующим образом: «дистанцирование» (56,34 %), «бегство-избегание» (56,00 %), «положительная переоценка» (54,16 %), «планирование решения» (53,49 %), «конфронтация» (52,79 %), «поиск социальной поддержки» (50,46 %), «самоконтроль» (50,13 %), «принятие ответственности» (47,44 %). Полученные результаты указывают на то, что субъекты учебной деятельности склонны использовать в равной мере различные копинг-стратегии в процессе преодоления стрессовых ситуаций. При этом реже всего студенты прибегают к такой копинг-стратегии, как «принятие ответственности».

Полученные средние значения по компонентам самоуправления у студентов II курса распределились следующим образом: «саморегуляция» (34,31 балла из 48 возможных — 71,48 %), «самоконтроль» (21,69 балла из 32 возможных — 67,78 %), «развитие воли» (31,13 балла из 48 возможных — 64,85 %), «чувствительность к себе» (30,12 балла из 48 возможных — 62,75 %) и «переживание общего жизненного стресса» (17,25 балла из 32 возможных — 53,90 %). Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты полагают, что имеют высокий уровень саморегуляции, самоконтроля, развития воли и способности совладать с эмоциональными переживаниями, умеренный уровень общего жизненного стресса.

Анализ полученных результатов позволяет предполагать, что высокий уровень развития компонентов самоуправления у студентов может свидетельствовать о наличии у них необходимых регулятивных умений и навыков, которые при возникновении трудностей в достижении цели помогают активизировать волевые качества.

Применение непараметрического коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволило провести статистический анализ данных для выявления наличия или отсутствия корреляций между используемыми студентами копинг-стратегиями и компонентами самоуправления. В ходе проведенного исследования были выявлены значимые корреляции копинг-стратегии «конфронтация» с компонентами самоуправления: «чувствительность к себе» ( $r = -0,36$ ;  $p < 0,01$ ), «саморегуляция» ( $r = -0,34$ ;  $p < 0,01$ ), «развитие воли» ( $r = -0,33$ ;  $p < 0,01$ ) и «переживание общего жизненного стресса» ( $r = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ). Следовательно, чем выше уровень использования стратегии «конфронтация» у студентов, тем ниже их способность адекватной переработки эмоциональных переживаний и уровень развития саморегуляции и воли. Вместе с тем частота применения стратегии «конфронтация» у студентов свидетельствует о достаточно высоком уровне переживания общего жизненного стресса, а также насыщенности жизнедеятельности стрессовыми ситуациями.

Копинг-стратегия «бегство-избегание» у студентов имеет корреляции с такими компонентами самоуправления, как «уровень саморегуляции» ( $r = -0,38$ ;  $p < 0,01$ ), «переживание общего жизненного стресса» ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,01$ ), «развитие воли» ( $r = -0,34$ ;  $p < 0,01$ ), «чувствительность к себе» ( $r = -0,31$ ;  $p < 0,05$ ) и «уровень самоконтроля» ( $r = -0,30$ ;  $p < 0,05$ ). Чем больше склонны студенты в ситуациях стресса избегать конструктивного решения проблемных вопросов, тем ниже у них уровень развития навыков саморегуляции, самоконтроля

и воли, способности совладания с эмоциональными переживаниями. Следовательно, склонность студентов к избеганию стрессовых ситуаций связана с более низким уровнем развития личностных ресурсов (саморегуляция, развитие воли, чувствительность к себе) и повышенным уровнем переживания стрессовых состояний.

Выявлены значимые корреляции копинг-стратегии «дистанцирование» и показателем развития воли у студентов ( $r = -0,29$ ;  $p < 0,05$ ). Склонность к дистанцированию у субъектов учебной деятельности в стрессовых ситуациях связана с низким уровнем развития воли, очевидно, с неумением преодолевать возникающие трудности. В свою очередь, копинг-стратегия «принятие ответственности» имеет значимую корреляцию с показателем переживания общего жизненного стресса у студентов ( $r = 0,29$ ;  $p < 0,05$ ). Полученная взаимосвязь указывает на то, что склонность к принятию ответственности в стрессовых ситуациях у студентов приводит к возрастанию уровня переживания общего жизненного стресса.

Копинг-стратегия «положительная переоценка» имеет значимую корреляцию с уровнем развития саморегуляции ( $r = 0,25$ ;  $p < 0,05$ ). Можно предположить, что способность находить позитивные стороны в сложных ситуациях, умение их проанализировать и оценить обусловлена развитием навыков саморегуляции у субъектов учебной деятельности.

Следует обратить внимание, что такие копинг-стратегии, как «самоконтроль» и «поиск социальной поддержки», не обнаружили значимых корреляций с компонентами самоуправления у студентов, участвовавших в исследовании.

Таким образом, в ходе проведенного эмпирического исследования были выявлены особенности копинг-стратегий, характеристики самоуправления студентов по параметрам саморегуляции, самоконтроля, развития воли, чувствительности к себе, общего жизненного стресса, определены статистически значимые корреляции копинг-стратегий и компонентов самоуправления у студентов II курса. Установлено, что применение студентами неадаптивных копинг-стратегий связано с невысоким уровнем развития регулятивных процессов.

**Заключение.** Применение адаптивных копинг-стратегий позволяет студентам, как субъектам учебно-профессиональной деятельности, справиться со стрессом (преодолеть трудности, адаптироваться к неизбежному, избежать или минимизировать негативное воздействие стрессовых ситуаций, временно снизить напряжение), что способствует формированию психологической устойчивости системы эффективных регулятивных умений и навыков.

В ходе проведенного исследования были выявлены статистически значимые корреляции между используемыми студентами копинг-стратегиями и компонентами самоуправления, такими как саморегуляция, самоконтроль, развитие воли и способность совладать с эмоциональными переживаниями.

Частое использование неадаптивных копинг-стратегий (конфронтация, бегство-избегание, дистанцирование) связано с низким уровнем развития навыков саморегуляции, несформированностью волевых качеств личности, низкой способностью совладания с эмоциональными переживаниями, высоким уровнем переживания общего жизненного стресса. В свою очередь, адаптивные копинг-стратегии свидетельствуют о большей стрессоустойчивости студентов в процессе переживания общего жизненного стресса и коррелируют с более высоким уровнем развития навыков саморегуляции.

Таким образом, исследование взаимосвязи копинг-стратегий и компонентов самоуправления у студентов представляет теоретический и практический интерес, поскольку позволяет получить актуальные данные об уровне развития адаптивных процессов, подчеркнуть значимость формирования у студентов навыков саморегуляции и развития волевых качеств для повышения эффективности копинг-стратегий и снижения уровня стресса.

#### Список цитируемых источников

1. Глазачев, О. С. Синдром эмоционального выгорания у студентов: поиски путей оптимизации педагогического процесса / О. С. Глазачев // Вестник МАН РС. — 2011. — № 1. — С. 26—45.
2. Большой психологический словарь / ред.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — 3-е изд., доп. и перераб. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. — 672 с.

3. Крюкова, Т. Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтык // Журнал практического психолога. — 2007. — № 3. — С. 93—112.
4. Сергиенко, Е. А. Субъектная регуляция совладающего поведения / Е. А. Сергиенко // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2008. — С. 63—83.
5. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15, № 1. — С. 3—18.
6. Lazarus, R. S. Stress, appraisal and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — New York : Springer Publishing Co, 1984. — 472 p.
7. Нартова-Бочавер, С. К. «Copingbehavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. — 1997. — № 5. — С. 20—30.
8. Kaiser, S. Models of «normal» emotions applied to facial and vocal expression in clinical disorders. In W. F. Flack, Jr. & J. D. Laird (Eds.) / S. Kaiser, K. R. Scherer // Emotions in psychopathology: Theory and research. — 1998. — P. 81—98.
9. Perrez, M. Stress, Coping and Health: a situation behavior approach: theory, methods, applications / M. Perrez, M. Reicherts ; foreword by R. S. Lazarus. — Bern : Hogret and Huber Publishers, 1992. — 233 p.
10. Coping and financial strain as predictors of mental illness in over-indebted individuals in Sweden / R. Holmgren, E. N. Sundstrom, H. Levinsson, R. Ahlstrom // Scandinavian Journal of Psychology. — 2019. — P. 50—58.
11. Stevenson, J. C. Psychological Well-being and Coping: the Predictive Value of Adult Attachment / J. C. Stevenson, A. Millings, L.-M. Emerson // Dispositional Mindfulness, and Emotion Regulation Mindfulness. — 2019. — P. 256—271.
12. Шерешкова, Е. А. Взаимосвязь звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте / Е. А. Шерешкова, О. В. Коновалова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2019. — № 3. — С. 275—298.
13. Корнев, К. И. Гендерные особенности эмоционального интеллекта, эмпатии, личностной тревожности и саморегуляции как детерминант копинг-поведения в юношеском возрасте / К. И. Корнев, А. А. Горбунова // Вестник Омского университета. Серия «Психология». — 2010. — № 2. — С. 32—38.

Поступила в редакцию 27.12.2025.

**А. С. Кипель**Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, KipelAS@yandex.by**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ  
О ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена исследованию различий в содержании представлений о цифровизации образования преподавателей и студентов. В исследовании использовались методы анкетирования, контент-анализа и статистической обработки (критерий углового преобразования Фишера). Результаты эмпирического исследования указывают на общее позитивное восприятие цифровизации разными субъектами образования и единство в оценке ключевых преимуществ: доступность учебных материалов и разнообразие форм занятий. Вместе с тем выявлены статистически значимые различия в оценке рисков цифровизации: студенты значимо чаще указывают на «усталость от экранов», тогда как преподаватели больше обеспокоены «отсутствием межличностного общения». Несмотря на общую заинтересованность в цифровой трансформации и готовность к ней, преподаватели в отличие от студентов занимают более осознанную позицию по отношению к инновациям. Полученные результаты подчеркивают важность учета ролевой позиции субъектов образования при формировании цифровой образовательной среды.

**Ключевые слова:** цифровизация; цифровизация образования; цифровые технологии; образовательный процесс; преподаватели; студенты.

Табл. 9. Библиогр.: 4 назв.

**A. S. Kipel**Institution of Education “Baranavichy State University”,  
21 Voykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of Belarus, KipelAS@yandex.by**TEACHERS' AND STUDENTS' PERCEPTIONS OF EDUCATION DIGITALIZATION**

This article examines differences in teachers' and students' perceptions of digitalization in education. The study utilized questionnaires, content analysis, and statistical analysis (Fisher's angular transform test). The empirical findings indicate a generally positive perception of digitalization among various educational institutions and a unanimous assessment of key benefits: the availability of educational materials and a variety of learning formats. However, statistically significant differences were identified in assessing the risks of digitalization: students significantly more often report “screen fatigue”, while teachers are more concerned about the “lack of interpersonal communication”. Despite their general interest in and readiness for digital transformation, teachers, unlike students, take a more conscious stance toward innovation. The findings highlight the importance of considering the roles of educational institutions when shaping a digital educational environment.

**Key words:** digitalization; digitalization of education; digital technologies; educational process; teachers; students.

Table 9. Ref.: 4 titles.

**Введение.** Повсеместное внедрение цифровых технологий, в том числе в систему образования, сегодня является обыденностью. Ускоренными темпами осуществляется переход от цифровой трансформации на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) к активному внедрению технологий искусственного интеллекта [1]. В связи с этим возникает необходимость в разработке новой проблемной области, связанной с выявлением возможностей и условий развития познавательной сферы учащихся при обучении, опосредованном цифровыми технологиями.

Вопрос цифровизации образования рассматривается в нескольких направлениях: сравнение рисков и преимуществ «классических» и цифровых технологий обучения (Н. Г. Семёнова, Т. П. Болдырева, Т. Н. Игнатова; Дж. Карат, 1999; Б. Браун, 1998; Л. М. Яновский, 2004; П. А. Мюллер; Д. М. Опенгеймер, 2014; Л. А. Бурганова, О. В. Юрьева, 2020); изучение влияния цифровых технологий на личность преподавателей (Ю. В. Батенова, 2004; И. В. Фотиева, 2016; Д. Р. Мерзлякова, 2022; Л. В. Лидак, 2024) и познавательные способности сту-

дентов (Л. В. Черемошкина, 2013; Э. Офир, К. Насс, Э. Д. Вагнер, 2009; Г. Смолл, Г. Ворган, 2011; Б. Спарроу, 2011; С. Э. Баумгартнер, 2017); внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс (Т. Н. Лебедева, 2022; Н. А. Шобонов, М. Н. Булаева, С. А. Зиновьева, 2023; К. С. Сябитова, О. Н. Филатова, 2023).

Основопологающим условием для формирования цифровой образовательной среды является фактическое наличие доступа к цифровым технологиям и соответствующему оборудованию. Наличие доступа к ИКТ обеспечивает возможность использования цифровых методов, техник и технологий обучения. Однако если связывать цифровизацию лишь с процессами дидактического и технического преобразования, возникают риски «простой оцифровки» учебной информации (Л. А. Бурганова, О. В. Юрьева, 2020) и ее последующей дегуманизации. Эти явления порождают формальное отношение к цифровизации или приводят к усилению страхов перед возможными рисками (Р. Н. Рулиене, 2018).

Важно учитывать, что процесс цифровизации образования предусматривает не только внедрение ИКТ, но и трансформацию образовательной системы в целом. Подразумевается переход от просветительской парадигмы, ориентированной на передачу знаний, к развивающей, ориентированной на повышение когнитивного и творческого потенциала личности обучающихся [2]. Следовательно, для преодоления технократического подхода ключевым критерием оценки качества цифровизации становится личностная готовность и сформированность цифровых компетенций у субъектов образовательного процесса.

Преподаватели и студенты занимают в образовательной системе принципиально разные ролевые позиции, преследуя собственные образовательные цели и формируя соответствующие ожидания [3, с. 148—149]. Имеющиеся позиционные различия позволяют предположить наличие расхождений в содержании представлений о преимуществах и рисках цифровой трансформации системы образования. Эмпирическая проверка указанной гипотезы выступает целью настоящего исследования.

**Методология и методы исследования.** Методология исследования представлена лично ориентированным подходом В. В. Серикова, рассматривающего ориентацию на личность в образовательном процессе как возможность «преодолеть суммативность, функционализм в построении образовательной системы» [4, с. 20]. Методами исследования выступили: анкетирование, контент-анализ, качественная и количественная обработка результатов, методы индуктивной статистики (критерий углового преобразования Фишера).

Исследование осуществлялось посредством авторских анкет, состоящих из вопросов разного типа. Открытые вопросы ориентированы на изучение представлений о самом феномене цифровизации, а полузакрытые — о его содержательных характеристиках. При ответе на полузакрытые вопросы допускались множественные ответы.

В исследовании приняли участие 106 респондентов: 32 педагога (средний возраст — 41,2 года, средний педагогический стаж — 14,6 года) и 74 студента педагогических специальностей (средний возраст — 19 лет). Выборка формировалась по принципу добровольного информированного согласия респондентов и анонимного участия.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Результаты обработки ответов респондентов на вопрос «Цифровизация образования — это...» представлены в таблицах 1, 2, в которых указаны и значения критерия Фишера. В итоге контент-анализа было выделено более 60 семантических единиц. Для получения обобщенных выводов из анализа были исключены предлоги и единицы, частота встречаемости которых была менее трех.

Анализ сопоставимых семантических единиц (см. таблицу 1) указывает на статистически значимые различия в восприятии процесса цифровизации в группе студентов и преподавателей. В выборке студентов статистически чаще встречаются семантические единицы «технологий», «цифровых», «образовательный». Данный факт можно интерпретировать как довольно абстрактное понимание обучающимися сущности этого процесса, выражающегося во «внедрении цифровых технологий в образование».

Т а б л и ц а 1. — Частота встречаемости общих семантических единиц, %

Семантическая единица	Частота употребления		φ, р
	Преподаватели	Студенты	
Технологии	20,6	56,8	3,47; $p < 0,001$
Цифровые	17,6	51,0	3,32; $p < 0,001$
Образовательный	17,6	48,6	3,05; $p < 0,001$
Использование	35,3	17,6	2,14; $p < 0,020$
Внедрение	20,6	40,5	1,92; $p < 0,030$
Информационные	8,8	4,0	1,02; $p > 0,010$
Процесс	32,3	29,7	0,47; $p > 0,050$

Т а б л и ц а 2. — Частота встречаемости специфических семантических единиц, %

Преподаватели		Студенты	
Семантическая единица	Частота употребления	Семантическая единица	Частота употребления
Различных	8,8	Рабочий	20,3
Программ	8,8	Обучение	10,8
Приложений	8,8	Переход	9,0
		Интеграция	5,4
		Перевод	5,4
		Новые	5,4
		Современные	5,4
		Числовые	5,4
		Данные	5,4
		Учебный	5,4
		Формат	4,0

В свою очередь преподаватели демонстрируют более прагматичный подход в понимании процесса цифровизации (семантические единицы «использование» и «внедрение»), обнаруживающий, что цифровизация является скорее инструментом в решении иных образовательных задач.

Семантическая единица «процесс» встречается в равной степени в обеих группах респондентов, что подчеркивает консенсус субъектов образования в восприятии цифровизации как динамического, развивающегося явления, а не статичного состояния.

Анализ специфических семантических единиц (см. таблицу 2) позволяет утверждать, что преподаватели чаще обращаются к понятиям «программы», «приложения», что подчеркивает инструментальный подход к оценке процесса цифровизации. В то же время уникальные единицы студентов («рабочий», «переход», «обучение») формируют картину масштабного преобразования их учебной среды, что указывает на более обобщенный и процессуальный характер восприятия. Преподаватели и студенты оперируют близким, но разным терминологическим аппаратом в понимании цифровизации образования. Для преподавателей цифровые технологии выступают новым инструментарием, который они используют в своей работе, тогда как для студентов цифровизация представляется как масштабное преобразование образовательной среды в целом. В таблице 3 представлены примеры наиболее часто встречающихся ответов в обеих группах.

Т а б л и ц а 3. — Типичные формулировки ответов на вопрос «Цифровизация образования — это...»

Группа	Ответы
Преподаватели	Использование информационных технологий в образовательном процессе
	Внедрение в образовательный процесс информационных технологий
	Процесс/система внедрения инновационных цифровых инструментов для повышения доступности и эффективности
	Перевод части (небольшой) учебных занятий и иных форм учебной деятельности в дистанционный формат
	Обучение с помощью современных технологий (виртуальная реальность, мониторы и т. д.)
Студенты	Использование образовательных технологий (образовательный портал Moodle), презентаций
	Образование, идущее в ногу с цифровым прогрессом, использующее разнообразные технологии обучения
	Переход от традиционного образования на онлайн-форму, использование персонального компьютера и гаджетов в процессе образования
	Образование, происходящее с помощью электронных ресурсов и, возможно, дистанционное либо внедрение в сами пары
	Активное использование цифровых ресурсов и информационных технологий в обучении

Качественный анализ ответов респондентов (см. таблицу 3) позволяет сделать вывод, что преподаватели более склонны к выражению академической (обезличенной) позиции в отношении цифровизации, обращая внимание на методологические аспекты данного процесса: «повышение доступности», «использование различных программ и приложений», «перевод части образовательного процесса в цифровое пространство», «использование информационных ресурсов» и т. д. Студенты в свою очередь оперируют более личными и практическими определениями: «использование образовательных технологий», «использование презентаций», «умение пользоваться приложениями, которые облегчают (визуализируют) процесс образования», «совершенствование знаний в области цифрового образования», «переход на числовые данные» и т. д. Данный результат может быть объяснен различной ролевой позицией в контексте взаимодействия «преподаватель—технология—студент». Преподаватель выступает в качестве организатора и руководителя образовательного процесса (формирует систему), а студент на личном опыте проживает последствия этого взаимодействия, описывая инструменты работы в рамках данной системы.

Вопрос «Какое влияние цифровизация, по Вашему мнению, оказывает на процесс обучения?» позволяет выявить отношение участников образовательного процесса к трансформации системы образования и качественно оценить его валентность (таблица 4).

Результаты анализа (см. таблицу 4) демонстрируют единство мнений преподавателей и студентов: в подавляющем числе оценивают влияние цифровизации как позитивное. Незначительное число респондентов видят преимущественно риски в цифровизации и склонны оценивать ее влияние как отрицательное. Необходимо отметить, что в выборке отсутствуют респонденты, считающие, что цифровизация не оказывает никакого влияния. Такая оценка свидетельствует о том, что участники образовательного процесса осознают масштаб происходящих изменений. При этом подчеркивается важность преимуществ и незначительность недостатков цифровизации в восприятии респондентов обеих групп.

Т а б л и ц а 4. — Распределение отношений субъектов образования к процессу цифровизации, %

Отношение	Группа		Ф, р
	Преподаватели	Студенты	
Положительное	84,4	82,4	0,26; $p > 0,1$
Отрицательное	6,3	2,7	0,84; $p > 0,1$
Затрудняюсь ответить	9,4	14,9	0,80; $p > 0,1$

В целях конкретизации преимуществ и рисков цифровизации в представлении респондентов в анкету были включены полузакрытые вопросы: «Какие явные преимущества цифровизации образования Вы можете назвать?» (см. таблицу 4), «Какие явные недостатки цифровизации в образовании Вы можете указать?» (таблица 5).

Анализ результатов анкетирования (см. таблицу 5) позволил выявить, что наиболее существенным преимуществом использования цифровых технологий как для преподавателей, так и для студентов являются: «разнообразие форм занятий», «доступность учебных материалов». В свою очередь студенты в большей степени видят перспективу использования цифровых технологий при самообучении в сравнении с преподавателями, что может быть обусловлено разницей в адаптивных возможностях поколений «цифровых аборигенов» и «цифровых эмигрантов» (А. Е. Веретенникова, Е. М. Щеглова, О. С. Коробко, 2022).

Анализ результатов конкретизации рисков (таблица 6) демонстрирует, что наибольшие опасения в отношении цифровизации образования у студентов связаны с феноменом «усталости от экранов». При этом разница в восприятии значимости этих рисков в сравнении с группой преподавателей статистически значима. Данный факт акцентирует внимание на двух аспектах: 1) выявленные различия могут быть обусловлены особенностями организации жизни представителей поколения Z, которые вне обучения проводят значительное количество времени за экранами гаджетов (Дж. Пэлфри, У. Гассер, 2011; Е. И. Медведская, 2020); 2) недооценка данного фактора с позиции педагогов говорит о необходимости внедрения цифровой гигиены и смешанных форматов работы в образовательный процесс.

Т а б л и ц а 5. — Содержание представлений о преимуществах цифровизации, %

Варианты ответов	Преподаватели	Студенты	Ф, р
Разнообразие форм занятий	87,5	83,8	0,50; $p > 0,10$
Доступность учебных материалов	75,0	73,0	0,21; $p > 0,10$
Возможности самообразования (для студентов)	62,5	74,0	1,21; $p > 0,10$
Упрощение коммуникации с преподавателем	31,3	45,9	1,43; $p = 0,08$

Т а б л и ц а 6. — Содержание представлений о рисках цифровизации, %

Варианты ответов	Преподаватели	Студенты	Ф, р
Усталость от экранов	46,9	82,4	3,63; $p < 0,001$
Отсутствие межличностного педагогического общения	56,3	35,1	2,03; $p = 0,020$
Трудности в самоорганизации и временные затраты	40,6	33,8	0,67; $p > 0,100$
Ухудшение понимания материала студентами	12,5	16,2	0,50; $p > 0,100$

«Отсутствие межличностного педагогического общения» является ключевым риском для преподавателей. Утрата возможности организации обучения, как формы совместного коммуникативного исследования, а также исчезновение человеческого взаимодействия вызывают тревогу и у студентов, однако в меньшей степени. Данный феномен может быть объяснен возможностью юношей и девушек заменить межличностное общение опосредованным мессенджерами и чатами. Косвенным подтверждением верности предложенной интерпретации являются ответы преподавателей на предыдущий вопрос, отражающий меньшую заинтересованность последних в упрощении коммуникации за счет использования цифровых технологий, по сравнению со студентами.

Обе группы респондентов признают значимость трудностей, связанных с самоорганизацией. Этот результат обнаруживает определенный парадокс: и преподаватели, и студенты испытывают опасения в отношении организации цифрового обучения, однако значительно меньше переживают из-за возможного снижения качества усвоения знаний. В совокупности с высокой оценкой возможности организации самообучения посредством цифровых технологий это отражает убежденность респондентов в эффективности цифрового обучения, несмотря на наличие трудностей с самоорганизацией.

Необходимо отметить, что преподаватели и студенты использовали возможность полу-закрытых вопросов для предоставления собственных вариантов ответов. Так, преподаватели высказали свое опасение в связи с внедрением технологий искусственного интеллекта в образовательную систему, а также в отношении риска формирования ложных компетенций у студентов. В свою очередь студенты дополнили результаты анкетирования позитивными убеждениями о возможности организации дистанционного обучения и экономии временных ресурсов. Данный факт подчеркивает общую тенденцию преподавателей обращать внимание в первую очередь на возможные риски цифровизации.

Для оценки взаимной заинтересованности в использовании цифровых технологий в анкету были включены косвенные вопросы о необходимости использования в своей деятельности цифровых технологий студентами (для преподавателей) и, соответственно, преподавателями (для студентов). Результаты обработки содержатся в таблице 7.

В обеих группах респондентов (см. таблицу 7) доминирует мнение о необходимости использования цифровых технологий другим субъектом образования, что отражает высокую заинтересованность в модернизации образования в целом. Однако в двух выборках присутствует значительное количество респондентов, сомневающих или отрицательно относящихся к использованию цифровых технологий (в среднем каждый третий). Данный результат может быть вызван опасениями, рассмотренными при оценке представлений о рисках цифровизации (усталость от экранов для группы студентов и утрата межличностного общения у преподавателей).

В целях оценки готовности преподавателей и студентов к непосредственному участию в процессе цифровизации образования в анкету были включены вопросы: «Чувствуете ли Вы, что готовы использовать цифровые технологии в образовательном процессе?» (таблица 8), «Требуется ли Вам дополнительное обучение по использованию цифровых технологий в образовании?» (таблица 9).

Т а б л и ц а 7. — Результаты оценки заинтересованности респондентов во включении цифровых технологий в образовательную систему, %

Отношение	Группа		Ф. р
	Преподаватели	Студенты	
Да	62,5	64,9	0,24; $p > 0,1$
Нет	15,6	16,2	0,08; $p > 0,1$
Затрудняюсь ответить	21,9	18,9	0,35; $p > 0,1$

Т а б л и ц а 8. — Соотношение результатов готовности преподавателей и студентов использовать цифровые технологии, %

Отношение	Группа		Ф, р
	Преподаватели	Студенты	
Готовы	90,6	81,1	1,31; $p = 0,09$
Не готовы	3,1	4,1	0,26; $p > 0,10$
Затрудняюсь ответить	6,3	14,9	1,35; $p = 0,09$

Т а б л и ц а 9. — Соотношение результатов, отражающих необходимость преподавателям и студентам пройти специальное обучение, %

Отношение	Группа		Ф, р
	Преподаватели	Студенты	
Требуется	59,4	27,0	3,15; $p < 0,001$
Не требуется	28,1	46,0	1,76; $p = 0,030$
Затрудняюсь ответить	12,5	27,0	1,75; $p = 0,030$

Анализ результатов обработки (см. таблицу 8) позволяет говорить об одинаково высоком уровне готовности преподавателей и студентов к использованию цифровых технологий в организации учебных занятий. Доля «не готовых» и «сомневающимся» в выборке невелика, что указывает на преобладание позитивных установок.

Полученные результаты (см. таблицу 9) демонстрируют статистически значимое расхождение во мнениях обеих групп в отношении необходимости пройти дополнительное обучение по использованию цифровых технологий. Преподаватели критичнее оценивают собственные технологические навыки по сравнению со студентами. Данный факт можно трактовать двояко: 1) как более осознанное отношение педагогов к трансформации образовательной системы; 2) как изначально более низкий потенциал адаптации к цифровым технологиям.

**Заключение.** Проведенное исследование позволяет сформировать ряд выводов.

Преподаватели и студенты в целом демонстрируют позитивное отношение к цифровизации образования, их мнения схожи относительно преимуществ цифровизации образования (разнообразие форм занятий, доступность материалов). Однако восприятие ими рисков статистически значимо отличается. Студенты значительно чаще испытывают опасения в отношении «усталости от экранов», а преподаватели чаще обращают внимание на исчезновение межличностного педагогического общения.

Несмотря на осознание трудностей с самоорганизацией, и преподаватели, и студенты склонны приписывать цифровому обучению высокий развивающий потенциал, что выражается в общей высокой оценке его возможностей для самообразования и низком уровне тревог о качестве усвоения материала.

Представители обеих групп заинтересованы в трансформации образовательной системы и демонстрируют высокую готовность использовать цифровые технологии. Однако преподаватели, в отличие от студентов, значительно чаще осознают необходимость в дополнительном обучении для эффективной работы в новой среде, что указывает на их более осознанный и, возможно, тревожный подход к происходящим изменениям.

Таким образом, процесс трансформации системы образования воспринимается педагогами и студентами дифференцированно. Это обусловлено как разницей поколений, так и объективными различиями в ролевых позициях, опыте и ожиданиях, учет содержания которых необходим для предупреждения технократического подхода к цифровизации образования.

## Список цитируемых источников

1. Инструктивно-методическое письмо об использовании современных информационно-коммуникативных технологий в учреждении общего среднего образования в 2025/2026 учебном году : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 12 авг. 2025. — Мн., 2025. — 64 с.
2. Шелгинская, В. А. Развитие творческого потенциала личности в условиях цифровизации и цифровой социальной среды / В. А. Шелгинская // Society and Security Insights. — 2023. — № 2. — С. 150—164.
3. Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса государств-участников СНГ : сб. докл. Междунар. интернет-конф., Минск, 1—30 нояб. 2012 г. / Бел. гос. ун-т ; редкол.: М. А. Журавков (отв. ред.) [и др.]. — Мн. : БГУ, 2012. — 456 с.
4. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. — М. : Логос, 1999. — 272 с.

Поступила в редакцию 27.12.2025.

Репозиторий БарГУ

**А. В. Найдович**Учреждение образования «Белорусская государственная академия авиации», ул. Уборевича, 77,  
220096 Минск, Республика Беларусь AVNaidovich@gmail.com**ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ И ТОЛЕРАНТНОСТИ  
К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У БУДУЩИХ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В статье акцентируется внимание на том, что уровень развития контроля поведения и уровень толерантности к неопределенности авиационного специалиста являются одними из важных профессиональных качеств специалистов в сфере авиации. Представлены результаты исследования взаимосвязи контроля поведения и толерантности к неопределенности у будущих авиационных специалистов. Отмечается средний уровень развития контроля поведения у курсантов в целом, а также его составляющих (эмоционального, когнитивного и волевого контроля), толерантности к неопределенности. В ходе проведенного исследования были выявлены статистически значимые прямые корреляции уровня контроля поведения и толерантности к неопределенности у курсантов II курса. Развитые компоненты контроля поведения курсантов обуславливают готовность восприятия ситуаций неопределенности, что приобретает особую значимость в формировании профессиональной компетентности будущего авиационного специалиста.

**Ключевые слова:** контроль поведения; волевой контроль поведения; когнитивный контроль поведения; эмоциональный контроль поведения; толерантность к неопределенности; регуляция поведения; курсанты; авиация.

Библиогр.: 7 назв.

**A. V. Naidovich**Educational Institution "Belarusian State Aviation Academy", 77 Uborevich Str., 220096 Minsk,  
the Republic of Belarus, AVNaidovich@gmail.com**THE RELATIONSHIP BETWEEN BEHAVIOR CONTROL AND TOLERANCE  
TO UNCERTAINTY IN FUTURE AVIATION SPECIALISTS**

This article emphasizes that the level of behavior control and uncertainty tolerance in aviation specialists are among the most important professional competencies. The article presents the results of the study, examining the relationship between behavior control and uncertainty tolerance in future aviation specialists. It states the average level of overall behavioral control development in cadets, as well as its components (emotional, cognitive, and volitional control), and uncertainty tolerance. The study revealed statistically significant direct correlations between the level of behavioral control and uncertainty tolerance in the second-year cadets. Developed behavioral control components in cadets contribute to their readiness to perceive situations of uncertainty, which are particularly important in developing the professional competence of future aviation specialists.

**Key words:** behavior control; volitional control of behavior; cognitive control of behavior; emotional control of behavior; tolerance of uncertainty; behavior regulation; cadets; aviation.

Ref.: 7 titles.

**Введение.** Экстремальные условия профессиональной деятельности в сфере авиации предъявляют особые требования к личностным качествам будущих специалистов, в том числе к способности человека контролировать свое поведение в ситуации неопределенности в условиях повышенной стрессовой нагрузки. Умение специалиста сохранять контроль над поведением обеспечивает способы рационального поведения в особых условиях профессиональной деятельности в сфере авиации. Авиационные специалисты с высоким уровнем контроля поведения (далее — КП), а также демонстрирующие высокую степень толерантности к неопределенности (далее — ТН), способны более эффективно управлять своей профессиональной деятельностью в непредвиденных ситуациях, снижая вероятность ошибок. Поэтому проблема взаимосвязи КП и ТН авиационного специалиста в настоящее время приобрела особую актуальность.

**Методология и методы исследования.** Методологией исследования является субъектно-деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский), системный подход (Б. Ф. Ломов), представления о ТН Е. Г. Луковицкой. Методы исследования: тестирование, статистические методы (корреляционный анализ данных). Методики исследования: опросник «Контроль поведения» (Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, И. И. Ветрова), «Шкала толерантности к неопределенности» (Д. Маклейн, адаптация Е. Н. Осина).

**Результаты исследования и их обсуждение.** Проблема регуляции поведения человека и связанных с ней процессов, условий ее развития, факторов, модифицирующих эти процессы, занимает одно из центральных мест в современных психологических исследованиях. Регуляция собственного поведения является ключевым компонентом личностно-поведенческой сферы человека. Данный феномен находит отражение в отечественных исследованиях таких авторов, как К. А. Абульханова-Славская, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, С. Л. Рубинштейн, Е. А. Сергиенко, А. К. Осницкий.

Е. А. Сергиенко под КП понимает «психологический уровень регуляции поведения, реализующий индивидуальные ресурсы психической организации человека, обеспечивающий соотношение внутренних возможностей (способностей человека) и внешних целей. Контроль поведения является основой самоконтроля» [1, с. 182].

На основании субъектно-деятельностного (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский) и системного (Б. Ф. Ломов) подходов ведущая роль в организации поведения принадлежит самому действующему субъекту. Поэтому КП рассматривается как единая система, включающая три подсистемы регуляции (когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и волевой контроль), которые основаны на ресурсах индивидуальности и интегрируются, создавая индивидуальный паттерн саморегуляции.

Уровень развития КП человека приобретает свою актуальность в осуществлении им профессиональной деятельности. Особенности КП людей разных профессий связаны с характером профессиональной деятельности, требованиями к личностным качествам специалистов и условиями труда в целом. Н. С. Терехина, Е. А. Сергиенко, А. А. Лекалов делают вывод о том, что КП у людей разных профессий отличается своеобразием соотношений когнитивного, волевого контроля и эмоциональной регуляции, что указывает на реализацию ресурсов, требуемых различной профессиональной деятельностью [2].

Авиационная отрасль сопряжена с экстремальными условиями труда. Следует отметить, что, согласно данным Международной организации гражданской авиации, в значительном количестве авиапроисшествий последних десятилетий ключевую роль сыграл человеческий фактор [3]. В этой связи условия профессиональной деятельности в сфере авиации предъявляют особые требования к личностным качествам специалиста, в том числе к способности человека контролировать поведение в аварийной обстановке и непредвиденных обстоятельствах. Уровень развития КП у авиационных специалистов является важным профессиональным качеством, поскольку он обеспечивает способность человека эффективно управлять своими действиями, принимать взвешенные решения и сохранять спокойствие в особых условиях. Это подтверждают и В. Г. Булыгина, С. В. Шпорт, А. А. Дубинский, М. М. Проничева, которые подчеркивают, что способы реагирования в чрезвычайной обстановке обеспечивают эффективность и надежность деятельности сотрудников экстремального профиля [4]. Следовательно, уровень развития КП специалиста и его уровень ТН являются одними из важных профессиональных качеств авиационного специалиста.

В российской психологии впервые о ТН заговорила Е. Г. Луковицкая в 1998 году в своем диссертационном исследовании, в рамках которого была впервые представлена русскоязычная версия опросника Д. МакЛейна MSTAT-I под названием «Шкала толерантности к неопределенности Д. МакЛейна» [5]. В дальнейшем, под руководством Д. А. Леонтьева, данный опросник модифицирован Е. Н. Осиным в целях расширения количества шкал [6]. Е. Г. Луковицкая понимает ТН как социально-психологическую установку с трехкомпонентным содержанием, включающим: эмоциональное отношение к неизвестному окружающему

миру (аффективный компонент); осознание неизвестности (когнитивный компонент); особенности паттернов поведения в условиях неопределенности (поведенческий компонент) [5]. В свою очередь Е. Н. Осин определяет ТН как «спектр реакций (от отвержения до влечения) на стимулы, которые воспринимаются индивидом как незнакомые, сложные, изменчивые или дающие возможность нескольких принципиально различных интерпретаций» [6, с. 67].

Результаты исследования А. В. Митрофановой и Ю. Э. Макаревской показали, что ТН влияет на уровень осознанности человека, что способствует его адаптации к неопределенности и улучшению понимания ситуации; предпочтение к неопределенности влияет на гибкость мышления человека, что способствует изменениям без четких инструкций и открытости к новым идеям; ТН влияет также на глубину и перспективность мышления человека; отношение к новизне влияет на качество доказательности мышления, развивая логически обоснованные аргументы; отношение человека к сложным задачам влияет на гибкость его мышления, улучшая адаптивность и способность находить нестандартные решения [7].

Следовательно, можно предположить, что уровень выраженности ТН взаимосвязан с уровнем развития у человека КП. Для подтверждения предположений было проведено эмпирическое исследование, в котором принимал участие 101 курсант II курса (57 юношей и 44 девушки) в возрасте 19—20 лет учреждения образования «Белорусская государственная академия авиации».

Исследование характеристик уровня КП у курсантов II курса БГАА свидетельствует о том, что 68,32 % ( $n = 69$ ) курсантов полагают, что имеют средний уровень КП. У курсантов развита способность регуляции своих действий и эмоциональных реакций в различных ситуациях, но при этом возможны случаи импульсивных проявлений в поведении. Отмечают высокий уровень развития у себя КП 28,71 % курсантов ( $n = 29$ ). У них хорошо развиты навыки саморегуляции, они способны контролировать свои эмоции, поведение и реакции в стрессовых или сложных ситуациях. Склонны полагать, что имеют низкий уровень развития КП, 2,97 % курсантов ( $n = 3$ ). У них наблюдается недостаточная способность к саморегуляции, что может проявляться в импульсивных действиях, эмоциональной нестабильности и трудностях в адаптации к стрессовым ситуациям.

Анализ subsystem КП указывает на то, что 93,07 % ( $n = 94$ ) курсантов полагают, что имеют средний уровень развития когнитивного контроля, при котором достаточно хорошо развиты навыки мышления: способность планировать, анализировать ситуации и принимать обоснованные решения. Высокий уровень имеют 3,96 % ( $n = 4$ ) курсантов, у которых хорошо развиты когнитивные способности к самоконтролю, умение регулировать свои мысли, избегать импульсивных решений, что способствует высокой стрессоустойчивости человека. Низкий уровень развития когнитивного контроля присущ 2,97 % курсантов ( $n = 3$ ), который предполагает недостаточную способность к управлению собственными мыслями, что может проявляться в трудностях с концентрацией, импульсивностью и недостаточной аналитической гибкостью.

Имеют средний уровень развития эмоционального контроля 67,33 % ( $n = 68$ ) курсантов. У них достаточно хорошо развиты навыки управления своими эмоциональными реакциями, что позволяет им сохранять спокойствие и устойчивость в ситуациях эмоционального напряжения. Высокий уровень отмечается у 27,72 % курсантов ( $n = 28$ ), у которых хорошо развиты способности к регулированию и контролю эмоций, умение сохранять спокойствие и принимать взвешенные решения в сложных ситуациях. Считают, что имеют низкий уровень развития эмоционального контроля 4,95 % курсантов ( $n = 5$ ). У них наблюдается недостаточная способность управления своими эмоциями, что может проявляться в эмоциональной нестабильности, импульсивных реакциях и трудностях в адаптации к стрессовым ситуациям.

Склонны полагать о наличии у себя среднего уровня развития волевого контроля 61,39 % ( $n = 62$ ) курсантов. У них достаточно хорошо развиты навыки самодисциплины, настойчивости и способности преодолевать трудности. Отмечают наличие у себя высокого уровня волевого контроля 37,62 % курсантов ( $n = 38$ ). У них хорошо развиты способности к самоконтролю, волевые качества, умение преодолевать препятствия и сохранять мотивацию.

вадию даже в сложных ситуациях. Считают, что уровень развития волевого контроля соответствует низкому, 0,99 % курсантов ( $n = 1$ ). У них наблюдается недостаточная способность к самодисциплине, низкий уровень развития волевых качеств, что может проявляться в импульсивности и низкой устойчивости к стрессу.

Таким образом, курсантов II курса можно охарактеризовать как субъектов учебной деятельности, преимущественно обладающих средним уровнем развития компонентов КП, что в целом соответствует возрастным нормам и характеристикам. Вместе с тем полученные данные свидетельствуют о достаточно сбалансированном развитии ключевых аспектов регуляции поведения у курсантов II курса, что является положительным фактором для их дальнейшего профессионального становления и успешной подготовки к выполнению сложных задач в условиях авиационной деятельности.

В ходе исследования также был изучен уровень ТН у будущих авиационных специалистов. Полученные данные свидетельствуют о том, что 68,32 % курсантов ( $n = 69$ ) склонны полагать о среднем уровне развития у себя ТН, 28,71 % курсантов ( $n = 29$ ) — о высоком уровне, а 2,97 % ( $n = 3$ ) считают, что имеют низкий уровень ТН. Средний уровень ТН предполагает, что у курсантов достаточно развиты навыки адаптации к ситуациям неопределенности, они способны сохранять спокойствие и принимать решения в условиях недостатка информации, а также гибко реагировать на изменения. Высокий уровень ТН означает, что у курсантов хорошо развиты умения справляться с неопределенными ситуациями, они умеют сохранять спокойствие и находить оптимальные решения в условиях неопределенности. Низкий уровень ТН предполагает, что у курсантов наблюдается трудность с принятием решений в условиях неопределенности, они могут испытывать повышенный уровень тревожности и неуверенности.

Компоненты выраженности ТН у курсантов относятся к средним показателям («Предпочтение неопределенности»:  $m = 51,8$ ; «Принятие/избегание неопределенности»:  $m = 52,2$ ; «Отношение к новизне»:  $m = 12,9$ ; «Отношение к сложным задачам»:  $m = 35,0$ ; «Отношение к неопределенным ситуациям»:  $m = 42,2$ ), что свидетельствует об оптимальной реакции на незнакомые стимулы без избыточного стресса.

С помощью непараметрического коэффициента ранговой корреляции Спирмена были выявлены статистически значимые прямые взаимосвязи между изучаемыми показателями. Общий уровень КП у будущих авиационных специалистов имеет корреляции с такими показателями, как «Принятие/избегание неопределенности» ( $r_s = 0,4286$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Толерантность к неопределенности» ( $r_s = 0,4024$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Отношение к сложным задачам» ( $r_s = 0,3243$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Предпочтение неопределенности» ( $r_s = 0,2769$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Отношение к неопределенным ситуациям» ( $r_s = 0,2755$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Отношение к новизне» ( $r_s = 0,2717$ ;  $p \leq 0,05$ ). Следовательно, уровень КП у курсантов напрямую взаимосвязан с их уровнем ТН. Это указывает на то, что чем выше уровень развития КП, тем выше готовность восприятия ситуаций неопределенности у будущих авиационных специалистов. Такие личностные характеристики курсантов способствуют более эффективному управлению поведением в условиях профессиональной деятельности в сфере авиации.

Показатель «Эмоциональный контроль» у будущих авиационных специалистов имеет корреляции с такими показателями, как «Принятие/избегание неопределенности» ( $r_s = 0,4787$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Отношение к новизне» ( $r_s = 0,4623$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Толерантность к неопределенности» ( $r_s = 0,4208$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Отношение к сложным задачам» ( $r_s = 0,3387$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Предпочтение неопределенности» ( $r_s = 0,2694$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Отношение к неопределенным ситуациям» ( $r_s = 0,2120$ ;  $p \leq 0,05$ ). Полученные корреляции свидетельствуют о том, что более высокий уровень эмоционального контроля у курсантов способствует более устойчивому восприятию неопределенных ситуаций.

Показатель «Волевой контроль» у будущих авиационных специалистов имеет корреляции с такими показателями, как «Принятие/избегание неопределенности» ( $r_s = 0,3258$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Толерантность к неопределенности» ( $r_s = 0,3102$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Отношение к сложным задачам» ( $r_s = 0,2579$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Отношение к неопределенным ситуациям» ( $r_s = 0,2524$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Предпочтение неопределенности» ( $r_s = 0,2214$ ;  $p \leq 0,05$ ). Следовательно, волевой

контроль у курсантов коррелирует с ТН. Развитие волевых качеств у будущих авиационных специалистов способствует более устойчивому восприятию ситуаций неопределенности в профессиональной деятельности, повышает готовность к решению сложных и нестандартных задач.

Следует также отметить, что такой показатель КП, как «когнитивный контроль», не имеет корреляций с показателями ТН. В этой связи можно сделать предположение, что когнитивные механизмы КП у субъектов учебной деятельности функционируют независимо от их способности реагировать на ситуации неопределенности. Это может свидетельствовать о том, что развитие когнитивного контроля не обязательно связано с такой личностной характеристикой, как ТН, и требует отдельного внимания при формировании профессиональных компетенций.

**Заключение.** Контроль поведения рассматривается как единая система, включающая три подсистемы регуляции (когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию, волевой контроль), которые основаны на ресурсах индивидуальности и интегрируются, создавая индивидуальный паттерн саморегуляции. Контроль поведения как регулятивная функция субъекта актуализирует индивидуальные способности (ресурсы) человека в соответствии с целью и задачами (внешними и внутренними).

В ходе исследования выявлены статистически значимые корреляции между уровнем развития КП и уровнем ТН у курсантов II курса БГАА. Развитые компоненты КП курсантов обуславливают готовность восприятия ситуаций неопределенности, что приобретает особую значимость в формировании профессиональной компетентности будущего авиационного специалиста. Таким образом, исследование взаимосвязи уровня КП и ТН у курсантов представляет теоретический и практический интерес, поскольку позволяет получить актуальные данные об уровне развития регулятивных процессов в ситуациях неопределенности, а также подчеркнуть значимость формирования у курсантов навыков КП для повышения профессиональной эффективности.

Представленные результаты исследования могут быть использованы по направлению подготовки авиационных специалистов в вопросах развития КП в ситуациях неопределенности. Перспективным продолжением изучения данной проблемы является изучение способов формирования высокого уровня КП у курсантов в условиях образовательного процесса.

#### Список цитируемых источников

1. Сергиенко, Е. А. Новый метод оценки психической регуляции — опросник «Контроль поведения» / Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, И. И. Ветрова // Экспериментальная психология. — 2023. — Т. 16, № 1. — С. 182—200.
2. Терехина, Н. С. Особенности контроля поведения людей разных профессий / Н. С. Терехина, Е. А. Сергиенко, А. А. Лекалов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. — 2014. — № 3. — С. 18—25.
3. Отчет ИКАО по безопасности полетов. — 2024. — URL: [https://www.icao.int/safety/Documents/ICAO\\_SR\\_2024.pdf](https://www.icao.int/safety/Documents/ICAO_SR_2024.pdf) (дата обращения: 01.10.2025).
4. Влияние экстремальных факторов служебной деятельности на психическое здоровье специалистов опасных профессий (обзор зарубежных исследований) / В. Г. Булыгина, С. В. Шпорт, А. А. Дубинский, М. М. Проничева // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. — 2017. — № 3. — С. 93—100.
5. Луковицкая, Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Луковицкая Елена Геннадьевна ; С.-Петербург. гос. ун-т. — СПб., 1998. — 173 л.
6. Осин, Е. Н. Факторная структура русскоязычной версии шкал общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна / Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. — 2010. — № 2. — С. 65—86.
7. Митрофанова, А. В. Влияние уровня толерантности к неопределенности на способность к прогнозированию / А. В. Митрофанова, Ю. Э. Макаревская // Гуманизация образования. — 2024. — № 3. — С. 4—17.

Поступила в редакцию 31.12.2025.

УДК 159.922

Т. Е. Яценко<sup>1</sup>, кандидат психологических наук, доцент,Е. А. Полховская<sup>2</sup>Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,  
225404 Барановичи, Республика Беларусь, <sup>1</sup>t.e.yatsenko@mail.ru

## ХАРАКТЕРИСТИКИ КОГНИТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ВИКТИМНЫХ ДЕВУШЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье актуализирована проблема роли когнитивной активности в жизни человека, особенно человека, обладающего личностной уязвимостью, к которой относится виктимность. Приведена дефиниция когнитивной активности, описана ее структура. Отмечен вклад метакогнитивной включенности в деятельность в регуляцию когнитивной активности личности. Описана мыслительная активность как форма когнитивной активности личности. Представлены характеристики виктимного мышления. Отражена роль когнитивных процессов в регуляции эмоций и совладании с трудными жизненными ситуациями. Представлено понимание виктимности с позиции диспозиционного подхода. Описаны эмпирически установленные характеристики когнитивной активности девушек, обучающихся в университете, склонных к разным видам виктимного поведения (стили мышления, критическое мышление, виктимное мышление, когнитивные копинг-стратегии, когнитивные стратегии регуляции эмоций, осознанность, метакогнитивная включенность, склонность к когнитивным ошибкам).

**Ключевые слова:** когнитивная активность; мыслительная активность; мышление; когнитивные копинг-стратегии; стратегии регуляции эмоций; осознанность; метакогнитивная включенность; склонность к когнитивным ошибкам; виктимность; виктимное поведение.

Библиогр.: 15 назв.

Т. Е. Yatsenko<sup>1</sup>, Ph. D. in Psychology, Associate Professor,Е. А. Polhovskaya<sup>2</sup>Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,  
the Republic of Belarus, <sup>1</sup>t.e.yatsenko@mail.ru

## COGNITIVE ACTIVITY CHARACTERISTICS OF VICTIM GIRLS STUDYING AT UNIVERSITY

The article addresses the role of cognitive activity in human life, especially in individuals with personal vulnerabilities such as victimization. It defines cognitive activity and describes its structure. The contribution of metacognitive engagement in regulating cognitive activity is highlighted. Mental activity is described as a form of cognitive activity. Characteristics of victim thinking are presented. The role of cognitive processes in regulating emotions and coping with difficult life situations is reflected. A dispositional approach to understanding victimization is presented. Empirically established characteristics of the cognitive activity of female university students prone to various types of victim behavior (thinking styles, critical thinking, victim thinking, cognitive coping strategies, cognitive strategies for regulating emotions, mindfulness, metacognitive engagement, and a tendency to make cognitive errors) are described.

**Key words:** cognitive activity; mental activity; thinking; cognitive coping strategies; emotion regulation strategies; mindfulness; metacognitive involvement; tendency to cognitive errors; victimization; victim behavior.

Ref.: 15 titles.

**Введение.** Когнитивная активность — это внутренняя активность субъекта, направленная на восприятие, переработку, осмысление и использование информации, поступающей из внешней среды и возникающей в результате умственной деятельности. Когнитивная активность включает работу психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь). Можно отметить следующие функции когнитивной активности: 1) функцию адаптации, функцию обеспечения познавательной и социально-психологической гибкости через встраивание новых знаний и моделей мира в имеющуюся картину мировоззрения, изменение когнитивных схем сообразно новому опыту и знаниям или применение известных стратегий познания и поведения в новых условиях (феномены аккомодации и ассимиляции, выделенные Ж. Пиаже); 2) регуляторную функцию в стрессовых ситуациях, когда

посредством первичной и вторичной оценок стрессора формируется отношение к трудной, стрессовой ситуации как к угрозе благополучию или возможности личностного роста и осуществляется выбор вида стратегии совладающего поведения (Р. Лазарус); 3) функцию конструирования собственной идентичности и представлений о своем положении в системе отношений «я—другие» посредством направления внимания на отдельные жизненные события и игнорирование иных событий (феномен селективного игнорирования в познавательной деятельности, проявляющийся через перцептивную бдительность или перцептивную защиту, описанный Г. Салливаном); 4) функцию принятия решений (Г. Саймон); 5) функцию конструирования субъективной реальности. Важной характеристикой когнитивной активности является осознанность, которая способствует регуляции внимания, интеграции опыта, рефлексии и повышению эффективности познавательной деятельности.

Особенно важным является изучение характеристик когнитивной активности юношей и девушек, обладающих личностной уязвимостью, так как исследование данной проблемы имеет не только научный, но и прикладной интерес (выявление когнитивных предикторов, усиливающих личностную уязвимость и снижающих жизнестойкость личности). К уязвимым типам личности относится виктимная личность. Современные исследования подчёркивают, что виктимное поведение (далее — ВП) часто сопряжено с недостаточной эмоциональной регуляцией, низким уровнем эмоционального интеллекта и искажённым восприятием социальных ситуаций, пессимистическим атрибутивным стилем, обесценивающим достижения и усилия личности в управлении событиями собственной жизни, экзистенциальным замыканием (придание смысла существованию через переживание боли), рассмотрением страданий как основы идентичности, дисинхронией уровневой организации личности (рассогласование ценностей и поведенческих реакций), что усиливает риски социальной уязвимости и повторной виктимизации [1—3]. Соответственно, значимым является системный анализ характеристик когнитивной активности виктимной личности в юношеском возрасте, поскольку в этот период закладываются устойчивые поведенческие модели и система отношений к себе и другим. Когнитивная активность виктимной личности как комплексный феномен не выступала предметом научного анализа, что и обусловило обращение к теме научного исследования.

**Методология и методы исследования.** Методология исследования: диспозиционный подход к пониманию виктимности О. О. Андронниковой; информационно-когнитивный подход к пониманию когнитивной активности У. Найссера; теория стилей мышления А. Харрисона и Р. Брэмсона; теоретическая модель когнитивного копинга Р. Лазаруса и С. Фолкман; когнитивно-поведенческая теория эмоций Н. Гарнефски и В. Крайг; концепция метакогниций Г. Шроу и Р. Деннисона. Методы исследования: теоретического анализа и обобщения, тестирование, математической и статистической обработки данных. Диагностический инструментарий: «Методика исследования виктимного поведения» О. О. Андронниковой; опросник «Стили мышления» Р. Брэмсона, А. Харрисона в адаптации А. А. Алексева; «Методика диагностики копинг-механизмов» Э. Хейма в адаптации Л. И. Вассермана; «Тест оценки критического мышления» Л. Старки в адаптации Е. Л. Луценко; «Опросник когнитивных ошибок как инструмент оценки компонентов патологической тревоги» А. Фримана в адаптации А. Е. Боброва и Е. В. Файзрахманова; «Опросник когнитивной регуляции эмоций» Н. Гарнефски, В. Крайг в адаптации О. Л. Писаревой, А. Гриценко; «Пятифакторный опросник осознанности» Р. Бэра в адаптации Н. М. Юмартова и Н. В. Гришина; опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» Г. Шроу и Р. Деннисона в адаптации Е. И. Периковой и В. М. Бызовой.

Для выявления взаимосвязи виктимности с характеристиками когнитивной активности в юности мы использовали методы математической статистики: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, коэффициент корреляции Крамера.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Согласно У. Найссеру, когнитивная активность — это активность, связанная с приобретением, организацией и использованием знания [4, с. 122—125]. В структуре когнитивной активности выделяют: восприятие — процесс получения информации через органы чувств; внимание — способность сосредоточиваться на информации и игнорировать несущественные стимулы; память — система хранения и воспроизведения информации; мышление — процесс обработки информации, формирования концепций, решения проблем и принятия решений; воображение — способность создавать ментальные образы, использовать их в когнитивной деятельности; язык и речь — средства кодирования и передачи информации, обеспечивающие коммуникацию и мышление. У. Найссер отмечал, что результатом когнитивной активности выступают схемы, как организованные структуры знаний, помогающие человеку интерпретировать мир.

Формой когнитивной активности выступает мыслительная активность, представляющая собой сознательную и целенаправленную умственную работу человека, ориентированную на понимание и решение задач. Характер мыслительной активности и ее результат зависят от стиля мышления человека. Стиль мышления — способы проявления мыслительных операций, форм, особенностей мышления, отличающие людей друг от друга. Р. Брэмсон и А. Харрисон выделяют следующие стили мышления, отмечая, что стиль мышления определяет модель поведения человека, выбор способов взаимодействия с другими людьми и стратегий решения проблем: синтетический, аналитический, идеалистический, реалистический, прагматический [5].

Виктимное мышление — это особый способ восприятия и интерпретации окружающего мира, при котором человек склонен воспринимать себя как жертву. Характеризуется генерированием суждений о собственном бессилии, незащитности и неспособности влиять на происходящее. Основа виктимного мышления, согласно О. О. Андронниковой, — когнитивные искажения, когнитивные паттерны, обуславливающие предвзятость в обработке информации [6, с. 655] в направлении поддержания виктимного образа мира «слабость “Я” и враждебность / опасность среды». Как следствие, виктимная личность подтверждает свою жертвенность, что формирует идентичность жертвы. При этом индивидуальные виктимные паттерны мышления запускаются в ответ на незначительные по силе виктимизирующие воздействия, подавляя иные паттерны мышления, релевантные контексту ситуации. Особенность виктимного мышления — пессимистический атрибутивный стиль жертвы, при котором, согласно Д. А. Циринг, человек склонен объяснять неудачи и успех внешними неконтролируемыми и устойчивыми факторами, что способствует формированию чувства беспомощности, снижает мотивацию к действию [7].

Когнитивные процессы играют важную роль в выборе копинга. Они помогают регулировать эмоциональные реакции и поведение человека в ответ на стрессовые ситуации, влияют на адаптацию. Когнитивное оценивание трудной ситуации по параметрам прогнозируемости развития событий и контролируемости, а также угрожающих факторов обуславливает выбор адаптивных или неадаптивных стратегий совладания [8]. По мнению Р. Лазаруса и С. Фолкман, выбор когнитивных копингов зависит от соотношенности со временем, когда произошла ситуация (когнитивный анализ важен в начале возникновения трудной ситуации), сфера жизни, в которой человек столкнулся с трудной ситуацией (проблемно ориентированные копинги чаще задействуются в сфере учебной и профессиональной деятельности), от возможности изменить ситуацию [9].

Когнитивные стратегии переработки информации определяют, согласно когнитивно-поведенческой теории эмоций Н. Гарнефски и В. Крайга, эмоциональные реакции человека, особенно в стрессовых, травматичных ситуациях. Дезадаптивные когнитивные стратегии регуляции эмоций (катастрофизация, самообвинение) усиливают негативные эмоциональные состояния и приводят к тревоге, депрессии, а адаптивные (позитивная переоценка или планирование) — к эмоциональной устойчивости и благополучию. Стратегии отличаются отношенностью ко временным модусам: настоящее (принятие, переключение внимания), будущее (планирование, надежда), прошлое (руминация) [10].

Важную роль в регуляции когнитивной активности играет метакогнитивная сфера личности. Метапознание, согласно В. М. Бызовой, Е. И. Периковой, А. Е. Ловягиной, представляет собой «психическую деятельность человека, в процессе которой осуществляются изучение, контроль и управление собственными познавательными процессами» [11, с. 126]. По мнению Г. Шроу и Р. Деннисона, метакогнитивная включенность — это умение человека планировать, отслеживать, регулировать и контролировать процесс своей познавательной деятельности, опираясь на знания о специфике своих когнитивных процессов [12, с. 460]. Они выделили ее компоненты: 1) метакогнитивные знания, т. е. знания о своих когнитивных процессах (декларируемые знания — знания о своих интеллектуальных умениях, когнитивных ресурсах и способностях; процедурные знания — знания о процессе, т. е. как выполнять действия; условные знания — понимание ситуации, когда необходимо применять стратегии или знания); 2) метакогнитивное регулирование, т. е. умения контролировать и регулировать свои когнитивные процессы (планирование — определение цели, выбор стратегий, предвидение последствий, распределение ресурсов на различных этапах познавательной деятельности; стратегии управления информацией — умение осуществлять обобщение и структурирование информации, фокусировку на ключевых идеях; контроль компонентов — отслеживание прогресса и внесение корректировок; структура исправления ошибок — способность идентифицировать и исправлять ошибки, связанные с неверным пониманием информации или некорректным выбором стратегии познания; оценка — способность анализировать, оценивать, критически оценивать проделанную познавательную работу) [11].

В эмпирическом исследовании нами были изучены характеристики когнитивной активности личности, склонной к виктимности, рассматриваемой в русле диспозиционного подхода О. О. Андронниковой, как относительно устойчивого психологического образования, включающего систему диспозиций — личностных склонностей, предрасполагающих к поведению, повышающему вероятность стать жертвой [13]. Виктимные диспозиции формируются в процессе социализации и закрепляются как устойчивые когнитивно-эмоциональные и поведенческие паттерны, влияющие на стиль взаимодействия личности с миром. Диспозиции могут проявляться в сниженной критичности к потенциально опасным ситуациям, доверчивости, ригидности, низкой самооценке, неспособности к отстаиванию личных границ и склонности к самопожертвованию [13].

Нами рассмотрены следующие характеристики когнитивной активности: стили мышления; когнитивные копинг-стратегии, отражающие роль когнитивных процессов в регуляции эмоционального состояния и направлении поведенческой активности на конструктивное разрешение проблемы в трудной жизненной ситуации; критическое мышление как отражение субъектной позиции в познании себя и действительности; склонность к когнитивным ошибкам как индикатор виктимного мышления; стратегии когнитивной регуляции эмоций, при которых когниции предваряют эмоции и контролируют их влияние на поведение человека; метакогнитивная включенность в деятельность, обеспечивающая регуляцию когнитивной активности; осознанность [14] как ключевая характеристика когнитивной активности: направленность фокуса внимания человека ко внутреннему и внешнему опыту, возникающему в настоящий момент времени.

Выборка исследования — 140 девушек юношеского возраста (17—23 года), студентов дневной формы получения образования учреждения образования «Барановичский государственный университет».

Для девушек с агрессивным ВП характерны: 1) отсутствие устойчивого предпочтения определенного стиля мышления (не выявлены значимые корреляции) при ситуативном и редком обращении к аналитическому мышлению (тенденция к связи  $R = -0,1$ ); 2) низкий уровень развития составляющих осознанности — безоценочное отношение к опыту ( $R = -0,23^*$ ) и осознанная активность ( $R = -0,25^*$ ), что говорит о недостаточной рефлексии и затруднённом восприятии своего опыта без критической самооценки, сложностях осмысления мыслей в ситуации «здесь и сейчас»; 3) склонность к когнитивным ошибкам — чаще всего демон-

\* Уровень значимости  $R < 0,01$ .

стрируют такие когнитивные ошибки, как выученная беспомощность ( $R = 0,49^*$ ), катастрофизация ( $R = 0,46^*$ ), персонализация ( $R = 0,40^*$ ); отмечается склонность к таким когнитивным ошибкам, как максимализм ( $R = 0,32^*$ ), упрямство ( $R = 0,27^*$ ), морализация ( $R = 0,22^*$ ), преувеличение опасности ( $R = 0,21^*$ ). Они отражают склонность девушек к искажённому восприятию реальности и фиксации на негативных сценариях, приписыванию негативных событий личной некомпетентности, преувеличению опасности, интерпретации происходящего как подтверждения своей беспомощности и социальной несправедливости; 4) стратегии когнитивной регуляции эмоций — редкое применение стратегии «перефокусировка на планирование» ( $R = -0,18^{**}$ ) и частое применение стратегий «руминация» ( $R = 0,24^*$ ), «катастрофизация» ( $R = 0,23^*$ ), «самообвинение» ( $R = 0,20^{**}$ ), «принятие» ( $R = 0,17^{**}$ ). Это говорит об аутоагрессии, трудностях переключения внимания на продуктивную деятельность, парадоксальной тенденции к пассивному согласию с ситуацией при внутреннем напряжении. Внимание, память и мышление данной категории девушек нацелены на повторное проживание травмирующих событий, воспроизведение мыслей и чувств в травмирующей ситуации, на поиск основания для преувеличения возможных негативных последствий неприятного инцидента, самобичевание с акцентом на установлении оснований своей вины в произошедшем со смещением в сторону пассивности, смирения и нежелания выстраивать стратегию решения возникшей проблемы путем планирования изменений в своем поведении, самовосприятии и восприятии реальности. Можем говорить о пассивно-негативном стиле когнитивной переработки эмоционального опыта в травмирующих ситуациях девушек, склонных к агрессивному ВП. Показательно, что метакогнитивная включенность не сформирована у данной категории девушек (не выявлены значимые корреляции). Они не умеют рефлексивно и целенаправленно осуществлять регуляцию своей познавательной деятельности. Между возникающей эмоцией (гнев, злость, обида, разочарование) и действием (оскорбление, крик и пр.) отсутствует промежуточное звено в виде метакогнитивной оценки. Как следствие, проявляется эмоциональная дисрегуляция (неумение контролировать, осознавать и регулировать интенсивность и продолжительность эмоциональных реакций на фрустраторы). В эмоциогенных ситуациях, затрагивающих «я» виктимных девушек, фиксируется отказ от планирования, мониторинга и рефлексии своих познавательных стратегий.

*Для девушек с самоповреждающим ВП характерны:* 1) синтетический стиль мышления ( $R = 0,23^*$ ), т. е. склонность воспринимать информацию интуитивно и целостно, что может затруднять критическое осмысление происходящего и способствовать импульсивным, деструктивным реакциям на трудности; 2) редкое применение критического мышления ( $R = -0,19^{**}$ ) — редко задумываются над достоверностью источника информации, о выявлении логических ошибок и уловок в суждениях других людей, сообщаемых в целях манипуляции жертвой, об оценке силы аргументов своих и других людей; 3) когнитивные ошибки — персонализация ( $R = 0,32^*$ ), выученная беспомощность ( $R = 0,30^*$ ), катастрофизация ( $R = 0,26^*$ ), максимализм ( $R = 0,19^{**}$ ), что отражает тенденцию к фиксации на негативной стороне событий, преувеличению значимости проблем, склонности приписывать происходящее личной неудаче и неспособности повлиять на ситуацию, переживание фрустрации ожиданий восхищения как награды за трудолюбие и безупречность, что усиливает чувство уязвимости; 4) характеристики осознанности — описание ( $R = -0,17^{**}$ ), осознанная активность ( $R = -0,29^*$ ), что свидетельствует о трудностях в распознавании и формулировке переживаний, сниженной способности к активному внимательному присутствию в настоящем моменте; 5) стратегии когнитивной регуляции — перефокусировка на планирование ( $R = -0,20^{**}$ ), т. е. редкое активирование когнитивной активности в направлении обдумывания действий, чтобы совладать с неприятным событием, а также стратегия самообвинения ( $R = 0,24^*$ ), активирующая эмоционально фокусированные мысли, повышающие интенсивность тревоги и злости, и способная вызывать повторную стрессовую реакцию. Данные особенности указывают на дефицит конструктивных когнитивных копинг-стратегий. Фрустрация ожиданий в похвале за безупречное, социально одобряемое поведение, удобное для

---

\*\* Уровень значимости  $R < 0,05$ .

других, обуславливает направление вектора агрессивности извне (по отношению к значимым другим, не дающим позитивную обратную связь) на себя (самообвинения, самобичевания, самонаказания, самоограничения и пр.). Метакогнитивная включенность не сформирована у данной категории девушек (не выявлены значимые корреляции). Хотя по сравнению с девушками, склонными к агрессивному ВП, девушки, проявляющие самоповреждающее поведение, имеют тенденцию к редкому осуществлению планирования, т. е. предварительному обдумыванию действий перед их началом. Однако метакогнитивное умение планирования используется для реализации деструктивной цели — самоповреждения.

*Для девушек с гиперсоциальным ВП характерны:* 1) отсутствие устойчивого предпочтения определенного стиля мышления, несформированность критического мышления (не выявлены значимые корреляции); 2) слабо развитые характеристики осознанности — безоценочное отношение к опыту ( $R = -0,26^*$ ), т. е. склонность к избыточной критичности по отношению к своим переживаниям и действиям, что затрудняет объективное рассмотрение своего вклада в происходящее и усиливает уязвимость к социальным стрессорам; 3) когнитивные ошибки — чтение мыслей ( $R = 0,23^*$ ), гипернормативность ( $R = 0,21^*$ ), катастрофизация ( $R = 0,18^{**}$ ), персонализация ( $R = 0,17^{**}$ ). Девушки интерпретируют виктимизирующие действия окружающих как направленные на себя и часто предполагают худшие сценарии развития событий, постоянно оценивают себя глазами других людей и ощущают систематический контроль за собой, генерализуют собственную ответственность, распространяя ее на те сферы жизни, за которыми объективно контроль они осуществить не могут, что усиливает тревожность в отношениях и формирует ощущение потенциальной угрозы. Это обуславливает стремление следовать долженствованиям, чтобы подтверждать социальные ожидания и опровергать мнимые деструктивные представления о них других людей; 4) стратегии когнитивной регуляции эмоций — катастрофизация ( $R = 0,18^{**}$ ), руминация ( $R = 0,19^{**}$ ). Связь с гипернормативностью отражает ориентацию на социальные нормы и стремление к социальному одобрению, что может способствовать подавлению своих потребностей ради соответствия ожиданиям. В сочетании с тенденцией к сосредоточенности на проблемах это создаёт напряжение и повышает вероятность ВП.

*Для девушек с зависимым ВП характерны:* 1) отсутствие устойчивого предпочтения определенного стиля мышления и сформированности критического мышления (не выявлены значимые корреляции); 2) характеристики метакогнитивной включенности в деятельность — низкий уровень сформированности декларируемых знаний ( $R = -0,18^{**}$ ), что указывает на отсутствие четкого понимания специфики своих познавательных процессов, когнитивных ресурсов, нереалистичное представление о своих когнитивных возможностях; 3) когнитивные ошибки широкого спектра — персонализация ( $R = 0,45^*$ ), чтение мыслей ( $R = 0,22^*$ ), упрямство ( $R = 0,49^*$ ), морализация ( $R = 0,39^*$ ), катастрофизация ( $R = 0,52^*$ ), выученная беспомощность ( $R = 0,54^*$ ), преувеличение опасности ( $R = 0,41^*$ ), гипернормативность ( $R = 0,32^*$ ), максимализм ( $R = 0,45^*$ ). Данные ошибки свидетельствуют о склонности к искажённому восприятию реальности, при котором девушки берут на себя вину, предполагают негативные намерения других, проявляют ригидность мышления, склонны драматизировать ситуации, ощущают бессилие перед обстоятельствами, прибегают к эгоцентрическим защитным суждениям в дискуссии по причине восприятия контраргументов как направленных против их личности в целом. Ведомая позиция в межличностных отношениях, наличие рядом сильной личности рассматриваются вследствие когнитивных ошибок как способ восстановления своей утраченной субъектности и значимости; 4) характеристики осознанности — наблюдение ( $R = 0,24^*$ ), т. е. склонность фокусировать внимание на деталях внешнего мира и своих мыслях, чувствах, ощущениях, что может, как отмечают А. М. Голубев и Е. А. Дорошева, приводить к руминации, бессмысленным рассуждениям типа «что было бы, если бы...» [15, с. 58], низкий уровень описания ( $R = -0,45^*$ ), т. е. способность вербализовывать свои мысли и чувства, опираясь на рефлексивную, осознанную активность ( $R = -0,32^*$ ), т. е. склонность действовать механически, отвлекаясь на сторонние размышления и игнорируя ситуацию «здесь и сейчас», безоценочного отношения к опыту ( $R = -0,48^*$ ), т. е. оценочный подход к себе, предпо-

лагающий восприятие своих мыслей и переживаний с позиции «хорошо/плохо»; 5) стратегии когнитивной регуляции эмоций — самообвинение ( $R = 0,42^*$ ), обуславливающее оправдание собственной пассивности в ситуации переживания обиды, униженности, несправедливого обращения установкой «Я заслужила сама такое обращение», удержание в дисфункциональных межличностных отношениях, иррациональное оправдание своих страданий собственной никчемностью; руминация ( $R = 0,38^*$ ), т. е. застревание на иррациональных мыслях о своей вине, переживания, при которых фокус активности смещается с действий на разрешение ситуации на повторное проживание в памяти травмирующего события, внимание концентрируется на своих страданиях, что приводит к рассмотрению мира как еще более угрожающего, если жить в нем автономно; принятие ( $R = 0,32^*$ ), т. е. пассивное, покорное смирение; помещение в перспективу ( $R = 0,30^*$ ), т. е. рассмотрение своих страданий как допустимых в сравнении со страданиями других жертв; катастрофизация ( $R = 0,27^*$ ), т. е. страх автономии и преувеличение рисков самостоятельного функционирования в социальной среде. Это говорит о дезадаптивном стиле когнитивной регуляции эмоций и эмоционального состояния в трудных жизненных ситуациях, подкрепляющем виктимные паттерны поведения девушек.

Для девушек с некритичным ВП характерны: 1) отсутствие устойчивого предпочтения определенного стиля мышления, сформированности критического мышления (не выявлены значимые корреляции); 2) когнитивные ошибки — выученная беспомощность ( $R = 0,39^*$ ), катастрофизация ( $R = 0,35^*$ ), персонализация ( $R = 0,35^*$ ), максимализм ( $R = 0,26^*$ ), упрямство ( $R = 0,19^{**}$ ), морализация ( $R = 0,17^{**}$ ). Девушкам свойственны структурные когнитивные искажения, искаженная картина мира и себя, при этом фундаментом некритичности выступает выученная беспомощность или убежденность в бессмысленности собственной активности в преодолении жизненных трудностей. Они ищут источник проблем в собственной личности, доверяя манипулятивным утверждениям других людей об их никчемности, бесполезности. Когнитивная ригидность делает их сложно обучаемыми на собственном опыте, сохранение иррациональной картины мира выступает как иллюзия контроля над событиями своей жизни, свойственен страх неопределенности. Типична ориентация не на поиск причин происходящего, а на поиск виноватого посредством подмены аналитического осмысления травмирующей ситуации морализацией (ригидное восприятие с позиции «правильно/неправильно»); 3) дезадаптивные стратегии когнитивной регуляции эмоций — самообвинение как попытка убеждения себя в контроле над нежелательными жизненными событиями, приводящая в действительности к чувству неполноценности и отказу от поиска причин, критического осмысления действительности ( $R = 0,22^*$ ); принятие как оправдание своей пассивной позиции в эмоционально дискомфортной ситуации ( $R = 0,23^*$ ); 4) характеристики осознанности — наблюдение ( $R = 0,25^*$ ), а также низкий уровень осознанной активности ( $R = -0,30^*$ ), безоценочного отношения к опыту ( $R = -0,23^*$ ), описания ( $R = -0,18^{**}$ ). Высокий уровень наблюдения свидетельствует о склонности обращать внимание на детали травмирующей ситуации, однако сниженные показатели по остальным составляющим осознанности говорят о трудности намеренного переключения внимания на ресурсные стороны своей личности и иные аспекты ситуации для обеспечения ее всестороннего и объективного рассмотрения, а также трудности дифференцированного рефлексивного осмысления источников негативных эмоций, их интенсивности, оттенков, триггеров. Метакогнитивная включенность в деятельность не сформирована, девушки не умеют управлять своими мыслями, восприятием, вниманием, анализировать и регулировать познавательные процессы. Оперировать имеющимися схемами, интроскопами, собственными умозаключениями не подвергают проверке и сравнению, что не позволяет увидеть их иррациональность.

Проведенный анализ таблиц сопряженности данных, полученных по методикам О. О. Андронниковой и Э. Хейма с использованием критерия  $\chi^2$  и коэффициента Крамера  $V$ , выявил наличие статистически значимой связи между уровнем склонности девушек к видам ВП и предпочтением ими когнитивных копинг-стратегий.

При низком уровне агрессивного ВП ( $V = 0,30$ ) отмечается ориентация на применение копингов, базирующихся на осмыслении и контроле ситуации (проблемный анализ, сохранение самообладания, придание смысла), а при среднем уровне — копингов, связанных с рациональным анализом ситуации и осознанием собственных ресурсов (проблемный анализ, установка собственной ценности). При высоком уровне склонности к данному виду ВП девушки практически не применяют стратегии совладания, связанные с осознанием трудной ситуации, репертуар их копинг-стратегий достаточно узкий. Таким образом, при модели поведения по типу агрессивной жертвы, при которой отмечается провоцирование других людей на реактивную агрессию посредством собственных агрессивных вербальных и невербальных действий, фиксируется дефицит умений совладания, связанных с применением когнитивных копинг-стратегий.

При низком уровне самоповреждающего ВП ( $V = 0,30$ ) отмечается частое применение адаптивных когнитивных копинг-стратегий (установка собственной ценности, проблемный анализ, сохранение самообладания), предполагающих выделение и осознание собственных личностных ресурсов, которые релевантны возникшей проблеме и помогают решить трудную ситуацию. При среднем уровне самоповреждающего поведения девушки переживают внутриличностный конфликт: с одной стороны, они пытаются рационально рассматривать трудную ситуацию (стратегия «проблемный анализ»), с другой стороны, испытывают эмоциональную дезориентацию (стратегия «рассеянность»). При этом у них фиксируется неумение выделять имеющиеся собственные личностные ресурсы, необходимые для совладания с проблемой (низкая частота представленности стратегии «установка на собственную ценность»). При высоком уровне склонности к самонаказанию, причинению себе вреда отмечается дезориентация в выборе когнитивных стратегий совладания (низкая частота представленности всех когнитивных стратегий).

При высоком уровне склонности к гиперсоциальному ВП ( $V = 0,31$ ) отмечается противоречивость когнитивного совладания: 1) с одной стороны, девушки ориентированы на поиск личностных ресурсов, которые помогут справиться с трудной ситуацией, с другой стороны, испытывают растерянность, не доверяя эффективности сильных сторон своей личности или испытывая сомнения в способности их проявить; 2) обращаются к когнитивной стратегии «проблемный анализ», что свидетельствует о переживаемом дискомфорте в трудной ситуации и желании исправить ситуацию, найдя верное решение, но в то же время также часто применяют стратегию «смирение», демонстрирующую готовность оставить ситуацию такой, какая она есть, даже если это причиняет страдания. Девушки, которые обладают высокой готовностью жертвовать своей безопасностью ради спасения других людей и защиты их интересов, восстановления справедливости, отличаются высокой степенью дезорганизации в когнитивном совладании с трудными ситуациями: пытаются применять адаптивные копинг-стратегии, вероятно, стараясь соответствовать социальным ожиданиям в отношении сильной личности, но не верят в их эффективность, сомневаются в своей способности стабилизировать конфликтные ситуации. При низком уровне склонности к гиперсоциальному ВП фиксируется преобладание адаптивных когнитивных копинг-стратегий (проблемный анализ, установка собственной ценности).

При низком уровне склонности к зависимому ВП ( $V = 0,33$ ) характерно применение адаптивных когнитивных стратегий совладания, которые исключают смирение с ситуацией, ориентируют на проблемный анализ ситуации, поиск собственных ресурсов (установка собственной ценности) и установление контроля мышления над эмоциональным состоянием, чтобы не допустить импульсивных решений. Девушки проявляют субъектность в когнитивном совладании с трудностями. При среднем уровне склонности к зависимому ВП отмечается когнитивно-эмоциональная рассогласованность личности в попытках совладания с трудной ситуацией: доминирующими стратегиями совладания становятся, с одной стороны, установка собственной ценности и проблемный анализ, отражающие самостоятельность и смелость личности в осмыслении ситуации и поиске выхода из сложившихся обстоятельств, с другой стороны, растерянность, проявляющаяся в неуверенности в правильности

решений и достаточности личностных ресурсов для их реализации и подталкивающая личность к отказу от принятия ответственности за разрешение ситуации и делегированию ее другому человеку (позиция зависимости).

При низком уровне склонности к некритичному ВП ( $V = 0,23$ ) девушки используют когнитивные стратегии совладания, ориентированные на активацию когнитивных (проблемный анализ), волевых (сохранение самообладания, придача смысла) и ценностных (установка собственной ценности) ресурсов. При среднем уровне склонности к некритичному ВП отмечается наряду с проблемным анализом поведения и установкой на собственную ценность появление неадаптивных когнитивных копинг-стратегий «диссимуляция» (отрицание наличия проблемы) и «растерянность», что указывает на появление дезориентированности в трудных ситуациях.

**Заключение.** Вне зависимости от вида ВП у девушек отмечается отсутствие сформированности стиля мышления и критического мышления, они не владеют устойчивыми стратегиями обработки информации, применяют их ситуативно, часто формулируют выводы и рассматривают события под определенным углом зрения вследствие психологического давления других людей. У девушек вне зависимости от проявляемого вида ВП не сформирована метакогнитивная включенность и метакогнитивные умения, связанные с регуляцией, планированием, контролем и управлением своей познавательной деятельностью. Они не замечают собственные дезадаптивные когнитивные схемы, иррациональные суждения, когнитивные искажения, когнитивные стратегии регуляции негативных эмоций, усиливающие их интенсивность и уводящие от решения ситуации, дезадаптивные когнитивные копинг-стратегии, побуждающие к пассивности в виктимизирующих ситуациях, отказу от приложения усилий для преодоления трудностей в силу поддержания образа себя как слабого, уязвимого, к игнорированию объективных факторов опасности ситуации и имеющихся личностных ресурсов для ее разрешения.

Когнитивная ошибка, устойчиво воспроизводимая девушками вне зависимости от вида ВП, — персонализация (исключение составляет гиперсоциальное ВП). Наибольшее количество когнитивных искажений в процессе когнитивной активности отмечается у девушек, склонных к зависимому и некритичному ВП, которые объединяет пассивность перед угрозой нарушения границ психологического пространства личности, идеализированное восприятие других людей (как источника поддержки, восстановления утраченной субъектности), сниженная критичность и готовность взаимодействовать с другими людьми, авансировав им безосновательное доверие, пассивно-страдательная позиция в виктимизирующих отношениях.

Вне зависимости от видов ВП девушки проявляют низкий уровень осознанности за счет несформированности умения безоценочно относиться к своему внутреннему опыту (умение признавать свои мысли и эмоции без их критики и подавления) и демонстрировать осознанную активность в настоящем моменте взаимодействия, не переключая внимание на мысли о прошлом или будущем. Девушки применяют дезадаптивные стратегии когнитивной регуляции негативных эмоций в травмирующих ситуациях, ориентирующие их на эскалацию тревоги, страха, обиды, смирение с обстоятельствами, причиняющими физическую или психологическую боль. При всех видах ВП у девушек отмечается склонность к самообвинению, за исключением гиперсоциального ВП. Руминация чаще применяется в когнитивной регуляции эмоций девушками, склонными к агрессивному, гиперсоциальному, зависимому ВП, и выступает звеном психологического механизма, удерживающего девушек в позиции жертвы даже при изменении социального контекста ситуации взаимодействия: навязчивое воспроизведение в памяти мыслей и чувств, связанных с идеей несправедливого обращения и намеренного унижения; мыслей и чувств, воспоминаний, связанных с убеждением о собственной беспомощности, несостоятельности, социальной непривлекательности; мыслей и чувств, связанных с убеждением в своей генерализованной ответственности за благополучие других людей. Попытки к конструктивной регуляции эмоций в виде перефоку-

сировки на планирование отмечаются у девушек, предпринимающих попытки открытого выражения недовольства позицией жертвы дисфункциональным образом: через агрессию или аутоагрессию.

Инвариантной когнитивной копинг-стратегией виктимных девушек выступает растерянность, отражающая рассогласование когнитивного и эмоционального опыта личности. Показательно, что репертуар когнитивных стратегий совладания является узким (агрессивное ВП), применяется бессистемно и ситуативно (некритичное ВП), используется в таком сочетании, которое только усиливает интенсивность переживания негативных эмоций (зависимое ВП, гиперсоциальное ВП).

Когнитивная активность виктимных девушек ориентирована на реализацию дезадаптивных целей: защита собственного уязвимого «я» и восстановление справедливости (агрессивное ВП); снятие напряжения и регуляция негативных интенсивных эмоций (ненависть к себе, гнев на себя и пр.) (самоповреждающее ВП); избегание чувства вины посредством поиска стратегий поддержания образа хорошего человека (гиперсоциальное ВП); снижение тревоги одиночества и подтверждение собственной значимости через причастность к жизни другого человека (зависимое ВП); оправдание собственной пассивности своей инфантильностью (некритичное ВП).

#### Список цитируемых источников

1. Андронникова, О. О. Разработка и апробация методики диагностики интегративных признаков виктимности / О. О. Андронникова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2025. — Т. 13, № 4. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/25PSMN425.pdf> (дата обращения: 21.09.2025).
2. Горфинкель, В. А. Взаимосвязь виктимности и атрибутивного стиля у студентов педагогического вуза / В. А. Горфинкель, Е. В. Лебедева, В. А. Березина // Живая психология. — 2024. — № 8 (56). — С. 60—67.
3. Яценко, Т. Е. Характеристики эмоционального интеллекта и эмоциональной саморегуляции мальчиков-подростков, исполняющих различные роли в буллинге / Т. Е. Яценко, А. В. Милодовская // Вестник БарГУ. Серия: Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение). — 2025. — № 1 (17). — С. 71—81.
4. Найссер, У. Что такое когнитивная психология / У. Найссер // История зарубежной психологии (30-60е гг. XX века): Тексты / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — С. 116—129.
5. Harrison, A. F. The art of thinking / A. F. Harrison, R. M. Brainson. — New York: Berkley Books, 1984. — P. 189—193.
6. Andronnikova, O. O. Cognitive Attitudes and Biases of Victim Mentality / O. O. Andronnikova, S. I. Kudinov // Changing Societies & Personalities. — 2021. — Vol. 5, no. 4. — P. 654—668.
7. Циринг, Д. А. Психология личностной беспомощности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Циринг Диана Александровна; Том. гос. ун-т. — Томск, 2010. — 42 с.
8. Комкова, Е. И. Когнитивное оценивание как предиктор стратегий совладающего поведения руководителей / Е. И. Комкова // Вестн БДПУ. Серия 1. — 2018. — № 1. — С. 52—57.
9. Folkman, S. Coping as a mediator of emotion / S. Folkman, R. Lazarus // Journal of Personal and Social Psychology. — 1998. — No. 54. — P. 466—475.
10. Garnefski, N. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety / N. Garnefski, V. Kraaij // European Journal of Psychological Assessment. — 2007. — Vol. 23, no. 3. — P. 141—149.
11. Бызова, В. М. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов / В. М. Бызова, Е. И. Перикова, А. Е. Ловягина // Сибирский психологический журнал. — 2019. — № 73. — С. 126—140.
12. Schraw, G. Assessing metacognitive awareness / G. Schraw, R. Dennison // Contemporary Educational Psychology. — 1994. — Vol. 19. — P. 460—475.
13. Андронникова, О. О. Онтогенетическая концепция виктимности личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Андронникова Ольга Олеговна; Новосибирск. гос. пед. ун-т. — Новосибирск, 2018. — 566 л.
14. Baer, R. A. Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review / R. Baer // Clinical Psychology: Science and Practice. — 2003. — Vol. 10 (2). — P. 125—143.
15. Голубев, А. М. Особенности применения русскоязычной версии пятифакторного опросника осознанности / А. М. Голубев, Е. А. Дорошева // Сибирский психологический журнал. — 2018. — № 69. — С. 46—68.

Поступила в редакцию 27.12.2025.

УДК 159.922

Т. Е. Яценко<sup>1</sup>, кандидат психологических наук, доцент,Д. Д. Соколина<sup>2</sup>Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,  
225404 Барановичи, Республика Беларусь, <sup>1</sup>t.e.yatsenko@mail.ru

## ФРУСТРИРОВАННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДЕВУШЕК, СКЛОННЫХ К ГИПОТИМИИ, КАК ФАКТОР ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье актуализирована проблема девиантного поведения как деструктивной стратегии совладания с состоянием фрустрации значимых потребностей девушками, переживающими гипотимию, и стратегии компенсации личностных и социальных потерь, возникающих в состоянии хронического неудовлетворения значимых личностных и социальных потребностей. Раскрыта психологическая сущность понятий «фрустрированные потребности», «фрустрация», «гипотимия». Описаны эмпирически установленные предикторы видов девиантного поведения из числа фрустрированных психологических потребностей, базовых потребностей, потребностей в поиске острых ощущений у девушек, переживающих гипотимию. Выявлены инвариантные и вариативные предикторы видов девиантного поведения данной категории девушек при переживании ими личностной и социальной фрустрированности. Описаны общие тенденции к формированию склонности к разным видам девиантного поведения у девушек в состоянии гипотимии при фрустрации одних и тех же потребностей.

**Ключевые слова:** фрустрация; фрустрированные потребности; гипотимия; девиантное поведение; девушки.

Библиогр.: 18 назв.

Т. Е. Yatsenko<sup>1</sup>, Ph. D. in Psychology, Associate Professor,D. D. Sokolina<sup>2</sup>Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,  
the Republic of Belarus, <sup>1</sup>t.e.yatsenko@mail.ru

## FRUSTRATED NEEDS OF GIRLS PRONE TO HYPOTHYmia AS A FACTOR IN DEVIANT BEHAVIOR

This article addresses the problem of deviant behavior as a destructive coping strategy for girls experiencing hypothyria, both as a means of managing frustration of significant needs and as a strategy for compensating for personal and social losses arising from chronic dissatisfaction of significant personal and social needs. The psychological essence of the concepts of "frustrated needs", "frustration" and "hypothyria" is revealed. Empirically established predictors of deviant behavior patterns related to frustrated psychological needs, basic needs, and sensation-seeking behavior in girls experiencing hypothyria are described. Invariant and variable predictors of deviant behavior patterns in this category of girls experiencing personal and social frustration are identified. General tendencies towards the formation of a tendency towards different types of deviant behavior in girls in a state of hypothyria with frustration of the same needs are described.

**Key words:** frustration; frustrated needs; hypothyria; deviant behavior; girls.

Ref.: 18 titles.

**Введение.** Современная жизнь динамична, многозадачна, насыщена множеством ситуаций неопределенности и возможностей для самопредъявления, организации человеком своего жизненного пространства. Расширяются возможности для коммуникации, установления деловых контактов за счет дополнения реальной жизни виртуальной средой. Однако несмотря на ощущение насыщенности жизни, возникающее у человека, современное общество таит в себе ряд факторов риска того, что человек не может прожить жизнь во всей ее полноте, испытывает растерянность, чувство одиночества даже при множественности дружеских контактов. В частности, Х. Роза описывает современное общество как общество ускорения, в котором высокие темпы жизни вынуждают человека успевать намного больше, чем у него есть временного ресурса, в котором размыты стандарты успешной жизни, присутствует амбивалентность морали и нравственных норм, частью каждого дня становится конкуренция [1].

Современное общество можно описать в терминологии Э. Гидденса как «среду риска», в которой человек вынужден постоянно реконструировать свою идентичность в соответствии с вызовами эпохи постмодерна, переживая хроническое состояние фрустрации, так как рефлексия своего «я» отстает по времени от процесса формирования идентичности, в ходе сопоставления желаемого и имеющего результата человек отмечает, что достижение одной цели привело к игнорированию иных важных целей, реализованных другими людьми (ощущение, что «что-то важное не успел») [2]. В таких условиях происходит фрагментация «я» человека с выделением множества конкурирующих социальных ролей.

Информационная нагруженность современного мира превышает возможности человека в своевременном мониторинге всех происходящих событий в различных сферах жизни общества, вызывая подверженность синдрому упущенной выгоды — «тревожному состоянию, когда индивид боится пропустить важное или интересное для него событие» [3, с. 7]. Р. А. Еремин отмечает, что данный синдром, особенно в условиях интенсивного развития Интернета и социальных сетей, повышает вероятность возникновения у человека состояния фрустрации и хронической неудовлетворенности собственным опытом [3, с. 8].

Указанные обстоятельства порождают тревогу, апатию, стресс, повышая предрасположенность молодежи к гипотимии, выражающейся в форме дистимии (хроническое снижение настроения) или депрессии. По данным Всемирной организации здравоохранения, более 280 миллионов человек в мире страдают от депрессии. Распространенность депрессии среди взрослых составляет около 5 % [4]. Люди, наиболее подверженные депрессии: те, кто пережил утрату, имеет низкую самооценку; перфекционисты, склонные к самокритике и чувству вины; люди с хроническими заболеваниями; социально изолированные; творческие личности и люди с высоким уровнем рефлексии; лица в кризисе среднего возраста, переживающие переоценку жизни и утрату смысла; те, кто подвергался насилию [5].

Гипотимия может выступать фактором обращения молодежи к девиантному поведению (далее — ДП) [6]. В современном обществе проблема ДП молодежи приобретает особую значимость в связи с ростом социальной дезадаптации, эмоциональных расстройств и асоциальных проявлений. О появлении новых форм девиаций свидетельствует распространение интернет-аддикции, кибербуллинга, участие в виртуальных деструктивных сообществах и другие цифровые девиации [7].

Предиктор девиантности, на наш взгляд, — фрустрированные потребности (далее — ФП). Фрустрация может выступать следствием внутриличностного конфликта и провоцировать неадаптивные формы поведения (агрессия, бегство от проблемы, фиксация на препятствии, депрессия и регрессия) [8]. Изучение взаимосвязи этих феноменов позволит разработать методы психологической профилактики девиаций в юношеском возрасте.

**Методология и методы исследования.** Методология исследования: теория фрустрации С. Розенцвейга; теория девиантного поведения Е. В. Змановской; теория потребностей Г. Мюррея и А. Маслоу; теоретическая модель потребностей Л. М. Фридмана и И. Ю. Кулагиной (рассматривают потребность в трёх аспектах: потребность-объект (внешний элемент, необходимый для жизни), потребность-состояние (внутреннее ощущение нехватки) и потребность-свойство (устойчивая характеристика личности)); теория самодетерминации Э. Диси и Р. Райана (выделяют базовые потребности: автономии (возможности самостоятельно выбирать и контролировать свои действия), компетентности (ощущения эффективности и успешности в деятельности) и взаимосвязанности (чувства принадлежности и поддержки со стороны окружающих)).

Методы исследования: теоретического анализа и обобщения, тестирование, методы математической и статистической обработки данных (корреляционный анализ — коэффициент корреляции Спирмена; регрессионный анализ данных (множественная линейная регрессия с прямым пошаговым методом)). При проведении регрессионного анализа в качестве предикторов склонности к видам девиантного поведения были включены виды потребностей, значимо коррелирующие с высоким уровнем фрустрированности девушек, в высокой сте-

пени склонных к гипотимии (по результатам корреляционного анализа). При интерпретации результатов регрессионного анализа учитывалось, какой уровень потребности (высокий или низкий) зафиксирован у девушек с учетом уровня гипотимии, при переживании личностной и социальной фрустрированности в высокой степени (по результатам корреляционного анализа).

Диагностический инструментарий исследования: «Опросник базовых потребностей» Э. Деси и Р. Райана (модификация Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина, В. Ю. Шевяковой), «Методика диагностики актуальных потребностей» А. В. Капцова, «Опросник психологических потребностей» Э. Шнейдмана, «Экспресс-диагностика уровня личностной фрустрации» В. В. Бойко, «Методика диагностики уровня социальной фрустрированности» Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко), «Экспресс-диагностика склонности к снижению настроению» В. В. Бойко, «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» А. Н. Орла.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В психологическом словаре приводится следующая дефиниция гипотимии: «сниженное, тоскливо-грустное настроение, проявляющееся в потере интереса к окружающему, угнетённости, замедлении психических процессов» [9, с. 87]. Гипотимия — стойкое снижение настроения, понимаемого как устойчивый эмоциональный фон, определяющий общее самочувствие и восприятие окружающего мира [9, с. 87]. Основные симптомы гипотимии: меланхолическая подавленность, выраженное чувство тоски, тревоги, растерянности и безнадежности, снижение интересов и способности испытывать радость, замедление темпа мышления и двигательной активности, нарушение сна и аппетита, склонность к самообвинению и суицидальные мысли. Человек с гипотимией воспринимает окружающий мир в мрачных тонах, его эмоциональная реакция становится однообразной и подавленной [10; 11]. Гипотимия может проявляться как акцентуация характера: устойчиво сниженное настроение, пессимизм, тревожность, замкнутость, склонность к самокритике и болезненная реакция на неудачи.

Е. В. Змановская рассматривает ДП как систему поступков и действий, отклоняющихся от общепринятых социальных и правовых норм, норм психического здоровья. Психологический механизм возникновения ДП, согласно Е. В. Змановской, начинается с недостаточности или нарушения социализации. На ранних этапах развития ребёнка могут отсутствовать условия для формирования позитивных социальных установок, навыков взаимодействия и устойчивой я-концепции. Недостаток эмоциональной поддержки, отсутствие положительного примера, дефицит доверительных отношений с родителями или значимыми взрослыми приводят к формированию искажённых способов реагирования на окружающую действительность [12; 13]. Следующий этап — развитие внутренней дезорганизации личности. На фоне неудовлетворённых базовых потребностей в безопасности, признании и любви формируются деструктивные качества: агрессивность, тревожность, неуверенность, избегание ответственности. Человек начинает воспринимать общественные нормы как враждебные, ограничивающие его свободу. Особую роль в механизме девиации играет компенсаторный процесс: индивид стремится восполнить внутренний дефицит через асоциальные формы поведения. Девиация становится средством самоутверждения, защиты от фрустрирующей реальности. Таким образом, Е. В. Змановская подчёркивает, что ДП — результат личностной дезадаптации, связанный с нарушением социализации, эмоциональной дезорганизацией и недостаточной интеграцией индивида в систему социальных отношений.

Ф. Е. Василюк [14] и С. Розенцвейг трактовали фрустрацию как состояние, детерминированное невозможностью реализации значимых мотивов и потребностей. Ситуации фрустрации Ф. Е. Василюк обозначал «ситуациями невозможности», связывая их с отсутствием ресурсов для преодоления внешних и внутренних препятствий на пути достижения цели. К признакам ситуации фрустрации ученый отнес высокий уровень выраженности мотива к достижению цели, наличие преград достижению цели [14]. С. Розенцвейг подчёркивал, что препятствие на пути удовлетворения потребности может быть субъективно непреодолимым. Высокая степень значимости потребности и невозможность ее удовлетворения побуждают

человека обращаться к психологическим защитами, снижающим значимость потребности, компенсирующим неудовлетворенную потребность. С. Розенцвейг выделяет два типа реакции на фрустрацию: первичный (объективная невозможность удовлетворить потребность) и вторичный (возникновение на пути удовлетворения потребности препятствия, которое можно преодолеть). С. Розенцвейг подразделяет вторую реакцию по временной активизации: фрустрационная реакция возникает каждый раз сразу после фрустрирующего события; реакция возникает только в исключительных случаях при создании угрозы для личности. Последние реакции названы «реакции защиты я», которые дифференцируются по направленности: экстрапунитивные (обвинение обстоятельств или иных людей в сочетании с гневом и возбуждением), интрапунитивные (обвинение себя в сочетании с чувством вины) и импунитивные (уклонение от обвинения с принятием фрустрационной ситуации) [15, с. 34].

Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, М. А. Березин оперируют термином «социальная фрустрированность» (далее — СФ), делая акцент на невозможности удовлетворения социальных потребностей [16, с. 4]. Значимость социальных потребностей варьирует в зависимости от системы жизненных ценностей и целей человека, характерологических особенностей личности, опыта социальных отношений в кризисных ситуациях. Социальные фрустраторы: неудовлетворенность отношениями в семье, на работе, образованием, социально-экономическим статусом, положением в обществе, востребованностью на рынке труда. Длительное нахождение в состоянии СФ вызывает напряженность адаптивных механизмов при неэффективной психологической защите, отсутствии социальной поддержки и может привести к дезадаптации.

Кроме СФ, вызываемой ситуативной неудовлетворенностью человеком своим положением в социальной иерархии и своими достижениями, сопровождающейся чувством обиды, зависти, злости, адресованных социуму, выделяют личностную фрустрированность (далее — ЛФ), представляющую собой устойчивое психическое состояние личности, обусловленное хроническим неудовлетворением значимых потребностей и своей жизнью в целом (профессиональными, семейными, межличностными отношениями, здоровьем, отдыхом, материальным положением, самореализацией) [17], откладывающее отпечаток на мировосприятие в целом и сопровождающееся чувством вины, разочарования в себе, аутоагрессией.

Фрустрированные потребности (далее — ФП) — это значимые потребности в состоянии неудовлетворенности, возникшем из-за внешних или внутренних препятствий, активизирующее поведение, направленное на поиск их предмета, а в ситуации невозможности — на поиск их суррогатных заменителей. Как отмечает А. В. Прялухина, чем менее зрелой в физическом и психологическом плане является личность, тем больше вероятность развития девиаций при наличии ФП [18, л. 3].

Нами было проведено исследование на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборка исследования — 75 девушек в возрасте от 17 лет до 21 года.

*ФП как предикторы склонности к преодолению норм и правил при переживании гипотимии.* Так как для личности, склонной к гипотимии, свойственен высокий уровень значимости потребности в поиске острых ощущений ( $LФ-\beta = 0,17; p = 0,13; CФ-\beta = 0,20; p = 0,07$ ), то при фрустрированности потребности отмечается склонность к преодолению норм и правил. Стремление к интенсивным эмоциям может побуждать индивида к нарушению социальных границ и запретов как способу выйти из состояния внутренней пустоты и безразличия. Высокий уровень значимости потребности в статусе ( $\beta = -0,12; p = 0,26$ ), типичный для личностно фрустрированных девушек в состоянии гипотимии, будет определять в низкой степени склонность к преодолению правил. Авансирование девушкам, переживающим гипотимию, социального признания снижает их ответственность в соблюдении социальных норм и правил. Низкий уровень значимости нравственно-эстетических потребностей ( $\beta = 0,28; p = 0,01$ ), типичный для социально фрустрированных девушек в состоянии гипотимии, будет определять в низкой степени склонность к преодолению норм и правил. При недостаточной значимости нравственных ориентиров отсутствует потребность в про-

тестном поведении, поскольку человек не ощущает значимости моральных дилемм. В состоянии гипотимии склонны к оппозиционному поведению девушки, переживающие фрустрированность вследствие хронического неудовлетворения потребности в ярких эмоциях.

*ФП как предикторы склонности к аддиктивному поведению.* Так как для личности, склонной к гипотимии, значима потребность в статусе (ЛФ—  $\beta = 0,22$ ;  $p = 0,05$ ; СФ—  $\beta = 0,22$ ;  $p = 0,05$ ), то при фрустрированности потребности отмечается склонность к аддиктивному поведению, дающему иллюзию контроля над своим состоянием в противовес чувству беспомощности, принадлежности к группе. Неудовлетворённая потребность в признании может компенсироваться через зависимое поведение, позволяющее временно ощущать контроль, успешность. Так как для личности, склонной к гипотимии, значима потребность в самоуничижении (ЛФ—  $\beta = 0,21$ ;  $p = 0,07$ ; СФ—  $\beta = 0,19$ ;  $p = 0,10$ ), подтверждающая их вину в хроническом переживании состояния потребностной неудовлетворенности, то при фрустрированности потребности отмечается склонность к частому обращению к алкоголю и никотину. Стремление к самонаказанию может реализовываться через формы зависимости, подтверждающие чувство неполноценности и реализующие установку на саморазрушение, позволяющее получать социальное порицание, подтверждающее представления о деструктивности собственной личности. Так как для личности, склонной к гипотимии, значима потребность в поиске острых ощущений, в почтении (ЛФ—  $\beta = -0,22$ ;  $p = 0,06$ ;  $\beta = -0,17$ ;  $p = 0,12$  и СФ—  $\beta = -0,17$ ;  $p = 0,14$ ;  $\beta = -0,14$ ;  $p = 0,19$ ), то при фрустрированности потребности отмечается низкая склонность к аддикциям. Можно предположить, что в состоянии гипотимии происходит смена источника острых ощущений: не внешние средства в виде алкоголя, никотина, вредной еды, а внутреннее состояние в виде получения наслаждения от руминации и длительного переживания тоски. Учитывая сниженность энергетического потенциала девушек в состоянии гипотимии, можно полагать, что рискованные поступки в виде приема психоактивных веществ теряют свой мотивационный потенциал для них. В состоянии гипотимии, вероятно, острее переживается чувство иррациональной вины относительно неудовлетворенности жизнью и собой, поэтому отмечается стремление избегать аддикций, чтобы не усугублять остро переживаемое неприятие себя. Низкий уровень значимости потребности в расторможенности ( $\beta = 0,14$ ;  $p = 0,25$ ), типичный для социально фрустрированных девушек в состоянии гипотимии, будет определять в низкой степени склонность к употреблению психоактивных веществ. Под расторможенностью понимается стремление к сексуальной свободе. При низкой значимости этой потребности отсутствует стремление к экспрессивному поведению, нарушению запретов, что снижает вероятность вовлечения в зависимость. Низкий уровень значимости нравственно-эстетических потребностей ( $\beta = 0,14$ ;  $p = 0,19$ ), характерный для социально фрустрированных девушек в состоянии гипотимии, будет определять в низкой степени склонность к аддиктивному поведению. При недостаточной значимости моральных и эстетических ориентиров отсутствует внутренняя потребность в поиске более «духовных» или компенсаторных форм поведения, что может снижать внутренний конфликт и тем самым вероятность ухода в зависимость, чтобы совладать с этим конфликтом.

*ФП как предикторы склонности к саморазрушающему поведению при переживании гипотимии.* Так как для личности, склонной к гипотимии, свойственен высокий уровень значимости потребности в поиске острых ощущений, то при ЛФ ( $\beta = -0,18$ ;  $p = 0,12$ ) и СФ ( $\beta = -0,18$ ;  $p = 0,12$ ) потребности отмечается низкая склонность к саморазрушающему поведению. В состоянии гипотимии, блокирующем энергетические ресурсы личности, волевые действия, происходит переход от физических самоповреждений к эскалации внутренних переживаний в условиях недостатка ярких эмоций и позитивно насыщенных событий жизни с элементами неопределенности. Так как для личности, склонной к гипотимии, свойственен высокий уровень значимости потребности в заботе, то при ЛФ ( $\beta = 0,13$ ;  $p = 0,26$ ) и СФ ( $\beta = 0,13$ ;  $p = 0,26$ ) потребности отмечается склонность к саморазрушающему поведению. Дефицит эмоционального тепла, поддержки и принятия может восприниматься как

подтверждение собственной несостоятельности, что запускает механизм самонаказания, проявляющийся в саморазрушающих действиях как способе выразить внутреннюю боль или привлечь внимание к своим переживаниям.

*ФП как предикторы склонности к агрессии и насилию.* Так как для личности, склонной к гипотимии, свойственен низкий уровень значимости потребности в принадлежности, то при ЛФ ( $\beta = -0,22$ ;  $p = 0,06$ ) и СФ ( $\beta = -0,21$ ;  $p = 0,08$ ) потребности отмечается склонность к вербальной и физической агрессии. Отсутствие потребности в принадлежности к группе, стремление к уединению могут провоцировать агрессивные реакции в ответ на попытки включения девушек во взаимодействие. Так как для личности, склонной к гипотимии, значима потребность в самоуничижении, то при ЛФ ( $\beta = 0,21$ ;  $p = 0,07$ ) и СФ ( $\beta = 0,18$ ;  $p = 0,11$ ) потребности отмечается склонность к агрессии и насилию. Самоуничижение ведёт к снижению самооценки и внутреннему конфликту, проявляющемуся через враждебность как форму отреагирования напряжения. Низкий уровень значимости потребности в расторможенности ( $\beta = -0,13$ ;  $p = 0,24$ ), типичный для личностно фрустрированных девушек в состоянии гипотимии, определяет склонность к агрессии и насилию. Отсутствие стремления к социально и эмоционально разгруженным формам поведения приводит к напряжённости, проявляющейся через причинение вреда другому человеку. Низкий уровень значимости потребности быть личностью ( $\beta = -0,19$ ;  $p = 0,10$ ) у социально фрустрированных девушек в состоянии гипотимии определяет склонность к агрессии. Это связано с внутренним конфликтом между необходимостью самоутверждения и отсутствием ресурсов для этого, что порождает деструктивные модели взаимодействия. Высокий уровень значимости потребности в заботе ( $\beta = -0,15$ ;  $p = 0,21$ ), типичный для социально фрустрированных девушек в состоянии гипотимии, будет определять в низкой степени склонность к агрессии. Переживание тоски и печали, эмоциональной подавленности определяет повышенную чувствительность к недостатку эмпатии и поддержки со стороны других людей, поэтому агрессивное поведение может рассматриваться как фактор социальной изоляции.

*ФП как предикторы сниженного волевого контроля эмоциональных реакций.* Так как для личности, склонной к гипотимии, высока значимость потребности в почтении, самоуничижении, заботе, статусе, то при ЛФ ( $\beta = -0,25$ ;  $p = 0,03$ ;  $\beta = -0,22$ ;  $p = 0,06$ ;  $\beta = -0,18$ ;  $p = 0,12$ ;  $\beta = -0,15$ ;  $p = 0,18$  соответственно) и СФ ( $\beta = -0,24$ ;  $p = 0,04$ ;  $\beta = -0,23$ ;  $p = 0,06$ ;  $\beta = -0,18$ ;  $p = 0,14$ ;  $\beta = -0,13$ ;  $p = 0,24$  соответственно) потребности отмечается увеличение волевого контроля негативных эмоций. Униженность чувства собственного достоинства, недостаток эмпатии и доверия в виде делегирования важных поручений формирует у девушек стремление контролировать корректность выражения негативных эмоций. Так как для личности, склонной к гипотимии, свойственен высокий уровень значимости потребности в поиске острых ощущений, то при ЛФ ( $\beta = 0,20$ ;  $p = 0,10$ ) и СФ ( $\beta = 0,16$ ;  $p = 0,19$ ) потребности отмечается склонность к импульсивным действиям, продиктованным сильными негативными эмоциями (обида, злость, раздражение). Неудовлетворённость в переживании интенсивных эмоций, получаемых благодаря включенности в разные жизненные сферы, обуславливает стремление восполнить недостаток эмоциональности посредством эскалации ситуации взаимодействия, выражения негодования, возмущения и пр. Низкий уровень значимости потребности в расторможенности ( $\beta = -0,13$ ;  $p = 0,25$ ) у личностно фрустрированных девушек и потребности быть личностью ( $\beta = -0,01$ ;  $p = 0,91$ ) у социально фрустрированных девушек в состоянии гипотимии определяют сложность в сдерживании стремления эмоционально отреагировать в негативном ключе, нарушая социальные нормы. Требование от девушек спонтанности, неординарности, включенности в решение сложных социальных задач обуславливает необходимость совладать с состоянием пессимизма, энергетического дефицита, тревоги, переключить внимание с внутреннего состояния на внешнюю реальность, что вызывает недовольство в виде интенсивного эмоционального реагирования. Таким образом, фрустрация ситуативная или хроническая высоко значимых социальных потребностей,

связанных с признанием авторитета, весомости в микросоциуме, необходимости, личностной привлекательности человека в социальном окружении, приводит к стремлению контролировать свое поведение, чтобы завоевывать позитивное отношение.

*ФП как предикторы склонности к делинквентному поведению.* Так как для личности, склонной к гипотимии, свойственен высокий уровень значимости потребности в почтении и подготовленности, то при ЛФ ( $\beta = -0,24$ ;  $p = 0,04$ ;  $\beta = -0,25$ ;  $p = 0,03$ ) и СФ ( $\beta = -0,24$ ;  $p = 0,04$ ;  $\beta = -0,20$ ;  $p = 0,07$ ) потребности отмечается низкая склонность к делинквентному поведению. Так как для личности, склонной к гипотимии, свойственен низкий уровень значимости потребности в принадлежности, то при ЛФ ( $\beta = -0,25$ ;  $p = 0,03$ ) и СФ ( $\beta = -0,22$ ;  $p = 0,06$ ) потребности отмечается склонность к делинквентному поведению. Чувство отчуждения снижает мотивацию к соблюдению норм, что повышает риск противоправных действий. Так как для личности, склонной к гипотимии, высока значимость потребности в статусе, то при ЛФ ( $\beta = 0,15$ ;  $p = 0,17$ ) и СФ ( $\beta = 0,17$ ;  $p = 0,12$ ) потребности отмечается склонность к делинквентному поведению как способу достижения социального признания и власти. То есть фрустрация стремления к публичному признанию наряду с низкой значимостью потребности в эмоциональной близости с членами группы приводит к делинквентным проступкам. Низкий уровень значимости потребности в расторможенности ( $\beta = -0,21$ ;  $p = 0,06$ ) у личностно фрустрированных девушек в состоянии гипотимии определяет склонность к волевому контролю, подавлению импульсивных и экспрессивных проявлений в поведении. В ответ на такую фрустрацию усиливается потребность в жёстком самоконтроле и регулировании поведения, что позволяет сохранять ощущение контроля. Низкий уровень значимости потребности быть личностью ( $\beta = -0,11$ ;  $p = 0,29$ ) у социально фрустрированных девушек в состоянии гипотимии определяет склонность к волевому контролю. Это связано с попытками компенсировать дефицит самореализации через регуляцию поведения.

**Заключение.** Фрустрация потребностей выступает значимым предиктором ДП девушек, переживающих гипотимию. Гипотимия выступает как фактор, побуждающий девушек искать не всегда адаптивные формы удовлетворения значимых ФП, приводя к девиациям. Активность девушек при этом нацелена не на устранение препятствия на пути достижения к удовлетворению значимой потребности или на поиск альтернативного конструктивного варианта удовлетворения потребности, а на поиск способов временного снятия эмоционального напряжения, вызванного состоянием фрустрации, и форм негативной компенсации, а также способов сигнализации социальному окружению о состоянии дискомфорта, переживаемого ими. Это можно объяснить двояко: с одной стороны, это может быть детерминировано недостатком энергетических ресурсов, осмысленных жизненных ориентиров, развившейся ангедонией, блокирующей в некоторой степени проявление волевых усилий для решения сложных жизненных задач и подталкивающей к применению более простых девиантных стратегий поведения; с другой стороны, это может быть вызвано узким репертуаром стратегий социального взаимодействия, конструирования интеллектуальной деятельности, самопрезентации, приводившим к системно негативному опыту позиционирования себя в различных жизненных сферах. Как следствие, возникает замкнутый круг: описанная модель поведения девушек, склонных к гипотимии, приводит к непринятию, осуждению со стороны общества, социальному исключению, что еще больше усиливает личностную и социальную фрустрированность, приводит к формированию девиантной идентичности.

В частности, фрустрация потребности в статусе побуждает девушек, длительное время переживающих состояние гипотимии, к аддитивному и делинквентному поведению. Фрустрированность потребности в поиске острых ощущений выступает предиктором нарушения социальных норм и правил и сниженного волевого контроля эмоциональных реакций у девушек в состоянии гипотимии. Показательно, что фрустрация значимых потребностей стимулирует возрастание волевого контроля девушек, переживающих гипотимию, выражающуюся в усилении саморегуляции и жёсткого контроля над поведением и эмоциями. Фрустрированность потребности в заботе у девушек, переживающих гипотимию, выступает

стимулом для проявления агрессии по отношению к себе (самонаказание за то, что недостойны внимания). Фрустрированность потребности в самоуничтожении определяет склонность к аддикциям и агрессии.

Нарушение социальных норм и правил рассматривается девушками, склонными к гипотимии и переживающими личностную и социальную фрустрированность, как способ восстановления эмоциональной чувствительности и переживания эмоциональной полноты жизни. Аддиктивное поведение выступает как способ получения признания со стороны девиантных групп, самонаказания за нахождение в состоянии личностной фрустрированности и подтверждения таким образом своей несостоятельности; саморазрушающее поведение — как способ компенсации эмоционального дефицита через рискованные действия, привлечения внимания и заботы со стороны других людей, при этом саморазрушение приобретает форму тотального погружения в переживание тоски, печали, бессмысленности содержательного контента жизни; эмоционально расторможенное поведение — как способ психологической разгрузки от предъявляемых социальных ожиданий, связанных с делегированием девушкам субъектной позиции в жизни; агрессивное поведение — как способ избавления от самобичевания посредством проецирования непринимаемых черт личности на социальное окружение и переориентации вектора деструктивных действий с себя на других людей, как способ дистанцирования от навязчивой социальной реальности, как способ отвлечения внимания от сложностей самореализации; делинквентное поведение — как способ инструментальной компенсации уязвленного самолюбия вследствие недостатка реализации функции группы, связанной с подтверждением значимости девушек и их лидирующей позиции по некоторым основаниям.

#### Список цитируемых источников

1. *Rose, H.* The Idea of Resonance as a Sociological Concept / H. Rose // *Global Dialogue*. — 2018. — No. 8 (2). — P. 41—44.
2. *Giddens, A.* Risk Society: The Context of British Politics / A. Giddens // *The Politics of Risk Society* / Ed. J. Franklin. — Cambridge : Polity Press, 1998. — P. 23—34.
3. *Еремин, Р. А.* Осознанность как стратегия совладания с «синдромом упущенной выгоды» в социальных сетях / Р. А. Еремин // *Новые психологические исследования*. — 2023. — № 2. — С. 7—25.
4. Депрессия // Всемирная организация здравоохранения. — 2023. — URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression> (дата обращения: 21.01.2025).
5. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR)* // American Psychiatric Association. — 2022. — URL: <https://www.ifeet.org/files/Diagnostic-and-Statistical-Manual-of-Mental-Disorders,-Fifth-Edition,-Text-Revision--DSM-5-TR---American-Psychiatric-Association---z-lib.org-.epub.pdf> (date of access: 15.12.2024).
6. *Антохина, Р. И.* Отклоняющееся поведение у подростков: роль несуицидального самоповреждения, депрессии и стремления к поиску новых ощущений / Р. И. Антохин, Е. Ю. Антоин, Е. К. Немцева // *Неврологический вестник*. — 2023. — № 4. — С. 50—55.
7. *Рослякова, С. В.* Современные формы девиантного поведения подростков и их социальная профилактика / С. В. Рослякова, Е. Г. Черникова // *АНИ: педагогика и психология*. — 2021. — № 1 (34). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-formy-deviantnogo-povedeniya-podrostkov-i-ih-sotsialnaya-profilaktika> (дата обращения: 21.01.2025).
8. *Лебедева, О. В.* Состояние фрустрации как проявление внутриличностного конфликта / О. В. Лебедева, О. А. Гладун // *Нижегородский психологический альманах*. — 2015. — № 2. — URL: <https://s.esrae.ru/psykaf417/pdf/2015/2/2.pdf> (дата обращения: 18.11.2025).
9. *Психологический словарь* / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Политиздат, 1990. — 512 с.
10. *Жмуров, В. А.* Общая психопатология / В. А. Жмуров. — Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1986. — 280 с.
11. *Гаранина, Ж. Г.* Особенности смысловой сферы лиц с эмоциональными нарушениями / Ж. Г. Гаранина // *Интеграция наук*. — 2018. — № 5 (20). — С. 27—29.
12. *Змановская, Е. В.* Структурно-динамическая концепция девиантного поведения / Е. В. Змановская // *Вестник ТГПУ*. — 2013. — № 5 (133). — С. 189—195.
13. *Змановская, Е. В.* Социальные сети и кибердевиации: новые формы отклонений в эпоху интернета / Е. В. Змановская. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. — 312 с.
14. *Василюк, Ф. Е.* Типология переживания различных критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // *Психологический журнал*. — 2009. — № 1. — С. 104—114.

15. *Иванов, В. И.* Подходы к пониманию фрустрации / В. И. Иванов, Ю. М. Перевозкина // СМАЛЬТА. — 2022. — № 4. — С. 32—43.
16. *Вассерман, Л. И.* Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и ее практическое применение : метод. рекомендации / сост.: Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, М. А. Бербин. — СПб. : Психоневролог. ин-т им. В. М. Бехтерева, 2004. — 28 с.
17. *Березов, С. А.* Особенности постановки целей студентами вуза в связи с уровнем их социальной фрустрированности / С. А. Березов, Е. В. Белова // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2017. — № 15/1. — С. 17—26.
18. *Прялухина, А. В.* Психологические основы преодоления потребностной неудовлетворенности девиантно-развивающейся личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Прялухина Алла Вадимовна ; Современ. гуманит. акад. — М., 2013. — 384 л.

Поступила в редакцию 03.01.2026.

Репозиторий БарГУ

# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

### PHILOLOGY

### LITERARY STUDIES

УДК 821.161.3

**Г. М. Кісліцына**, доктар філалагічных навук, дацэнт

Дзяржаўная навуковая ўстанова «Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі», вул. Сурганова, 1, корп. 2, 220072 Мінск, Рэспубліка Беларусь, hanna.kislitsyna@gmail.com

#### ТВОРЫ ВАЕННАЙ ТЭМАТЫКІ XVI—XIX СТАГОДДЗЯЎ: ЛІТАРАТУРНЫ КАНОН

Артыкул прысвечаны даследаванню літаратурнага канона твораў пра вайну. Аўтар аналізуе ваенныя аспекты ў мастацкай спадчыне Я. Вісліцкага, М. Гусоўскага, К. Завішы, Я. Радвана, А. Міцкевіча, В. Дуніна-Марцінкевіча. Вылучаюцца прыёмы, характэрныя для літаратуры XVI—XIX стагоддзяў, якія выкарыстоўваюцца для рэалізацыі ідэй гуманізму, антываеннага пафасу, патрыятызму. Асаблівую ўвагу аўтар надае такому прыёму, як калакагатія, калі герой паказваецца праз гарманічнае адзінства сваіх фізічных і маральных пераваг. Таксама вызначаюцца наступныя тыпалагічныя рысы твораў ваеннай тэматыкі: спецыфічная экспазіцыя, зварот да рэлігійных пачуццяў, выкарыстанне фальклорных матэрыялаў і антычных рэмінісцэнцый, увядзенне малітвы-звароту, апісанне любоўнай гісторыі як метафары любові да радзімы. Падкрэсліваецца, што ўсе творы ваеннай тэматыкі да пачатку XX стагоддзя былі напісаныя аўтарамі, якія непасрэдна не ўдзельнічалі ў ваенных канфліктах.

**Ключавыя словы:** Я. Вісліцкі; М. Гусоўскі; К. Завіша; А. Міцкевіч; В. Дунін-Марцінкевіч; паэма; эпіка; вайна; літаратура; прыём; калакагатія.

Бібліягр.: 10 назваў.

**H. M. Kislitsyna**, Doctor of Philology, Associate Professor

State Scientific Institution “Center for Research of Belarusian Culture, Language and Literature of the National Academy of Sciences of Belarus”, 1 Surganova Str., build. 2, 220072 Minsk, the Republic of Belarus, hanna.kislitsyna@gmail.com

#### MILITARY-THEMED TEXTS OF THE XVI—XIX CENTURIES: THE LITERARY CANON

The article is dedicated to the study of the literary works canon about the war. The author analyses military aspects in the works by J. Vislicki, M. Hussouski, K. Zawisza, A. Mickiewicz, V. Dunin-Marcinkiewicz. The article highlights literary techniques which are typical for literature of the XVI—XIX centuries and used to convey the ideas of humanism, anti-war pathos, and patriotism. As well, a special attention is paid to such a technique as kalokagathia, which means the description of the hero as the harmonious unity of his physical and moral preferences. The author singles out the following typological features of military-themed works: a specific exposition, an appeal to religious feelings, the use of folklore materials and ancient reminiscences, the introduction of prayer-conversion, the description of a love story as a metaphor for love of the Motherland. It is emphasized that all military-themed works created by the beginning of the XX century were written by the authors who did not personally participated in military conflicts.

**Key words:** J. Vislicki; M. Hussouski; K. Zawisza; A. Mickiewicz; V. Dunin-Marcinkiewicz; poem; epic; war; literature; reception; kalokagathia.

Ref.: 10 titles.

**Уводзіны.** За мастацкімі дасягненнямі нацыянальнай літаратуры заўсёды стаіць доўгая гісторыя пошукаў — духоўных, маральных, эстэтычных. Пошукаў, якія вяло не адно пакаленне творцаў, хоць часцей здаецца, што пісьменнікі ідуць выключна індывідуальным шляхам, не зважаючы на вопыт папярэднікаў, абапіраючыся на свой густ і розум. Аднак вывучэнне

беларускай літаратуры бліскуча паказвае пераемнасць светаўспрымання творцаў у блізкіх гістарычных сітуацыях, адной з якіх з’яўляецца вайна — яна праходзіць скразной лініяй праз усю гісторыю беларускай літаратуры з самых першых этапаў яе ўзнікнення.

Ваенная тэма ў нацыянальнай літаратуры ад часоў яе станаўлення — гэта размова пра ролю асобы ў гісторыі, пра маральныя імператывы часу, пра моц адзінства і сілу асобных герояў, але перадусім пра нацыянальны характар беларусаў, што ўжо неаднаразова заўважалі даследчыкі-літаратуразнаўцы. Менавіта праз чалавекацэнтрычнасць, заснаваную на глыбокім разуменні беларускай душы, наша ваенная літаратура і стала своеасаблівай візітнай карткай краіны ў свеце.

**Матэрыялы і метады даследавання.** Матэрыялам даследавання паслужылі тэксты Я. Вісліцкага, М. Гусоўскага, К. Завішы, Я. Радвана, А. Міцкевіча, В. Дуніна-Марцінкевіча. Метадалогія даследавання адпавядае прынцыпам кантэкстнага падыходу, які прадугледжвае разгляд літаратурнага твора ў шырокім кантэксце: гістарычным, сацыякультурным, асобным. У артыкуле выкарыстоўваецца культурна-гістарычны метады: аўтар абапіраецца на працы такіх айчынных літаратуразнаўцаў, як Ж. В. Некрашэвіч-Кароткая, М. А. Тычына, С. В. Кавалёў, Г. К. Тычка і інш.

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне.** Сёння пануюць як мінімум тры погляды на генезіс айчыннай ваеннай літаратуры. А. Бязлепкіна ў кнізе «100 слоў пра сучасную беларускую літаратуру» лічыць, што «ваенная проза — проза пра падзеі, звязаныя з Другой сусветнай (1939—1945) і Вялікай Айчыннай вайной (1941—1945)» [1, с. 35]. А. Кавалюк схіляецца «да традыцыйнага меркавання, што заснавальнікам ваеннай прозы ў беларускай літаратуры з’яўляецца М. Гарэцкі» [2, с. 61]. М. Тычына бярэ праблему болей шырока, адзначаючы, што «працэс эстэтычнага асэнсавання свету ў стане вайны, чалавека ў сітуацыі маральнага выбару, аналізу разнастайных форм і тыпаў гэтых адносін пачаўся яшчэ ў эпоху Міколы Гусоўскага (“Песня пра зубра”» [3, с. 101]. Сапраўды, многія мастацкія прыёмы, ужытыя аўтарамі ваеннай прозы XX—XXI стагоддзяў, выкарыстоўваліся яшчэ ў лацінамоўным паэтычным эпасе Беларусі, што ў прынцыпе і не дзіўна, бо апяванне гераізму, апавяданне пра прыгажосць роднага краю, наданне барацьбітам найлепшых маральных і фізічных якасцей, услаўленне братэрскай салідарнасці народаў адпавядаюць агульнай сітуацыі вызваленчай вайны.

Першым у шэраг беларускіх эпікаў, якія ўслаўляюць ваяроў мінуўшчыны, на думку даследчыцы Ж. В. Некрашэвіч-Кароткай [4], варта ставіць Яна Вісліцкага (каля 1485—1520) з яго паэмай «Пруская вайна» (1516). Твор, фармальна прысвечаны перамозе пад Грунвальдам у 1410 годзе, літаратар напісаў пасля перамогі пад Оршай у перыяд напружаных адносін з ордэнам крыжакоў. Назва эпічнай паэмы стварае ўражанне, што яе змест будзе цалкам прысвечаны ўслаўленню ваенных дзеянняў, якія іншыя паэты-папярэднікі, на думку аўтара, абышлі належнай увагай. Аднак яе аналіз сведчыць пра тое, што сапраўдная мэта твора — стварэнне паэтычнага панегірыка ў гонар караля Ягайлы. Ваенная перамога стала выдатным фонам для прэзентацыі эпічнага героя. З «дабравесця» пра перамогу ў вайне з крыжакамі — падзеі, якая паўтарылася праз стагоддзе, — Ян Вісліцкі пачынае «Прускую вайну», супастаўляючы ваенныя таленты і чалавечыя якасці караля Жыгімонта і яго дзёда Ягайлы. Па сведчанні Ж. В. Некрашэвіч-Кароткай, «менавіта ў вобразе Ягайлы ўвасоблена неабходная для класічнага гераічнага эпасу “idea universalissima herois absolutissimi” (“найбольш агульная ідэя найдасканалейшага героя”», які павінен займаць цэнтральнае месца ў эпапеі» [5, с. 191].

Ян Вісліцкі свядома пазбягае дакладнага гістарычнага апісання падзей, яго больш цікавіць мастацкая праўда, таму за аснову ён бярэ фальклорныя і літаратурныя згадкі пра вайну з тэўтонцамі. Мастацкім меседжам Вісліцкага тагачасным палітыкам стаў напамін пра тое, што крыжакі ўжо цяперлі паразу праз залішняю самаўпэўненасць на полі бою. Аўтар прасоўвае ідэю неабходнасці народнага аб’яднання, якая дае мажлівасць перамагчы нават самага моцнага ворага. Метафарычным сімвалам такога аб’яднання служыць дынастычны шлюб караля Ягайлы і княжны Сафіі з роду беларускіх князёў Гальшанскіх. Традыцыйны для

антычнай паэзіі зварот да музаў Ян Вісліцкі замяняе малітвай да Панны Марыі (хоць муза танцаў — Тэрпсіхора — таксама згадваецца ў яго творы). Зварот да Багародзіцы сустракаецца і ў іншым слынным беларускім эпасе — «Песня пра зубра» (1522), дзе аўтар таксама просіць Божую Маці пра заступніцтва.

Наогул, «Пруская вайна» Яна Вісліцкага і «Песня пра зубра» Міколы Гусоўскага (каля 1470 — пасля 1533) маюць шмат агульных рысаў. Перш за ўсё творы аб'ядноўваюць адносіны аўтараў да сваіх галоўных герояў. Князь Вітаўт — эталонны правіцель-патрыёт, спагадлівы і справядлівы для свайго народа і разам з тым бескампрамісны і бязлітасны ў адносінах да ворагаў і баязліўцаў: «*Ён, як аптэкар на вагах, узважваў, хто лепшы, // Лепшаму там жа за долбесць і дзякаваў шчодра. // Ох, не любіў баязліўцаў і пестаў з магнатаў! // Будзь ты магнатам, але калі дрэйфіш у справе, // Лёс незаўздросны ў такога — пагарда дружбыны. // Строга і крута судзіў, і прытым справядліва. // Сам справядлівы ва ўсім, ён па гэтай жа мерцы // Кожнаму мераў і нейкім сваім адчуваннем // Мог здагадацца адразу, дзе праўда, дзе крыўда. // Хлус перад ім не аднекваўся доўга: збалеўшы, // Змяк, затрымеў, як асінавы ліст, і прызнаўся. // Сам і прысуд вінаватым выносіў, а тыя // Цяжкасьць віны ўсведамляючы, з ціхай накорай // Самі прыспешвалі час непазбежнае смерці*» [6, с. 75].

Распавядаючы пра асаблівасці палявання на зубра, Мікола Гусоўскі звярнуў увагу на побытавае вынаходніцтва князя, што выкарыстоўваў зубрыныя ловы для загартоўкі воінаў, ад якіх патрабаваў не толькі смеласці, але і адсутнасці крывадушша. Як і ў паэме Яна Вісліцкага, у «Песні пра зубра» выразна адчуваецца павага да вернай традыцыям мужнай асобы, здольнай у складанай міждзяржаўнай сітуацыі трымацца сваіх поглядаў, адстойваць інтарэсы роднай краіны і разам з тым у цяжкую хвіліну аб'ядноўваць людзей розных нацыянальнасцей і веры для абароны ўласнай зямлі. Ухваляючы ратныя навыкі князя і патрыятычны настрой яго войска, Гусоўскі выступае супраць войнаў, якія нясуць пакуты простаму люду.

Асаблівасцю палітычнага жыцця XVI стагоддзя стала ўзмацненне магнацкага саслоўя, у гонар прадстаўнікоў якога таксама складаюцца паэтычныя панегірыкі. Так, Ян Радван (дата нараджэння невядомая, памёр пасля 1591 года) у лацінамоўнай паэме «Радзівіліяда» (1592) услаўляе віленскага ваяводу і канцлера ВКЛ Мікалая Радзівіла, чыё дзесяцітысячнае войска ў 1564 годзе ўзяло верх над значна большымі колькасца сіламі праціўніка. Радзівіл прадстаўлены ў паэме як сапраўдны волат, здольны стратэгічна мысліць і нечакана дзейнічаць. У традыцыі Вісліцкага і Гусоўскага Радван пачынае сваю паэму з прэзентацыі тэмы твора і зваротаў да музаў — Каліопы і Эрата. «Радзівіліяда», прысвечаная падзеям Лівонскай вайны, насычана апісаннем бітваў, войскаў, паядынкаў. Радван актыўна запазычаў асобныя метафары, параўнанні і іншыя моўныя канструкцыі ў пісьменнікаў Антычнасці. Як і іншыя творы ваеннай тэматыкі, паэма накіравана на ўслаўленне Айчыны, а найвышэйшай дабрадзейнасцю ў ёй абвясчаецца барацьба за незалежнасць роднага краю.

Ваенная тэма ў творах XVII стагоддзя звязана з падзеямі Шведскай вайны. Так, у гераічным эпасе «Караламахія» (1606) Крыштаф Завіша (1578—1670) уславіў подзвіг войска гетмана Я. К. Хадкевіча, якое ў 1605 годзе атрымала бліскучую перамогу ў вайне з арміяй Карла IX пры колькаснай — у тры разы — перавазе шведаў. У традыцыях айчыннай ваеннай літаратуры гетман малюецца як хрысціянін і асілак, прыгажун, моцны целам і духам. Той факт, што аўтар надае зашмат увагі апісанню знешнасці і годным паводзінам героя, даследчыца Ж. В. Некрашэвіч-Кароткая тлумачыць наступным чынам: «З пункту гледжання беларускага пісьменніка-гуманіста знешняя прывабнасць чалавека не можа існаваць у адрыве ад высокіх маральных якасцяў, звязаных з хрысціянскімі ідэаламі» [7, с. 29]. Такім чынам, лацінамоўная літаратура Беларусі, прысвечаная ваенным падзеям, традыцыйна аб'ядноўвала хрысціянскую веру і пачуццё патрыятызму.

Характэрны для айчыннай літаратуры пра вайну прыём стварэння калакагатыі выкарыстоўваецца і ў «Гражыне» Адама Міцкевіча (1823), вершаваным рамана, напісаным у першай палове XIX стагоддзя, але прысвечаным той жа вайне з крыжакамі. Калакагатыя — адначасова сацыяльна-палітычны, педагагічны, этычны і эстэтычны ідэал. Тэрмін выкарыстоўваўся ў антычнай этыцы, але як прыём характэрны і для сучаснай літаратуры, якая спрабуе надаць

герою-пераможцу ўсе найлепшыя чалавечыя якасці. А. Міцкевіч вырашыў назваць сваю «літоўскую аповесць», створаную на паданнях роднай паэту наваградскай зямлі, так, каб цэнтральным героем стала жанчына — гераічная Гражына, для якой сам прыдумаў імя ад слова *grązi*, што азначае ‘прыгожы’.

Гражына — ідэальны эпічны герой. Яна ўвасабляе жаночую прыгажосць і мужчынскую смеласць, якія выкарыстоўвае для таго, каб абараніць родны край у момант, калі яе муж князь Літавор праз асабістыя крыўды хоча ўступіць у хаўрус з тэўтонскімі рыцарамі і атрымаць абяцаны яму горад Ліду, што належаў яго жонцы, але так і не перайшоў да яго ва ўласнасць. Калі Гражыне не ўдалося пераканаць мужа адступіць ад сваіх здрадных намераў, яна сама пераапанулася ў адзенне князя і выступіла на чале войска ў бітве з рыцарамі-крыжакамі Дытрыха фон Кніпродэ. Гражына гіне на поле бою, але Літавор, які ў апошні момант далучыўся да бітвы ў чорных даспехах, помсціць за яе смерць і разбівае крыжакоў. Маладую княгіню хаваюць, як належыць сапраўднаму рыцару, але яе муж не можа перажыць страты каханай і здзяйсняе самагубства, кінуўшыся ў полымя пахавальнага вогнішча. Такім чынам, рамантычная «Гражына» становіцца гімнам патрыятызму, ахвярнасці і сапраўднага кахання.

Героём-патрыётам, які ахвяруе сваім жыццём дзеля вызвалення роднай зямлі, паўстае і Конрад Валенрод з аднайменнай паэмы А. Міцкевіча, якая выйшла ў Пецярбургу ў 1828 годзе. Твор прысвечаны падзеям барацьбы з крыжацкім ордэнам і напісаны па гістарычных матэрыялах, якія паэт вывучаў у Шчорсаўскай бібліятэцы графа Храптовіча. Па меркаванні даследчыкаў, канчатковая ідэя «Конрада Валенрода» аформілася пад уплывам падзей на Сенацкай плошчы, у якіх прымалі ўдзел яго сябры, а іх самаахвярнасць змусіла аўтара змясціць фокус увагі з тэмы кахання на праблему служэння радзіме.

Эпіграфам да твора служаць радкі з трактата «Уладар» італьянскага палітычнага дзеяча і аўтара ваенна-аналітычных прац Н. Макіявелі (1469—1517), якія перакладаюцца так: «*Бо павінны вы ведаць, што ёсць два віды барацьбы... трэба таму быць лісой і львом*» [8, с. 603]. У эпіграфі змешчаны ключ для разумення характару галоўнага героя, бо, як лічыў Макіявелі, палітычнае жыццё не можа вымярацца з прыватным адзіным маральным імператывам, палітычнага дзеяча трэба часам прабачаць за дзеянні гвалту і зману, што не заўсёды можа быць апраўдана ў прыватным жыцці. Такім, уласна, і быў міцкевічаўскі Конрад Валенрод — верным закаханым мужам і жорсткім военачальнікам, які ішоў на падман дзеля свабоды зямлі, што лічыў роднай.

Сюжэт вершаванай аповесці складаецца праз дапушчэнне Міцкевіча пра тое, што рэальны Конрад Валенрод быў незаконнанароджаным, магчыма, Вальтэрам фон Стадыёнам, які з’ехаў з Літвы, а пасля з’явіўся ў Марыенбургу. У творы яго жыццё прадстаўлена праз гісторыю хлопчыка-літвіна, скрадзенага немцамі, якія не змаглі пазбавіць яго любові да роднай зямлі. Супярэчнасць паміж пачуццём павагі да прыёмнага бацькі і агідай да захопніцкай палітыкі Ордэна ўзмацняецца праз сяброўства з такім жа палонным песняром, які пераконвае юнака ў тым, што ён павінен помсціць за сваю радзіму, выкарыстоўваючы веды, набытыя ад немцаў, супраць іх саміх. Пры першай жа мажлівасці юнак пераходзіць на бок суайчыннікаў і спрыяе іх перамозе на полі бою. Узнагародай за адвагу і здольнасць камандаваць становіцца дачка літоўскага князя Кейстута, якая застанеца яму вернай да канца свайго кароткага жыцця жонкай. Пасля падарожжа ў Іерусалім і ўдзелу ў шматлікіх паядынках героя пад іменем Конрад Валенрод выбіраюць Вялікім магістрам Ордэна. Але замест чаканых перамог атрымліваюць здраду — Конрад Валенрод робіць выбар на карысць зямлі, на якой атрымаў жыццё.

Паводле сведчання Міцкевіча, выказанага ім у пасляслоўі, ён меў падставы называць сваю вершаваную аповесць гістарычнай таму, «што характарыстыка дзейных асоб і ўсё апісанне важнейшых падзей заснавана на гістарычных фактах» [8, с. 606]. У пасляслоўі паэт спрабуе вытлумачыць супярэчнасці ў характары і дзеяннях рэальнага Конрада Валенрода яго паходжаннем: «Летапісцы і пазнейшыя гісторыкі не маглі разгадаць прычыну такога нечаканага адыходу яго. Некаторыя растлумачвалі ўдэкі Валенрода памяшаннем яго розуму. Усе адзначаныя тут супярэчнасці ў характары і дзеяннях нашага героя можна прымірыць, калі

дапусціць, што ён быў літвінам і што ўступіў у Ордэн, каб помсціць яму. І праўда: яго панаванне нанесла самы цяжкі ўдар магутнасці крыжакоў» [8, с. 607]. На падставе аналізу твора, гэтага пасляслоўя і меркавання беларускіх літаратуразнаўцаў даследчыца Г. К. Тычка робіць заключэнне: «Конрад Валенрод мог нарадзіцца толькі там, дзе нарадзіўся, — на беларуска-літоўскіх землях, з тагачаснае беларускае рэчаіснасці, якая толькі адна магла даць падставы для роздуму пра падобныя трагічна неадназначныя формы барацьбы» [9, с. 136]. З гэтым заключэннем цяжка пагадзіцца, бо, па-першае, такія героі ёсць у гісторыі многіх народаў, напрыклад, у літоўцаў гэта рыцар Геркус Мантас (Монтэ, пам. 1273), чый жыццёвы шлях адзін у адзін супадае з фабулай міцкевічаўскай аповесці, і якога сам паэт згадвае ў прадмове да свайго твора; па-другое, вобраз галоўнага героя паэмы па паходжанні сінтэтычны: у ім ёсць рысы не толькі гістарычнага Конрада Валенрода, але і іншых прататыпаў — Вальтэра фон Стадыёна і Альфа, якія таксама з'яўляюцца рэальнымі гістарычнымі асобамі.

Нягледзячы на тое, што твор напісаны ў эпоху рамантызму і носіць усе характэрныя яго рысы, гэтая паэтычная аповесць мае шмат агульнага з творамі Яна Вісліцкага і Міколы Гусоўскага. Па-першае, сваёй рэтраспектыўнасцю: аўтар піша пра падзеі, якія адбываліся не пры яго жыцці, і выкарыстоўвае матэрыялы хронік і шматлікія паданні. Па-другое, пачынаецца «Конрад Валенрод» з падрабязнага апісання прыгажосці «зямлі Палемона» — роднага наднёманскага краю, красу якога ўславілі і лацінамоўныя папярэднікі асобна вылучаным панегірыкам. Па-трэцяе, у вершаванай аповесці сустракаем хрысціянскі гімн Збаўцу, сыну Божаю (у Вісліцкага і Гусоўскага адпаведна ўслаўлялася Панна Марыя). Як і першаадкрывальнікі ваеннай тэмы, Міцкевіч падывае ў сваім творы праблему маральнага выбару і надзяляе свайго героя выбітнымі чалавечымі якасцямі і фізічнай сілай, хоць відавочна, што ў дадзеным выпадку наўрад ці можна гаварыць пра паўнаважнасць калакагатыю праз дваістасць сітуацыі, у якой дзейнічае Валенрод.

Хоць і ўскосна, але ваенная тэматыка закранаецца В. Дунінам-Марцінкевічам, прынамсі, у такіх творах, як «Травіца брат-сястрыца» (1857), «Гапон» (1854), «Халімон на каранацыі» (1857), «Славяне ў XIX стагоддзі» (1856), «Люцынка, або Шведы на Літве», (1857). Усе яны напісаныя падчас альбо непасрэдна пасля Крымскай вайны (1853—1856), аднак непасрэдна яе не адлюстроўваюць, хоць алюзіі і відавочныя. Пазіцыя пісьменніка ў згаданых творах дваістая: з аднаго боку, ён асуджае вайну, як сітуацыю, што супярэчыць гарманічнаму развіццю свету і разбурае жыццё селяніна, з другога — разглядае яе як шэраг магчымасцяў, у тым ліку аб'яднання сялян з панамі. Звяртае на сябе ўвагу той факт, што ўсе гэтыя творы Дунін-Марцінкевіч так ці іначэй прывязвае да фальклорнага матэрыялу.

У вершаванай аповесці «Травіца брат-сястрыца» Дунін-Марцінкевіч асуджае чалавечую сквапнасць, да якой схільныя «панкі», што замянаюць ціхай працы селяніна: *«Да ўсё мала! Як паганцы, // Ім чужое ідзе ўсмак! // Мужычок жа й тагды ціха // Рад бы дома працаваў, // Да панкі тварылі ліха, // А наш бедны лоб трашчаў. // Маючы свае мацарства, // Дзерлісь аб кусок ралі, // А прышла смерць — з гаспадарства // Тры локці бралі зямлі»* [10, с. 299].

Вершаваная аповесць «Гапон» — першы вялікі твор, напісаны цалкам на беларускай мове, — адлюстроўвае трагедыю рэкруцтва, актуальную на фоне Крымскай вайны (1853—1856), аднак сам твор заканчваецца вясельным хэпі-эндам. Дунін-Марцінкевіч у дадзеным выпадку не асуджае ваенныя дзеянні, а бачыць у сітуацыі станоўчы момант — магчымасць для селяніна ўзняцца па сацыяльнай лесвіцы: яго герой праз уласную смеласць і рашучасць становіцца афіцэрам, што не зусім адпавядае сапраўдным гістарычным рэаліям, бо ў рэчаіснасці ён мог бы даслужыцца хіба да унтэр-афіцэра. Аднак такая сацыяльная гіпербалізацыя — выдатны сродак падкрэсліць выбітныя чалавечыя якасці героя.

Быліца «Халімон на каранацыі», змест якой у цэлым далёкі ад апісання ратных подзвігаў, пачынаецца з успаміну галоўнага героя — вясковага старшыні Халімона Забалотнага — пра канец Крымскай вайны: *«І апалчэнцы з крыжамі // Вялікімі грамадамі // Радзенькі брадуць к даму; // Адзін гасцінец з сабою, // Другі рад, што хоць з душою // Ў сваю верне старану. // А раненыя салдаты // Хоць на кулях, да багаты! // У крыжах стальная грудзь! // Свае іх чэсна страчаюць, // Хлебам, соллю прынімаюць, // Дзяўчаты вянкi плятуць»* [10, с. 321]. Гістарычнае

апавяданне ў чатырох абразках «Люцынка, або Шведы на Літве», напісанае, па сведчанні самога аўтара, на падставе вусных пераказаў сялянамі мясцовых паданняў, паведамляе пра гераічнае змаганне з войскамі шведскага караля Карла XII у час Паўночнай вайны 1700—1721 гадоў. Аднак, нягледзячы на наяўнасць батальных сцэн, відавочна, што твор мае фантазію, а не гістарычны характар, як і «Славяне ў XIX стагоддзі». Апошні прысвечаны барацьбе паўднёвых славян супраць туркаў, пры гэтым сваёй фабулай ён больш нагадвае авантурна-прыгодніцкі раман у духу Вальтэра Скота. Як і міцкевічаўскі Конрад Валенрод, герой гістарычнага апавядання «Славяне ў XIX стагоддзі» Кізралі — мужны і прыгожы воін («Вочы агонь, грудзі — быццам са сталі! // Вораг бязжыць, калі меч выме з ножан!» [10, с. 204]), які да пары хавае сваю бязмерную любоў да «роднага краю, // Што паланёны варожая зраяй» [10, с. 204]). Ён служыць пры турэцкім двары разам са сваім сябрам Міхайлакі, які гэтак жа, як Кізралі, «Храбры і верны ў здарэнні ўсякім, // Думкай жыве аб славянскім народзе // Марыць аб веры яго і свабодзе» [10, с. 205]. Такая супярэчнасць выклікана тым, што маці Кізралі была балгаркай, а бацька — «нашчадак шляхецакае знаці» [10, с. 204]. Сяброў яднае мара — «помсціць да смерці турэцкім тыранам» [10, с. 205], а пасылаюць для яе рэалізацыі служыць каханне. Заўважна, што сцэна любоўнага прызнання паміж галоўным героем і яго каханай — Міхаэляй — моцна нагадвае перамовы Валенрода з жонкай.

Услед за Міцкевічам, які ўславіў раку Нёман і яе ваколіцы («Наглуха ўсе замкнёны пераправы, // Так вабны Нёман, што здаўна быў вольным // І братнія злучаў сабой дзяржавы, // Сягоння стаў парогам неадольным...» [9, с. 225]), што цалкам адпавядае айчынай традыцыі ўключэння ў твор апісання і ўслаўлення прыгажосці абараняемай зямлі, Дунін-Марцінкевіч уводзіць у тэкст «Песню пра Дунай»: «Рэчка славян, абудзіся ад соннай дрымоты! // Чыстай вадою абмый твар зямлі шматпакутнай!..» [10, с. 205]. У духу той жа літаратурнай традыцыі апісаны і сербскі князь Мілаш, чыя паэтычная характарыстыка нагадвае аналагічныя вобразы літвінскіх князёў у Вісліцкага, Гусоўскага, Завішы сваёй акцэнтаванасцю на сціпласці, шчырасці і адданасці хрысціянскай веры, упэўненасці ў тым, што герою наканавана выконваць волю неба.

**Заклучэнне.** Пры ўсёй разнастайнасці аўтарскіх твораў пра вайну XVI—XIX стагоддзяў можна вылучыць тыпалагічныя рысы, якія іх аб'ядноўваюць. Гэта калакагатыя — вылучэнне і гіпербалізацыя станоўчых фізічных і маральных якасцей герояў-пераможцаў; увядзенне экспазіцыі, якая апісвае прыгажосць краю, што абараняецца; апісанне любоўнай гісторыі (яна з'яўляецца адначасова і метафарай, што падкрэслівае любоў да радзімы, і пабуджальным матывам для дзеянняў героя-абаронцы); зварот да рэлігійных пачуццяў, які праяўляецца і праз тлумачэнне перамогі Божым умяшальніцтвам, і праз непасрэднае змяшчэнне малітвы-звароту да Бога маці; імкненне абудзіць патрыятычныя пачуцці і ўславіць ідэю аб'яднання і дружбы; выкарыстанне нацыянальных фальклорных матэрыялаў і антычных рэмінісцэнцый. Усе творы ваеннай тэматыкі да пачатку XX стагоддзя былі напісаныя аўтарамі, якія непасрэдна не ўдзельнічалі ў ваенных падзеях, што, уласна кажучы, і спрыяла тыпалагізацыі. З другога боку, аналіз беларускіх твораў пра вайну XX—XXI стагоддзяў сведчыць, што гэтыя тыпалагічныя рысы характэрныя і для пазнейшай літаратуры. Усёй беларускай літаратуры — ад пачатку да сённяшняга дня — уласцівы антываенны пафас. Такім чынам, можна сцвярджаць, што творы пра вайну ўяўляюць сабой метажанр — устойлівую гісторыка-тыпалагічную групу, аб'яднаную шэрагам устойлівых прыкмет.

#### Спіс цытаваных крыніц

1. Бязлепкіна, А. Ваенная проза / А. Бязлепкіна // 100 слоў пра сучасную беларускую літаратуру. — Мн. : Лімарыус, 2012. — С. 35—37.
2. Кавалюк, А. С. Беларуская ваенная проза XX стагоддзя: генезіс, стратэгіі мастацкай тыпізацыі, праблема інтэрпрэтацыі / А. С. Кавалюк // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3, Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія. — 2016. — № 1. — С. 61—67.

3. Тычино, М. А. Теоретические проблемы художественного показа войны в современной белорусской литературе / М. А. Тычино // Война в славянской литературе / сост. И. Н. Афанасьев. — Мозырь : Белый ветер, 2006. — С. 101—111.
4. Некрашэвіч-Кароткая, Ж. В. Беларуская ліцінамоўная паэзія: ранні Рэнэсанс / Ж. В. Некрашэвіч-Кароткая. — Мн. : БДУ, 2009. — 269 с.
5. Некрашэвіч-Кароткая, Ж. В. Победа в Грюнвальдской битве как Omen Faustum династии Ягеллонов в героической поэме «Прусская война» (1516) Яна Вислицкого / Ж. В. Некрашэвіч-Кароткая // Senoji Lietuvos literatūra. — Vilnius, 2011. — 31 kn. — P. 183—219.
6. Гусоўскі, М. Песня пра зубра / М. Гусоўскі. — Мн. : Маст. літ., 1973. — 108 с.
7. Некрашэвіч-Кароткая, Ж. В. З дзідай у руцэ, з Богам у сэрцы: героі-рыцары зямлі беларускай у помніках новалацінскай паэзіі / Ж. В. Некрашэвіч-Кароткая // Наша вера. — 2007 — № 2 (40). — С. 26—29.
8. Міцкевіч, А. Выбраныя творы / Адам Міцкевіч ; пер. з пол., уклад., прадм. і камент. К. Цвіркі. — Мн. : Бел. кнігазбор, 2003. — 640 с.
9. Тычко, Г. К. Мастацкая выдумка і дакументальная аснова ў паэме А. Міцкевіча «Конрад Валенрод» / Г. К. Тычко // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А, Гуманитарные науки. — 2023. — № 1 (66). — С. 133—137.
10. Дунін-Марцінкевіч, В. І. Збор твораў / В. І. Дунін-Марцінкевіч. — Мн. : Дзярж. выд-ва БССР, 1958. — 431 с.

Паступіў у рэдакцыю 05.01.2026.

УДК 82-313.2

**И. С. Криштоп**, кандидат филологических наук, доцент  
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,  
225404 Барановичи, Республика Беларусь, inessa\_top@mail.ru

## ЖАНРОВЫЕ ПРИЗНАКИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ УТОПИИ

В статье анализируются жанровые особенности экологической утопии на материале произведений Э. Калленбаха «Экотопия» (1975) и «Появление Экотопии» (1981), К. С. Робинсона «На краю океана». В них американские писатели представляют концепции общественных устройств, в основе которых — баланс между природным миром и человечеством. Установлено, что в романах сохраняются такие типологические признаки классической утопии, как социоцентрическая модель мира, дидактический пафос, всеобъемлющее изображение идеального общества, которое располагается в определенной локации и времени, функционирует в строгом соответствии с системой правил. При этом конструирование идеального с точки зрения экологии государства осуществляется посредством обращения к прошлому опыту человечества, критики настоящего и проявления технологического оптимизма — в книгах утверждается возможность достижения экологического равновесия путем консолидации усилий в использовании только возобновляемых ресурсов. Это позволяет авторам сконцентрироваться на осмыслении диалектики реального и идеального, факта и вымысла, возможного и невероятного.

**Ключевые слова:** экокритика; утопия; экологическая утопия; экотопия; экоцентричность; жанр.  
Библиогр.: 24 назв.

**I. S. KryshTOP**, Ph.D. in Philology, Associate Professor  
Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,  
the Republic of Belarus, inessa\_top@mail.ru

## THE GENRE CHARACTERISTICS OF ECOLOGICAL UTOPIA

The article focuses on the genre of ecological utopia features identified on the basis of E. Callenbach’s “Ecotopia” (1975) and “Ecotopia Emerging” (1981), K. S. Robinson’s “Pacific Edge” (1990) works. In their novels the American writers represent the future societies concepts that are ideal in terms of maintaining the balance between nature and mankind. It is proved that these books keep to such typological features of a classical utopia as a sociocentric world model, didactic pathos, a perfect society depiction which is set in a specific location and time, functions in strict accordance with “green” rules. At the same time the construction of ideal ecological state is carried out by referring to the mankind’s past experience, the criticism of the present and the assertion of technological optimism — in the novels the hope that ecological balance can be achieved by the consolidation of human efforts in using only renewable resources is expressed. This allows the authors to focus on the dialectics of the real and the ideal, fact and fiction, the possible and the improbable.

**Key words:** ecocriticism; utopia; ecological utopia; ecotopia; ecocentrism; genre.  
Ref.: 24 titles.

**Введение.** Потребительское поведение, стремление к удовлетворению «культурных желаний», «господство материальной вещи и знака, который она воплощает» [1, с. 108], привели к тому, что в начале III тыс. тренд на экологичность стал устойчивым и необратимым, в том числе он достаточно глубоко проник в тексты художественной литературы: «...в каждом приметном произведении последних лет независимо от его проблематики с той или иной силой звучит озабоченность состоянием окружающей среды и выражается забота о будущих поколениях» [2, с. 28]. Белорусский ученый М. А. Тычина, анализируя последствия случившейся еще в 1986 году экологической катастрофы, констатирует: она стимулировала «размышления писателей над тем, что происходило в течение всего XX века, пробудила интерес к глубоко спрятанному, самому существенному» [3, с. 36].

Литературоведы, в свою очередь, поставили задачу выработать соответствующий инструментарий для исследования представленной в художественных произведениях экологической проблематики. Так, в 1978 году американским ученым У. Рукертом было предложено использовать экокритику — подход, предполагающий анализ художественных произведений

сквозь призму взаимодействия человека с окружающей средой [4, с. 72—73]. По мнению А. Т. Мустояповой, в последние два десятилетия экокритика «подчеркнула сложную погруженность человека в материальный мир, его зависимость от окружающей среды. Наступает время <...> применения новых задач и приемов изображения человека в мире» [5, с. 75].

**Материалы и методы исследования.** Целью данной работы является определение жанровой специфики экологических утопий (экоутопий) — романов, в которых авторы представляют концепции идеальных с точки зрения сохранения баланса между природным и человеческим мирами обществ.

Материалом для анализа выступили англоязычные художественные произведения Э. Каленбаха «Экотопия» (“Ecotopia”, 1975) [6] и «Появление Экотопии» (“Ecotopia Emerging”, 1981) [7], а также роман К. С. Робинсона «У кромки океана» (“Pacific Edge”, 1990) [8].

Методологическую основу исследования составили разработки П. Марланд [9], С. Словика [10], Ш. Глотфелти [11] в области экокритики. Также значимыми стали публикации социологов и философов-футуристов М. Букчина [12], Р. Констанца [13], А. Г. Розенберга [14], в которых представлены проекты экоориентированных общественных устройств, вдохновленные как технологическим оптимизмом (предположением о технологической возможности решить все текущие и будущие социальные проблемы цивилизации), так и отказом от гедонистического мировосприятия и потребительского образа жизни.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Очевидная гетерогенность современной действительности и идейный плюрализм становятся истоками жанрово-стилистических экспериментов писателей, концентрирующихся на осмыслении социотехнического будущего. Однако помимо критики имеющих противоречий между человеческой цивилизацией и природной средой художниками слова создаются экологические проекты в форме литературных утопий.

Общеизвестно, что термин «утопия» происходит от названия книги всемирно известного представителя английского Возрождения Т. Мора «Весьма полезная, а также занимательная, поистине золотая книжечка о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» (1516). Она стала фундаментом для формирования жанра, «в основе которого лежит изображение вымышленной страны, призванной служить образцом идеального общественного устройства» [15]. А. Е. Ануфриев уточняет: «Утопия — это моделирующий жанр, т. к. художник создает <...> модель идеального совершенного социума» [16, с. 106].

Среди важнейших признаков утопии называют абстрактность и всеохватность идей, как правило, противоречащих текущим условиям, регламентированность, дидактизм, отсутствие психологически разработанных характеров, осуществляемое посредством сна, видения или путешествия «перемещение героя из обыденного мира в фантастическую реальность»; художественный мир утопии располагается «вне привычных времени и пространства» — имеет место адаптация «“странного будущего” к реалиям настоящего» [16, с. 106; 17, с. 3—4; 18, с. 138]. При этом контраст настоящего и будущего «часто реализуется через диалог между сторонним визитером» и «проводником по новому миру, объясняющим чужестранцу устройство идеального общества» [19]. Соответственно, специфика хронотопа литературной утопии определяется условным временем, которое «разворачивается в одномоментно-вечной плоскости, а вымышленное пространство ограничено физическими и метафизическими рубежами» [20]. Е. Н. Антипкина поясняет: «...онтологическое совершенство, к которому стремится утопия, должно быть реализовано на определенной территории» [21, с. 90].

Анализируя историю развития утопии, российский ученый А. А. Сычев отмечает, что во второй половине XX века «она приобретает более гибкие формы, довольствуется локальными масштабами, сменяет наивность на прагматизм, признает возможность существования неразрешимых проблем и конфликтов даже в наилучшем из возможных миров» [22, с. 48]. Так как любая концепция идеального мироустройства порождается прежде всего конкретными событиями общественной жизни определенной исторической эпохи, то на современном этапе одним из направлений трансформации утопии является создание художественной модели идеального

общества в полном соответствии с эгоцентрическими принципами взаимодействия с природой. По мнению А. А. Сычева, экотопизм — это «глобальный метанарратив», универсальный способ «объяснения мира, опирающийся на разработанные естественно-научные и этико-философские доктрины <...> апеллирует к контркультурной идеологии, еще не исчерпавшей социальный кредит доверия» [22, с. 48—49]. Однако анализ сочинений Т. Мора «Утопия», Т. Кампанеллы «Город Солнца», У. Морриса «Вести ниоткуда», Э. Беллами «Будущий век» и других литературных произведений последних двух столетий на тему идеального мироустройства позволяет А. Ю. Гусевой заключить, что осмысление экологической проблематики в рамках утопии «имеет длительную историю, и вопрос об конечности ресурсов и необходимости изменения человеческого отношения к природе появился не сегодня <...> в силу того, что европейская культурная традиция “по определению” предполагает преобразование природы человеком» [23, с. 201, 204].

В целом экологическую утопию можно определить как литературное произведение, в котором представлена художественная модель общественного устройства, в основе которого — социально-природно-техническая гармония, при этом философско-мировоззренческие и ценностные установки героев повествования направлены на сохранение экологического равновесия для последующих поколений. Соответственно, важным элементом экоутопии является «конфликт идей выживания рода и индивидуального культурного совершенствования» [23, с. 218].

Роман Э. Калленбаха «Экотопия» (1975) — это своеобразное «квазиэтнографическое произведение» [24, с. 179], так как его основу составляет сравнение США второй половины XX века, страны грандиозных возможностей и высочайшего уровня социально-экономического развития, с выдуманной автором Экотопией — государством с «экологически правильным» устройством, разместившемся на западном побережье Северной Америки, т. е. территории, некогда составлявшей часть Соединенных Штатов Америки.

Действие в романе «Экотопия» происходит на рубеже XX—XXI веков. Главный герой произведения — журналист ведущего издания США Уильям Вестон. По заданию редакции он отправляется в длительную командировку в Экотопию для изучения образа жизни ее граждан, социально-экономического и политического устройства государства, история которого насчитывает всего лишь 20 лет. Очевидно, что репортер становится тем самым «сторонним визитером», фиксирующим свои впечатления в личном дневнике, а также пишущем статьи-отчеты, которые перед отправкой в редакцию тщательно проверяются представителями страны пребывания. Роль проводников по новому миру выполняют эксперты в той области, которая является объектом интереса Уильяма: каждая глава посвящена детальному описанию конкретной сферы — образования, сельского хозяйства, медицины, науки, энергетики и т. д. При этом полностью познать отличия ценностных позиций и философии экотопийцев от установок западного мира помогает Марисса — женщина, к которой журналист начинает испытывать самые искренние чувства: *“I begin to see that I have fallen in love with her country as much as with Marissa”* / «Я начинаю понимать, что влюбился в ее страну так же сильно, как и в Мариссу» (здесь и далее перевод наш. — И. К.) [6].

В первую очередь репортер отмечает, что жизнь в Экотопии построена на абсолютизации идеи гармоничного сосуществования человека и окружающей среды, отрицании необходимости безудержного промышленно-технологического развития и развенчании культа материального успеха. Для экотопийцев важным является рачительное расходование всех видов ресурсов, поэтому на предприятиях изготавливаются только «экологически правильные» товары — в дальнейшем их можно полностью утилизировать без ущерба для природы. Также жизнь в Экотопии, помимо полной переработки отходов, предполагает использование древесины как основы производства, солнечной и морской энергии вместо ядерной или углеводородов, возвращение к органическому земледелию и отказ от частного владения транспортными средствами с бензиновыми двигателями в пользу велосипедов и пеших прогулок.

Более того, претерпели изменения условия труда людей: рабочая неделя сокращена, процесс производства предполагает рациональное сочетание физических и интеллектуальных усилий человека. Незыблемым является и постулат о том, что люди — это не только

важнейшая составляющая производительных сил, но и неотъемлемая часть биосферы: “...mankind, the Ecotopians assumed, was not meant for production, as the 19th and early 20th centuries believed. Instead, humans were meant to take their modest place in a seamless, stable-state web of living organisms, disturbing that web as little as possible” / «...человечество, по мнению экотопистов, не предназначено для производства, как полагали в XIX и начале XX века. Вместо этого люди должны занять свое скромное место в единой, стабильной системе живых организмов, вмешиваться в которую следует как можно меньше» [6].

Главный герой подмечает старомодность жителей Экотопии. В частности, Уильям обращает внимание на использование природных материалов (перьев, ракушек, дерева, кожи и т. д.) в декоре одежды и предметов быта. Журналист даже сравнивает жителей Сан-Франциско с персонажами времен Золотой лихорадки или Диккенса, искренне удивляется тому, что экотопийцы возродили некоторые ритуалы охотников каменного века. Более того, «визитер» часто использует эпитет «варварский» в своих первоначальных записях, что также свидетельствует о возрождении в Экотопии некоторых традиций прошлых эпох. Однако, описывая городскую среду, журналист упоминает такие объекты, как проспекты, дома, социальные учреждения, транспортная система и т. д. Этим устанавливается связь с настоящим, а маркером будущего выступает описание «зеленой» энергетики как основного ресурса поддержания жизнедеятельности экотопийцев.

Таким образом, «Экотопия» — это роман, в котором идея идеального будущего дополняется мотивом рая: он потерян, но может быть вновь обретен. Также в произведении имеет место трансформация главного героя: по мере развития сюжета он проделывает путь от полного отрицания устоев «экологически правильного» общества до их одобрения и соблюдения.

Поддержание экологического баланса в Экотопии, как поясняет Уильям, обеспечивается не за счет системы наказаний, принуждений или штрафов, а является результатом добровольного осознанного принятия новой системы ценностей. Этот процесс — основа сюжетной линии в произведении Э. Калленбаха «Появление Экотопии», в котором автор не только акцентирует внимание на происхождении и значении термина «экотопия» (греч. oikos жилище, дом и topos место), но и определяет смоделированную им концепцию как наиболее подходящую для дальнейшей жизни на планете Земля в целом. Также в «Появлении Экотопии» очень четко формулируются принципы, регламентирующие жизнь экотопийцев: “1. No extinction of other species. 2. No nuclear weapons or nuclear plants. 3. No manufacturing of carcinogenic (cancer-causing) or mutagenic (mutation-causing) substances. 4. No adulterants in foods. 5. No discrimination by reason of sex, race, age, religion, or ethnic origin. 6. No private cars. 7. No advertiser-controlled or broadcast television. 8. No limited-liability corporations. 9. No absentee ownership or control — one employee, one vote. 10. No growth in population” / «1. Запрет на истребление других биологических видов. 2. Запрет на ядерное оружие и атомные электростанции. 3. Запрет на производство канцерогенных (вызывающих рак) или мутагенных (вызывающих мутации) веществ. 4. Запрет на добавление в пищевые продукты вредных веществ. 5. Запрет на дискриминацию по признаку пола, расы, возраста, религии или этнической принадлежности. 6. Запрет на частное владение автомобилями. 7. Запрет на телевидение, контролируемое рекламодателями, или прямые трансляции. 8. Запрет на деятельность обществ с ограниченной ответственностью. 9. Запрет на владение предприятием без участия в его деятельности — один сотрудник, один голос. 10. Запрет на рост населения» [7].

Инструментами достижения «зеленого» благоденствия в романе К. С. Робинсона «У кромки океана», как и в произведении Э. Калленбаха «Экотопия», выступили ограничение численности населения, запрет корпораций и военных конфликтов, рациональное использование только возобновляемых ресурсов. Не менее интересным фактом является и то, что местом действия К. С. Робинсон также выбирает западное побережье США. Однако события в романе происходят в 2065 году в Эль-Модене. Следует уточнить, что это реально существующий район округа Ориндж (штат Калифорния). Изначально территория была заселена латиноамериканцами.

риканцами мексиканского происхождения, которые развивали сельское хозяйство, в частности, занимались выращиванием цитрусовых. Современный Эль-Модена характеризуется низким уровнем доходов населения и достаточно высокой преступностью.

Однако в романе «У кромки океана» Эль-Модена, как и Сан-Франциско в произведении Э. Калленбаха, трансформируется в локальную экологическую утопию — идиллическое пространство, жизнь в котором полностью регламентирована «зелеными» принципами. Например, горожане передвигаются на велосипедах или велопланерах. Также стали востребованы парусные корабли, а вот автомобили используются крайне редко. Каждый житель добровольно участвует в общественных работах, основная цель которых — модернизация условий проживания за счет установления и поддержания экологического равновесия. Основные принципы и ценностные установки звучат из уст героев романа: *«Каждая культура расточительна настолько, насколько может себе позволить»*; *«Это же гадко — бросать на землю фантики от жевательной резинки! А заодно светофоры, бетономешалки, и...»*; *«Какое свинство — вот так захоронить, вышвырнуть на свалку улицу вместе со всеми автомобилями»*; *«Ценности, или, по-научному, человеческие мотивы, управляют действиями, а не наоборот»* [8]. Как следствие, очевидная поучительность создает дидактическую рамку произведения, порой приобретающую гипертрофированный характер.

При этом среди героев романа находятся и те, кто ратует за возвращение некоторых элементов «капиталистического» прошлого. Например, мэром Альфредо считает, что чрезмерная экологичность и регламентированность тормозят экономическое развитие их прекрасного городка. Ему противостоит Кевин — сторонник «зеленой повестки». Соответственно, конфликт в произведении обусловлен столкновением Кевина и Альфредо — носителей двух противоречащих друг другу идеологий, при этом сюжет разворачивается вокруг борьбы мужчин за единственный в городе незастроенный холм и внимание Рамоны, в которую оба влюблены. Таким образом, К. С. Робинсон, создавая художественный проект идеального «зеленого» общества, меняет типичную для утопии концепцию путешествия «стороннего визитера». Более того, в отличие от «Экотопии» Э. Калленбаха, в романе отсутствуют герои, выполняющие роль «проводников» по новому миру, и повествовательность превалирует над описательностью.

Интересно, что произведение «У кромки океана» начинается с любительских археологических раскопок и завершается воспоминаниями одного из героев о своем детстве, когда Калифорния «была раем» [8]. Более того, роман насыщен географическими названиями и фактами из повседневной жизни людей XX века, которые отсылают к современным реалиям. В совокупности это переносит события романа из пространственного измерения во временное, которое можно обозначить как ретрофутуристическое.

В целом в произведении К. С. Робинсона утверждается, что путь развития человеческой цивилизации, основанный на сохранении гармонии с природой, является более перспективным, так как он не только предполагает решение большинства проблем современности (перенаселенность городов, безудержное потребление, чрезмерная бюрократия, бесчисленные экономические и политические кризисы, бесхозяйственность и безответственность по отношению к окружающей среде), но и выдвигает на первый план такие ценности, как семья, любовь, взаимное уважение, помощь и поддержка, связь поколений. При этом писатель указывает на невозможность достижения экологического баланса на уровне индивида или даже отдельного государства: *«Для этого нужно нечто большее, нежели усилия одиночки. <...> Не просто писать утопию, но и бороться за нее в реальном мире»* [8].

Сравнение романов «Экотопия» и «У кромки океана» с научно-фантастическими произведениями «Левая рука Тьмы» (1969), «Обездоленный» (1974), «Вакуумные цветы» (1987), «Схизматрица» (1985) и другими указывает на существенное отличие как в их хронотопах, так и на идейно-тематическом уровне. Э. Калленбах и К. С. Робинсон создают «образ должного экологического будущего, который во многом становится целью для экодействия» [23, с. 218] именно на Земле, а У. Ле Гуин, М. Суэнвик, Б. Стерлинг пишут об освоении иных космических объектов с помощью невероятных научно-технологических разработок в далеком

будущем, т. е. отрицается возможность создания экологически и экономически устойчивого общества на нашей планете, которая рассматривается скорее как технический объект, чем источник биоразнообразия.

**Заключение.** Идейную основу экологической утопии составляет концепция рационально-дружественного отношения к окружающей среде, в соответствии с которой важна консолидация усилий всех живущих на Земле в деле сохранения ее природного мира. Также писатели указывают на необходимость восстановления утраченных взаимосвязей в системе «человек — окружающая среда», призывают к природоохранной деятельности и природосберегающему образу жизни, т. е. экоцентричность является смысловой доминантой. При этом художественная концепция человека основана на том, что он рассматривается, прежде всего, как часть природы, а не противопоставлен ей.

Несмотря на то, что авторы экоутопий создают вымышленные миры, их произведения обретают свойства достоверности за счет включения в повествование полезных знаний о биосфере, обществе, экологии, политике, экономике, философии. Таким образом, фантастическое начало соединяется с реальными элементами — создается вторая действительность, имеющая четкие границы. Использование ретроспекции позволяет писателям включать в повествование исторические факты в целях установления причин экологического дисбаланса, а также поиска образцов гармоничного сосуществования природы и человечества.

#### Список цитируемых источников

1. Сухов, А. А. Культура потребления в современном обществе: потребление безразличное или осознанное? / А. А. Сухов // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». — 2024. — № 3 (51). — С. 103—113.
2. Жардзецкая, А. Экалагічныя праблемы ў сучаснай беларускай прозе: на прыкладзе твораў Івана Пташнікава, Віктара Казько, Алесья Жука, Віктара Карамазова / А. Жардзецкая // Роднае слова. — 2008. — № 12. — С. 28—31.
3. Тычына, М. А. Ад «антрапалагічнага крызісу» да «антрапалагічнага пераходу» / М. А. Тычына // Чалавечае вымярэнне ў сучаснай беларускай літаратуры / М. А. Тычына [і інш.]; навук. рэд. М. А. Тычына; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы. — Мн.: Бел. навука, 2010. — С. 22—168.
4. Rueckert, W. H. Literature and ecology: An experiment in ecocriticism / W. H. Rueckert // The Iowa Review. — 1978. — No. 9 (1). — P. 71—86.
5. Мустояпова, А. Т. Актуальные направления исследований в современном зарубежном литературоведении / А. Т. Мустояпова // Вестник Карагандинского университета. Серия «Филология». — 2020. — № 2 (98). — С. 70—79.
6. Callenbach, E. Ecotopia / E. Callenbach. — Berkeley, California: Banyan Tree Books, 2004. — URL: <http://www.deviantart.com/americanliberation/art/Ecotopia-by-Ernest-Callenbach-PDF-1049923305> (date of access: 12.12.2024).
7. Callenbach, E. Ecotopia Emerging / E. Callenbach. — Berkeley: Banyan Tree Books, 1981. — 326 p. — URL: <https://pdfcoffee.com/ecotopia-emerging-pdf-free.html> (date of access: 12.10.2025).
8. Робинсон, К. С. У кромки океана / К. С. Робинсон; пер. К. Королёва. — М.: Эксмо, 2018. — URL: <http://www.fantasy-worlds.org/lib/id21613/read/> (дата обращения: 14.09.2025).
9. Marland, P. Ecocriticism / P. Marland // Literature Compass. — 2013. — Vol. 10, no. 11. — P. 846—868.
10. Slovic, S. Ecocriticism 101: A basic introduction to ecocriticism and environmental literature / S. Slovic // Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities. — 2015. — No. 23. — P. 1—14.
11. The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology / ed.: Ch. Glotfelty, H. Fromm. — Georgia: University of Georgia Press, 1996. — 454 p.
12. Шумаков, А. А. Экотопия Мюррея Букчина: утопия или реальная альтернатива? / А. А. Шумаков // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». — 2024. — Т. 24, № 1. — С. 111—120.
13. Костанца, Р. Четыре образа грядущего столетия: Путь к звездам, Экотопия, Большое правительство или Безумный Макс? / Р. Костанца // Впереди XXI век: перспективы, прогнозы, футурологи. Антология современной классической прогностики. 1952—1999 / отв. ред. В. И. Бестужев-Лада. — М.: Academia, 2000. — С. 277—286.
14. Розенберг, А. Г. Экотопия, соляртопия и другие футуристические сценарии: куда идем? / А. Г. Розенберг, Г. Э. Кудинова, Г. С. Розенберг // Век глобализации. — 2024. — № 1. — С. 127—139.
15. Белокурова, С. П. Словарь литературоведческих терминов / С. П. Белокурова. — М.: Паритет, 2005. — URL: <https://rus-literary-criticism.slovaronline.com> (дата обращения: 01.10.2025).

16. *Ануфриев, А. Е.* К вопросу о доминантных признаках жанра литературной утопии / А. Е. Ануфриев // Вестник ВятГУ. — 2012. — № 2. — С. 106—110.
17. *Тарасова, Т. А.* Утопия как политическая и правовая конструкция общества и государства / Т. А. Тарасова // Наука. Общество. Государство. — 2017. — Т. 5, № 1 (17). — URL: <http://www/esj.pnzgu.ru> (дата обращения: 28.10.2025).
18. *Роготнева, Е. Н.* Утопический генезис образования / Е. Н. Роготнева // Известия ТПУ. — 2010. — № 6. — С. 138—141.
19. *Полонский, В.* Утопия в литературе / В. Полонский // Кругосвет. — 2024. — URL: [http://www.krugosvet.ru/enc/kultura\\_i\\_obrazovanie/literatura/UTOPIYA\\_V\\_LITERATURE.html](http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/UTOPIYA_V_LITERATURE.html) (дата обращения: 12.12.2024).
20. *Шадурский, М. И.* Литературная утопия: к вопросу о теории жанра / М. И. Шадурский // Литература XX века: итоги и перспективы изучения : материалы Пятых Андреев. чтений / редкол.: Н. Н. Андреева, Н. А. Литвиненко, Н. Т. Пахсарьян. — М., 2007. — URL: <http://www.natara.orgIwp-contentIuploadsI2011I03Ishadursky.pdf> (дата обращения: 10.02.2025).
21. *Антипкина, Е. Н.* Трансформация хронотопа М. М. Бахтина в утопическом сознании / Е. Н. Антипкина // Вестник МГУКИ. — 2008. — № 6. — С. 89—92.
22. *Сычев, А. А.* Экотопия и мораль / А. А. Сычев // Ведомости прикладной этики. — 2018. — № 52. — С. 47—62.
23. *Гусева, А. Ю.* Об актуальности и противоречивости экологических утопий / А. Ю. Гусева // Ученые записки Российского государственного гидрометеорологического университета. — 2012. — № 23. — С. 198—219.
24. *Lohmann, R.* Fiction in Fact: Ernest Callenbach's Ecotopia and the Creation of a Green Culture with Anthropological Ingredients / R. Lohmann // Anthropology & Humanism. — 2018. — Vol. 43. — P. 178—195.

Поступила в редакцию 25.12.2025.

Репозиторий БГАУ

**А. П. Самаўкіна**Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», вул. Войкава, 21,  
225404 Баранавічы, Рэспубліка Беларусь, alice.books@mail.ru**ВОБРАЗ СТАЛІЧНАГА ЖЫХАРА Ў АПАВЯДАННЯХ  
СУЧАСНЫХ БЕЛАРУСКІХ АЎТАРАЎ**

Фальклор з'яўляецца адным з відаў мастацкай творчасці, які вызначае чалавечае жыццё. Ён захоўвае міфы, легенды і паданні аб тагасветных мірах і істотах, што ў іх жывуць, а таксама перадае нашчадкаў каштоўнасці, страхі і надзеі іх роду. Гарадское фэнтэзі, нягледзячы на сучасную форму, у значнай ступені абпіраецца на фальклорныя карані. У дадзеным артыкуле на прыкладзе зборніка апавяданняў сучасных беларускіх аўтараў «(Ня)чысты Мінск» разглядаюцца асаблівасці вобразаў сталічных жыхароў, якія з'яўляюцца: 1) звычайнымі людзьмі; 2) звычайнымі людзьмі, якія валодаюць незвычайнымі здольнасцямі; 3) нелюдзьмі, гэта значыць прадстаўнікамі «таго свету». Робіцца выснова аб тым, што ўсе яны валодаюць аднолькавымі якасцямі і жаданнямі, а таксама разуменнем таго, што працяг жыцця магчымы толькі дзякуючы захаванню векавых традыцый і існаванню непарыўнай сувязі паміж пакаленнямі.

**Ключавыя словы:** горад; урбаністыка; Мінск; беларуская літаратура; фэнтэзі; гарадскі фальклор.  
Бібліягр.: 10 назваў.

**A. P. Samaukina**Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,  
the Republic of Belarus, alice.books@mail.ru**THE IMAGE OF A METROPOLITAN RESIDENT IN THE MODERN  
SHORT STORIES BY BELARUSIAN AUTHORS**

Folklore is one of the genres of literature that defines human life. It preserves myths, legends and tales about supernatural worlds and the creatures that inhabit them, and also passes on to the next generations the values, fears and hopes of their kind. Urban fantasy, despite its modern form, relies heavily on folklore roots, literally "growing" from folklore. Using the example of the collection of short stories by modern Belarusian authors "(Nya)chysty Minsk", this article examines the peculiarities of the images of the capital's residents, who are 1) ordinary people; 2) ordinary people with unusual abilities; 3) creatures, i. e. representatives of the other world. It is concluded that they all have the same qualities and desires, as well as the understanding that the continuation of life is possible only through the observance of age-old traditions and the existence of an unbroken bond between generations.

**Key words:** city; urban studies; Minsk; Belarusian literature; fantasy; urban folklore.  
Ref.: 10 titles.

**Уводзіны.** Ва ўсе часы фальклор аказваў і працягвае аказваць вялікі ўплыў на мастацкую літаратуру — жанры, вобразы, матывы, чытацкі густ і г. д. Для кожнай значнай падзеі чалавечага жыцця існаваў пэўны твор вуснай народнай творчасці — песня, прымаўка, абрад, казка: «у аснове фальклорных сюжэтаў на ранніх стадыях існавання чалавека ляжалі агульныя міфалагічныя ўяўленні, элементы рытуалаў і абрадаў, разнастайныя магічныя дзеянні, заговоры і замовы, у якіх выяўляліся каштоўнасці, нормы і стандарты паводзін розных слаёў насельніцтва» [1, с. 13] (тут і далей пераклад наш. — А. С.).

Змяняліся абставіны і стыль жыцця людзей, а разам з імі трансфармаваўся і фальклор, востра рэагуючы на любыя перыпетыі, што адбываліся ў грамадстве. Людзі перабіраліся ў гарады — фарміраваўся гарадскі фальклор, які ўяўляе сабой «з'яву шматгранную, сінтэтычную, а таму яна цяжка падлягае ўпарадкаванню» [2, с. 4]. Больш таго, развіваючыся ва ўмовах індустрыялізацыі, народная творчасць спарадзіла такую спецыфічную літаратурную з'яву, як гарадское фэнтэзі. Відаць, такім арыгінальным чынам гараджане запоўнілі пустаку, што ўтварылася з прычыны страчанай сувязі з прыродай — героі гарадскога фэнтэзі сустракаюцца ўсё з тымі ж фальклорнымі персанажамі: дамавікамі, русалкамі, вампірамі, ведзьмакамі, пярэваратнямі, але ва ўмовах урбаністычнага хранатопу.

Неабходна адзначыць: «У свой час даследчыкі скептычна паставіліся да прымітыўна-аднаслойнага гарадскога фальклору, народжанага ў XIX ст. ростам гарадоў і наплывам вясковага насельніцтва» [3, с. 23]. Аднак час паказаў памылковасць такога меркавання. Па словах аднаго з самых знакамітых пісьменнікаў XX стагоддзя Тэры Пратчэта, «фэнтэзі можа быць сур'ёзнай літаратурай. Фэнтэзі часта і было сур'ёзнай літаратурай» [4]. Як удакладняе П. Марч-Расел, яно «займае месца дзесьці паміж эпічным фэнтэзі і навуковай фантастыкай. З аднаго боку, у ім фігуруюць, здавалася б, вечныя і тагасветныя істоты; з другога боку, дзеянне адбываецца ў пабудаваным чалавекам асяроддзі» [5].

У XXI стагоддзі гарадское фэнтэзі набывае ўсё большую папулярнасць ва ўсім свеце. Цяжка ўявіць англамоўнага (ды і не толькі) чытача, які б не чуў пра «Рэкі Лондана» Бэна Аарановіча, «Амерыканскіх багоў» Ніла Геймана або Персі Джэксана, створанага Рыкам Рыярданам. Кнігалюбы з задавальненнем чытаюць пра прыгоды Макса Фрая ў «Лабірынтах Еха», альтыста Данілава (аўтар — Уладзімір Арлоў), Глеба Партнягіна (аўтар — Яўген Лукін) або Антона Гардзецкага (аўтар — Сяргей Лук'яненка). Свой уклад у скарбніцу сусветнага фэнтэзі ўнеслі такія сучасныя беларускія пісьменнікі, як Людміла Рублеўская, Вольга Грамыка, Маргарыта Латышкевіч, Ніка Ракіціна.

**Матэрыялы і метады даследавання.** Аб'ектам даследавання ў дадзеным артыкуле выступае выданне «(Ня)чысты Мінск» (2025) — зборнік апавяданняў, створаных беларускай пісьменніцкай супольнасцю «Шуфлядка пісьменніка», якія, «нягледзячы на ​​трохі насцярожваючую назву <...> не проста прымусяць чытача зірнуць на беларускую сталіцу па-новаму, але і магчыма захопяць яго гісторыяй роднай краіны» [6]. Творы, якія ўвайшлі ў выданне, можна аднесці да катэгорыі аўтарскіх гарадскіх легенд або забабоннай прозы.

Пры дапамозе апісальнага, аналітычнага, герменеўтычнага і культурна-гістарычнага метадаў у артыкуле разглядаюцца асаблівасці створаных аўтарамі вобразаў жыхароў беларускай сталіцы.

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне.** Азіраючыся на ​​гісторыю чалавецтва, немагчыма не заўважыць той факт, што людзі заўсёды шукалі спосаб «уцячы ад рэальнасці»: рэлігія, спорт, гульні, мода, мастацтва, праца. Аднак самым старажытным з усіх спосабаў з'яўляецца стварэнне міфа, які можа адцягнуць ад нягод штодзённага быцця. «Роля міфаў і асаблівасці міфатворчасці ў сучасным прыгожым пісьменстве выяўляюцца праз актыўнае развіццё двух асноўных напрамкаў фантастычнай літаратуры — эскапічнага і прагнастычнага. Сутнасць першага складае адмаўленне пісьменнікамі законаў аб'ектыўнай рэальнасці з яе будзённай аднастайнасцю і пошук ўнутранай гармоніі ва ўяўным свеце. Названая тэндэнцыя знайшла найбольшае сваё развіццё ў жанры фэнтэзі» [7, с. 48].

На прыкладзе кнігі «(Ня)чысты Мінск» можна ўбачыць, як сучасныя жыхары беларускай сталіцы змагаюцца са штодзённасцю. Неапошнюю ролю адыграваюць персанажы твораў. Іх можна падзяліць на дзве катэгорыі: «людзі і фантастычныя істоты, сярод якіх вылучаюцца міфалагічныя персанажы і не-людзі — героі, падобныя да людзей, але надзеленыя надзвычайнымі здольнасцямі» [8, с. 100].

Пачынаецца зборнік з апавядання Кацярыны Гліністай «Стары Мінск прачынаецца». Галоўны герой — сталічны чараўнік-абярэжнік Максім. Ён заўважае, што апошнім часам у Мінску назіраецца аномальная актыўнасць істот з іншага свету, і звязана гэта з тым, што пісьменнікі сталі ствараць занадта шмат апавяданняў пра адваротны бок сталіцы: «...*нечысць адчувальная да чужых думак. Пра яе так доўга ніхто не ўспамінаў, а тут раптам каралеўскі падарунак — апавяданні. Цяпер зразумела, чаму так завітнела Падсвецце: людское ўяўленне і сіла іхняй веры заўсёды былі найлепшым сілкаваннем для ўсіх астатніх светаў*» [9, с. 11]. На думку Максіма, абуджэнне іншага боку Мінска — гэта добра, бо магія — такая ж сіла прыроды, як і любая іншая стыхія; гарманічнае існаванне сістэмы магчыма толькі ва ўмовах раўнавагі ўсіх яе элементаў, і горад не з'яўляецца выключэннем.

Геранія апавядання Кацярыны Стрынгель «Кандыдат мары» — сталічная жыхарка Наталля. Яна старанна змагаецца з адной з галоўных праблем сучасных прыгажунь — лішняй вагой. Дзяўчына доўга працавала кандытарам (з прычыны чаго і з'явілася вышэйназваная праблема), але, атрымаўшы павышэнне да начальніка камісіі, змагла далучыцца да правільнага харчавання. Калі пад канец працоўнага дня ў пятніцу да яе прыходзіць на зацвярджэнне чарговы кандытар, Наталля, як адказны начальнік, адмаўляецца паставіць подпіс у дакуменце, таму што ў работніцы няма пры сабе пашпарта. На жаль, гэтая жанчына з'яўляецца адзіным кандытарам, што здольны спячы знакамiты торт «Мара», з якім у Наталлі звязана даўняя сямейная традыцыя. З-за непадпісаных дакументаў майстар не змагла выйсці на працу, і, як следства, ніхто з мінчан не купіў торт. Больш таго, на сталіцу абрынуліся дробныя непрыемнасці. Сакрэт заключаўся ў магіі торта «Мара»: «...ён сапраўды мог выконваць мары, але было некалькі правіл: жаданне трэба загадваць толькі ў свой дзень народзінаў, хацець трэба вельмі шчыра, і жаданне павінна быць накіраванае на іншага чалавека, а не на сябе. Калі трымацца ўсіх умоў, жаданне спраўджвалася» [9, с. 119]. Аднак Наталля дамаўляецца з кандытарам на сумесны выраб заветнага торта: геранія не толькі ратуе сямейную традыцыю, але і бабулю. Яна таксама прымае рашэнне стаць прадаўжальніцай традыцыі і пераняць сакрэты майстэрства ў цуда-кандытара. Такім чынам, асабістая драма і перажытыя пакуты, а таксама сумленнасць, прынцыповасць, гатоўнасць ахвяраваць сваім камфортам у імя агульнага добра даюць Наталлі магчымасць стаць адной з захавальніц спакойнага жыцця жыхароў беларускай сталіцы.

У апавяданні Вікі Малікавай «Карона Паднора» сустракаецца даволі незвычайны галоўны герой — паўкроўка Алесь Бражнік. Яго далёкія продкі былі монстрамі, якія пакінулі яму «на памяць» неверагоднай прыгажосці валасы і невялікую «генетычную анамалію» ў выглядзе снежна-белай воўны па ўсім целе ў зімовы час года; пры гэтым брат Алеся і яго пляменнікі з'яўляюцца самымі звычайнымі людзьмі. Галоўны герой жыве за горадам і даволі абыякава ставіцца да праблем сталічных жыхароў: «Алесь любіў лес, але яшчэ больш — шум гарадскіх праспектаў Мінска і гоман людскога натоўпу. Толькі вось людзі не любілі Алеся» [9, с. 162]. Аднак напалову міфічная істота сутыкаецца з тымі ж праблемамі, што і любы сучасны жыхар мегаполіса: ён самотны, нават калі пастаянна акружаны жывымі істотамі, паколькі «монстры» яго не прыймаюць з-за вялікага падабенства з людзьмі, а чалавечы час цяжэ для яго занадта хутка. Да таго ж адзіны чалавек, якога ён лічыў сваім сябрам, якога любіў больш, чым роднага брата, вырашае выкарыстаць Алеся дзеля атрымання асабістай выгады. Мікіта смяротна хворы, і чалавечая медыцына не ў сілах дапамагчы яму. Застаецца адна надзея — на тагасветныя сілы. Ён просіць свайго «чароўнага» сябра аб дапамозе: трэба ўсяго толькі скрасці ў Паднора (цара ўсіх мышэй) яго карону. Аднак Мікіта замоўчвае, што кошт яго здароўя — жыцці іншых людзей: «...паводле легенды, карона прыносіць чалавеку ацаленне ад хваробаў і неўміручасць. Толькі вось, застаўшыся без свайго галоўнага ўпрыгажэння, Паднор з часам ператвараецца ў неўтаймаваны згустак лютасці і злосці. Ён будзе хадзіць па зямлі ў пошуках кароны і знішчаць кожнага, хто сустрэнецца на шляху. <...> Пачвары ёсць пачвары. З імі не дамовішся» [9, с. 168]. І вось Алесь Бражнік, істота, якая належыць іншаму свету, аказваецца перад самым чалавечым і самым жорсткім выбарам: выратаваць блізкага чалавека, загубіўшы дзясяткі, а можа быць, і сотні нявінных жыццяў, ці глядзець, як у імя прывідных ідэалаў, любові да людзей, якія ненавідзяць, труцяць і не прымаюць яго, памірае той, хто ўсё жыццё быў яму бліжэй за роднага брата: «Чаму я павінен вырашаць, каму жыць, а каму паміраць?! Ці магу я падараваць смяротнаму вечнае жыццё? Хіба я бог? <...> На імгненне бліснула карона, і Алесь адчуў, як па сэрцы нібы паласнулі нажом. <...> Ён ведаў, што будзе трымаць Мікіту за руку да яго апошняга ўздыху, вінавата зазіраючы ў родныя вочы, але ўнутрана ўсведамляючы, што ўсё ж прыняў слушнае рашэнне» [9, с. 184—185]. Такім чынам, мы бачым, што ў сутыкненні двух светаў — свету нажывы, грошай і раскошы сталічнага жыцця, ад якіх атрымліваў асалоду Мікіта, і свету звышнатуральных істот, якія шануюць спакой, утульнасць і цяпло зносін, — перамагае гуманізм, які выбірае Алесь Бражнік.

Падзеі ў апавяданні Анушы Захарэвіч «Антыкварыят з душой» адбываюцца ў «галерэі жыванісу і антыкварыяту “Рарытэт” на скрыжаванні вуліц Рэвалюцыйнай і Камсамольскай у самым цэнтры Мінска» [9, с. 186]. Уладальніца крамы Мар’яна Віктараўна валодае незвычайным дарам — магіяй жаданняў. Яна ўмее беспамылкова вызначаць, менавіта які з экспанатаў, прадстаўленых у яе галерэі, прызначаны канкрэтнаму пакупніку. Але аднойчы адбываецца нешта немагчымае і жудаснае: яна зусім не адчувае, які прадмет даўніны прапа-наваць дзесяцігадоваму хлопчыку з чырвоным заплечнікам. Як высветліцца пазней, з магіяй Мар’яны ўсё было ў поўным парадку, проста хлопчык шукаў падарунак не для сябе, а для свайго дзядулі. Калі абодва прыходзяць у галерэю, гаспадыня становіцца сведкай дзіўнай гісторыі аб’яднання пакаленняў. Медальён з партрэтам Францужанкі, які абраў дзядулю, калісьці належаў ягонаму прадзеду: «Ён прыйшоў у Мінск з войскам Напалеона, але атрымаў раненне і не змог рухацца далей. <...> Праз некаторы час ён ажаніўся з дачкой гаспадара кватэры, у якой жыў, але, паводле сямейнай легенды, ніколі не расставаўся з медальёнам <...>. Гаварылі, што яго каханая так і засталася чакаць яго ў Францыі... <...> Падчас Вялікай Айчыннай вайны <...> мой бацька выкупіў гэтым медальёнам нашыя жыцці, аддаўшы яго нямецкаму афіцэру» [9, с. 195]. Страта фамільнага скарба стала сапраўднай трагедыяй для маленькага тады Валодзі. Магія ўладальніцы галерэі дапамагла здзейсніцца вялікаму цуду чалавечага жыцця — аднаўленню страчанай сувязі з продкамі, са сваім родам. І, выканаўшы гэтую місію, Мар’яна ў якасці ўзнагароды атрымлівае здзяйсненне ўласнага жадання — муж дорыць ёй шчанюка, пра якога яна так доўга марыла.

У апавяданні Іі Палікарпавай-Гілевіч «Радня» дзеянне адбываецца ў двух мірах. Адзін з іх — умоўны «свет нябожчыкаў», у якім дзяўчынка Юльяна з бабуляй чакаюць, калі сваякі прыйдуць да іх на свята. У свеце жывых хлопчык Максім з мамай і цёткай едзе наведць магільу дзядзькі. І вось на Кальварыйскіх могілках, якія з’яўляюцца самымі старажытнымі ў Мінску, адбываецца скрыжаванне двух светаў — Максім і Юльяна сустракаюцца дзякуючы таму, што з’яўляюцца вельмі «далёкімі» сваякамі. Дзяўчынка паясняе, што Дзяды — гэта самае галоўнае свята для тых, каго ўжо няма ў свеце жывых. Толькі ў гэтую дату ў іх ёсць магчымасць сапраўды дакрануцца да сваёй радні: «Парашок. Ты ўдыхаеш яго, быццам зноў можаш дыхаць, і становішся коткай або сабакам. <...> Дык вось, коткай можна падысці да каго-небудзь з Радні і адчуць, як раней адчуваў, скуру, цяпло, біццё сэрца. Ён жывы, і ты зноў жывы. І ведаеш, што цябе не забылі і на наступнае свята ты зноў іх усіх убачыш, а не адправішся ў нябыт» [9, с. 101].

Дзяўчынка распавядае Максіму сваю гісторыю. Юльяна жыла ў Мінску ў першай палове XIX стагоддзя. На жаль, яна так і не паспела ўбачыць фантан у выглядзе хлопчыка з лебедзем, таму што памерла, задыхнуўшыся на пажары насупраць таго самага Аляксандраўскага сквера. Аднак магія тэхналогій XXI стагоддзя дазваляе здарыцца двум цудам. Па-першае, на сваім мабільным тэлефоне Максім паказвае сваячцы той самы фантан, і гэта аказваецца самай вялікай радасцю Юльяны ў яе новым існаванні. Па-другое, адразу пасля гэтага на могілкі прыходзіць маладая пара з Францыі: іх сваяк пахаваны тут («Кальварыйскія могілкі такія старыя, што тут нават ёсць магільны салдат напалеонаўскай арміі» [9, с. 96—97]), але там, у сваім «свеце нябожчыкаў», ён ужо страціў надзею дачакацца іх. Такім чынам, аўтар настойліва падкрэслівае ідэю, якая скразным матывам праходзіць праз усю беларускую літаратуру: неўміручасць дасягаецца толькі праз сувязь пакаленняў, і галоўная задача сучасных гараджан — захаванне гістарычнай памяці.

Герой апавядання Алесі Лісоўскай «І свет больш не быў пустым» Вадзім — тыповы прадстаўнік сучаснай гарадской моладзі. Ён працуе праграмістам у душным офісе на вуліцы Кірава, пасля працы «тусуецца» на Зыбіцкай, а па выхадных выязджае з сябрамі на Мінскае мора — на пікнік або на рыбалку. Жыве Вадзім у цэнтры Мінска і вельмі любіць свой горад: «Мінск заўсёды быў розным: раніцай — мітуслівым, з заторамі на дарогах і соннымі сабачні-камі; днём — застылым у лёгкай дрэмоце. <...> Вечарам горад быў прыбраным: ціхім у “спаль-ніках” і залітым рознакаляровымі агнямі ў цэнтры. Ноччу ж... Ноччу Мінск прачынаўся, выпускаячы на вуліцы натоўпы людзей, якія нечага шукалі, нечага чакалі» [9, с. 247—248].

Некалькі год таму ў Вадзіма памерла мама, якую ён вельмі любіў, таму горыч страты не адпускае яго да гэтага часу. Ён з балючай вастрынёй успамінае маміны любімыя рэчы, пах яе пральнага парашка і старыя фотаздымкі. Яго бацька неяк змог справіцца з пачуццямі, а малады чалавек застаўся са сваім горам адзін на адзін. Больш таго, ён так і не змог вырашыць, як, а галоўнае, навошта яму жыць далей: *«Мусіць, калі ты перажыў смерць маці ў дваццаць тры, то больш і не баішся нічога. Ні-чо-га. Свет стаў пустым без яе»* [9, с. 252]. У чарговы выхадны дзень Вадзім едзе на вячэрнюю рыбалку на Мінскае мора, дзе сустракаецца з прадстаўніцай іншага свету — русалкай. Аднак малады чалавек губляе ключы ад машыны і вымушаны вяртацца дадому на аўтобусе, дзе яго спадарожнікамі аказваюцца самыя звычайныя сталічныя жыхары, а адна бабулечка нават частуе яблыкам. Фрукт аказваецца з нейкім цудоўным эфектам: наступнай раніцай Вадзім не памятае абсалютна нічога пра папярэдні вечар. Рыбалка, русалка, страчаныя ключы, аўтобус і яго пасажыры — на месцы гэтых успамінаў утварылася пустата.

Жыццё героя апавядання працягваецца па звыклым раскладзе: ён працуе, адпачывае з сябрамі, пачынае адносіны з дзяўчынай па імені Лера. Але дзякуючы неверагоднаму збегу абставін, гісторыя Вадзіма паўтараецца, толькі ўжо ў якасці галоўнага дзеючага персанажа выступае Лера: яна сустракае русалку, потым з’ядае яблык і забывае пра інцыдэнт. А Вадзім, наадварот, успамінае ўсё. І ў адзін цудоўны летні вечар ён прыходзіць на Камсамольскае возера, вакол якога яны так часта гулялі разам з мамай, і сустракае там усіх пасажыраў таго аўтобуса, на якім ён калісьці вяртаўся пасля спаткання з русалкай: *«Вы хто? — Мы — іншыя, — нарэшце ўжо без непатрэбнага гумару адказала бабуля. — А я? — А ты — чалавек»* [9, с. 270]. І аказваецца, што ў гэтых «іншых» такое ж звычайнае жыццё, як і ў сярэдне-статыстычных мінчан: яны заводзяць профілі ў сацыяльных сетках, выгульваюць модных маленькіх сабак, ездзяць на дачы, працуюць. Атрымліваецца, што такім дзіўным і няпростым спосабам жыццё як быццам дорыць маладому чалавеку, які ўжо не спадзяецца вылечыць незагойную рану ў сэрцы, праменьчык надзеі: *«Захад Вадзім сустрэў у адзіноце. Гэта быў добры захад. Прыгожы. Такі ж як звычайна. Ці не? Не. Свет больш не быў пустым. Бо калі ў гэтым свеце існуюць іншыя, быць можа, і мама не памерла. Яна проста жыве недзе»* [9, с. 272]. Вадзім нібы стварае для сябе альтэрнатыўную рэальнасць, і гэта становіцца магчымым «не толькі таму, што чалавечая душа змяшчае нямала добрага і благога, але і таму, што свет мы мадэліруем паводле ўласных уяўленняў» [10, с. 129].

**Заклучэнне.** Шматбаковы аналіз выдання «(Ня)чысты Мінск» дазваляе сцвярджаць, што ў творах сучасных маладых беларускіх пісьменнікаў іншасвет і рэчаіснасць трывала і непарыўна аб’ядноўваюцца дзякуючы разуменню таго, што працяг жыцця і захаванне раўнавагі паміж вымярэннямі залежаць ад трывалай сувязі паміж пакаленнямі, захавання культурнай памяці, любові, якая выходзіць за рамкі асабістых адносін і ўключае глыбокае суперажыванне ўсяму чалавецтву. Таксама пісьменнікі пакрэсліваюць здольнасць істот іншасвету дэманстраваць цэлы спектр чалавечых эмоцый і жаданняў: імкненне ўбачыць нешта новае і прыгожае, правесці вечар у кампаніі сяброў, дапамагчы ў складаных абставінах. Больш таго, яны аказваюцца не менш (а часам і больш) гуманныя, чым звычайныя людзі, якія таксама могуць выяўляць экстраардынарныя якасці — адгадваюць жаданні іншых, пякуць чароўны торт, бачаць незвычайнае ў штодзённым.

#### Спіс цытаваных крыніц

1. Кухто, Л. Фольклорные истоки массовой культуры / Л. Кухто // Фальклор і сучасная культура : матэрыялы III Міжнар. навук.-практ. канф., 21—22 крас. 2011 г., Мінск : у 2 ч. / рэдкал.: І. С. Роўда [і інш.]. — Мн. : Выд. цэнтр БДУ, 2011. — Ч. 2. — С. 13—14.
2. Современный городской фольклор : метод, указания и ил. материал по проведению фольклор. практики студентов I курса филол. фак. / сост.: О. В. Приемко [и др.] ; под ред. О. В. Приемко. — Мн. : БГУ, 2014. — 128 с.
3. Бязлепкіна, А. П. Беларуская літаратура і гарадскі фальклор: стратэгіі ўзаемадзеяння / А. П. Бязлепкіна // Беларускае літаратуразнаўства : навук.-метад. зб. / гал. рэд. Л. Д. Сінькова. — Вып. 8. — Мн. : БДУ : Паркус Плюс, 2010. — С. 23—26.

4. Rothfuss, P. Thoughtson Pratchett / P. Rothfuss. — Patrick Rothfuss, 2015. — P. 1. — URL: <https://blog-patrickrothfuss.com/2015/08/thoughts-on-pratchett/> (дата обращения: 01.09.2025).

5. March-Russell, P. Urban fantasy novels: why they matter and which one storead first / P. March-Russell. — The Conversation, 2020. — URL: <https://theconversation.com/urban-fantasy-novels-why-they-matter-and-which-ones-to-read-first-137942> (дата обращения: 01.09.2025).

6. Гребенников, Н. Увлекательное путешествие среди реальных локаций столицы: книгу мистических рассказов белорусских писателей презентовали в Минске / Н. Гребенников. — URL: <https://1prof.by/news/stilzhizni/uvlekatelnoe-puteshestvie-sredi-realnyh-lokaczij-stoliczy-knigu-misticheskikh-rasskazov-beloruskich-pisatelej-prezentovali-v-minske/> (дата обращения: 01.09.2025).

7. Аммон, М. Фантастычная літаратура і сучасная міфатворчасць / М. Аммон // Фальклор і сучасная культура : матэрыялы III Міжнар. навук.-практ. канф., 21—22 крас. 2011 г., Мінск : у 2 ч. / рэдкал.: І. С. Роўда [і інш.]. — Мн : Выд. цэнтр БДУ, 2011. — Ч. 2. — С. 48—49.

8. Чарнавокая, А. М. Матывы барацьбы і супрацьстаяння ў сучасным беларускім фэнтэзі / А. М. Чарнавокая // Вестник БарГУ. Серия: Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение). — 2025. — № 1 (17). — С. 99—104.

9. (Ня)чысты Мінск : зб. містыч. апавяданняў / калектыў аўт. т-ва бел. фантастаў «Шуфлядка пісьменніка» ; іл. Г. Дзюкава Batori. — Мн. : Папуры, 2025. — 304 с.

10. Латышкевіч, М. Ю. Іншасветныя існасці як знакі прасторы ў беларускай няказкавай прозе / М. Ю. Латышкевіч // Фалькларыстычныя даследаванні : Кантэкст. Тыпалогія. Сувязі : зб. арт. — Мн. — 2009. — Вып. 6. — С. 125—129.

Паступіў у рэдакцыю 25.12.2025.

## ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

*Научная концепция журнала предполагает публикацию современных достижений в области педагогических, психологических и филологических наук; представление результатов фундаментальных и прикладных исследований, а также результатов, полученных в производственных условиях областей, включая результаты национальных и международных исследований. Статьи аспирантов, докторантов и соискателей последнего года обучения публикуются вне очереди при условии их полного соответствия требованиям, предъявляемым к научным публикациям.*

*Статьи принимаются на русском, белорусском и английском языках.*

*Подробные правила для авторов представлены на официальном сайте БарГУ (URL: <https://publish.barsu.by>).*

## INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

*The scientific strategy of the journal suggests publishing modern achievements in the fields of Education, Psychology and Philology; presentation of the results of fundamental and applied research, as well as the results obtained under production conditions, both at the domestic and international level. Articles by postgraduate and doctoral students in their final year of traineeship are published out of turn if they are written in strict conformity with the specified requirements.*

*Articles can be written in the Russian, Belarusian or English languages.*

*More detailed instructions for authors can be found on the official website of BarSU (URL: <https://publish.barsu.by>).*